



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova  
Dipartimento di  
Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata - FISPPA

---

Scuola di Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche, dell'educazione e  
della Formazione  
Ciclo XXVIII

Scelte schermanti e scelte portanti  
*Sette tesi di filosofia dell'educazione su agenzialità e azione  
fronetico-epimeletica*

**Direttore della Scuola:** Ch.ma Prof.ssa Marina Santi

**Supervisore:** Ch.mo Prof. Carmine Moreno Conte

**Dottorando:** Cristian Simoni

**Scelte schermanti e scelte portanti**  
*Sette tesi di filosofia dell'educazione su agenzialità e azione fronetico-epimeletica*

**Estratto**

In questo lavoro mi sono occupato di questioni antropologiche ed etiche legate all'azione educativa. I temi più importanti trattati riguardano, generalmente, i presupposti teoretici ed antropologici che una filosofia dell'educazione può fornire al discorso pedagogico ed alla formazione delle figure educanti, ai fini della loro azione prassica.

Posti questi requisiti, l'argomentazione si sposta verso la critica alla ragione tecnico-strumentale e mira ad individuarne l'impiego attuale nello stesso mondo educativo e della teorizzazione pedagogica. Le sette tesi rappresentano una esplicitazione di questi stessi concetti fondamentali di carattere antropologico e gnoseologico che vanno a porsi in alternativa rispetto ad alcune proposte vigenti; si ritrovano poi anche nelle varie analisi critiche specie della seconda parte. Questo nucleo teoretico fondamentale mira, infine, a proporre due idee chiave, innanzi tutto quella di agenzialità –termine utilizzato per sottolineare diversità e distanza rispetto all'*agentivity* fatta oggetto di ricerca di alcune scuole psicologiche–, visto alla luce del concetto di polarità guardiniana, ossia evidenziante la condizione concreto-vivente e bipolare dell'essere umano. La seconda idea chiave concettualizzata è quella che l'azione educativa debba avere delle caratteristiche fronetico-epimeletiche: si tratta da un lato del recupero della razionalità prassica aristotelica (strada già intrapresa negli ultimi decenni anche dalla filosofia dell'educazione britannica), dall'altro vi è il tentativo di vedere l'azione educativa e l'azione morale non come separabili ma come distinguibili.

La seconda parte della ricerca riguarda la critica ad alcuni processi culturali che, si sostiene, risultano dimidianti o schermanti-bloccanti le polarità della vita vivente. Questa modalità di argomentazione l'ho definita antropocritica, concetto fatto oggetto di scavo all'interno di una delle tesi stesse. Analisi antropocritiche sono state rivolte a come viene trattato il pensiero, l'uomo in sé e i saperi con il loro bagaglio di memoria ereditata dai secoli passati. Lo scopo dell'antropocritica è scoprire se delle realtà di per sé viventi, o create per dei viventi, siano state sostituite da una metafisica tecnocratica surrettizia e da una pratica tecnico-strumentale, al fine di ritornare a scelte teoretiche e

prassiche ‘adferanti’ che ristabiliscono equilibri polari, ossia portanti le opportunità educative e, allo stesso tempo, contrastanti la contraddittorietà delle scelte schermanti-depotenzianti stesse.

**Shielding deliberations and formative deliberations**  
*Seven thesis of philosophy of education on agentiality and phronetical-epimelethical action*

**Abstract**

The starting questions of my research, concerning anthropological implications in education, are twofold: first, is it possible to rethink education as involving the promotion of inner powers, *Bildungskräfte*, according to a Martin’s Buber expression, in order to let the young person pass from a potentiality to the actuality in his proper human *praxis* (in the Aristotelian sense). The other question linked to the former one is the following: can we intercept within today’s mentality, strongly influenced by economical competition and technical thinking, approaches that block instead of allowing the young generation to transition to better, genuine human conditions? The general thesis that I propose is that if we trespass the boundaries imposed by an education oriented to the societal-economical requests, if we no longer take into educational account the adaptation of the young person to market competition, we will be able to reach once again a concept of *Bildung* deriving primarily from the urgency to promote the precultural human powers. These, I have recognized in my research after reading Aristotle, Guardini, Edith Stein and Paul Ricoeur, are primarily the intellect, the will, the imagination and the power-to-act. These forces are seen as the sort of basement for the flourishing of human nature and predisposition to a moral education, not only to a professional one. Therefore, responding to the second part of my question-research, I think that the anthropological theoretical framework is indispensable but not the last thing to do: discovering the so called human forces that are manifested in some human actualities as the power to think more complexly, to speak, create and act responsibly implies the connection to the preoccupation whether in our educational actions it is really possible to promote them or not. This is the promotion of what I’ve defined the ‘agentiality’ condition of the human being, different from ‘agentivity’. Is this condition

blocked as an electrical shielding paralyses the electromagnetic force? It follows that a philosophy of education with critical intention needs first, in my opinion, to continue researching what is genuinely human in order to distinguish it from the economical, the technical and the societal but secondly needs to analyse whether inside the diverse educational processes these actualizing forces are respected. This double theoretical exertion is really a sort of conceiving educating a person as a transition: from what she can express, humanly speaking, to the real actualization that passes through the unblocking action of the educators. I synthesized this way to conceive the theoretical duty in first discovering the pure human characteristics concerning education and, then, in telling how this is blocked or shielded (in order to be unblocked and unshielded): *antropocritica*, reporting the Italian word that I chose. I try to transliterate it -not to translate yet- in English in: 'anthropocritic'. That is: the critic of educational processes, actions, institutional choices through the acknowledgement of the given or not given possibility of flourishing of personal actualization of the young generation. Young people that do not think, speak, create, and act responsibly are considered not actualized, in other terms, blocked or shielded, not in transition from potentiality to actuality. Consequently, to the starting anthropological framework, that is, the ancient discussion over potentially and actuality, I need to add strong arguments against the widespread current cultural perspective. In intercepting what blocks, rather than lets flourish, I can really steer myself towards for example the classical analysis by Horkheimer and Adorno about consumer society, the overwhelming technical mentality exposed by Anders, through the false imaginaries create by mass media as Baudrillard argued, without forgetting, at the end, Chomsky's lessons about the condition of our free thinking.

The critique of the instrumental approach in education, following also the lesson of Joseph Dunne, brings me, at the end, to recover the Aristotelian sense of praxis and the concept of *phronesis*, but, in order to further distinguish the educational action from the moral one (even if they are necessarily linked), I propose the couple *epimeleia-phronesis* as completely describing the nature of the educational praxis.

About the idea of the seven thesis: they represent the theoretical core, the principles, of all critical analysis and anthropological concepts involved in the argumentation.

# **Scelte schermanti e scelte portanti**

*Sette tesi di filosofia dell'educazione  
su agenzialità e azione  
fronetico-epimeletica*

## INDICE

<b>Introduzione</b>	<b>3</b>
<i>0.I Approccio argomentativo e domande di fondo</i>	3
<i>0.II Nota gnoseologica sul concetto di visione e di opposizione polare</i>	14
 <b>PRIMA PARTE: SETTE TESI DI FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE</b>	
<b>I. Enunciazione delle sette tesi come nucleo teoretico</b>	<b>35</b>
 <b>II. Approfondimento concettuale su scelta schermante e scelta portante e della tradizione sincronica-diacronica</b>	 <b>123</b>
 <b>III. Approfondimento concettuale sulla razionalità fronetico-epimeletica, generativa l'agenzialità</b>	 <b>136</b>
<i>III.I La deliberazione, la teoria e la prassi</i>	141
<i>III.II La questione della produzione e della generazione</i>	156
<i>III.III Teleologia agenziale e azione fronetico-epimeletica</i>	181
<i>III.IV Epilogo tecnico</i>	197
 <b>SECONDA PARTE: ANALISI ANTROPOCRITICA</b>	
<b>IV. Analisi antropocritica numero 0 sul pensiero</b>	<b>203</b>
SCELTE SCHERMANTI DELL'ANALISI 0	
<i>IV.I Schermare l'intelletto: casi letterari</i>	204
<i>IV.II Pensiero come perfetta attività dei viventi: da Aristotele confutazione ante litteram degli esiti del pensiero artificiale</i>	215
<i>IV.III Congedo dal Dewey delle 'fonti': questa tesi non ha un problema</i>	220
SCELTE ADFERANTI DELL'ANALISI 0	
<i>IV.IV Verso la ricerca dei principi, al di là del pensiero emergenziale-problematico</i>	238
<i>IV.V Tracce di ritorno dall'emergenziale al pedagogico legato ai principi antropologici</i>	255
<i>IV.VI La teoresi che parte dai principi generativi</i>	268

<b>V. Analisi antropocritica 1 sulle concezioni antropologiche implicite</b>	276
<b>SCELTE SCHERMANTI DELL' ANALISI 1</b>	
<i>V.I Imporre/si un mondo unico e/o virtuale-distopico laddove l'educazione diventa processo di apprendimento-adattamento</i>	276
<i>V.II L'annichilimento delle forze formative interne e il mondo della costruzione tecnomediata</i>	285
<i>V.III L'antropocritica alle prese con il concetto di competenza</i>	299
<b>SCELTE ADFERANTI DELL' ANALISI</b>	
<i>V.IV Per la scelta dei principi generativi-adferanti l'educazione: introduzione alle ricognizioni sul personalismo</i>	316
<i>V.V Scegliere la trascendenza, l'azione etica e le forze formative interne</i>	326
<i>V.VI Scegliere potenza, atto e forza contro i poteri privativi</i>	350
<i>V.VII In che senso scegliere tra libertà e liberazione</i>	362
<b>VI. Analisi antropocritica 2 sul sapere</b>	374
<b>SCELTE SCHERMANTI DELL' ANALISI 2</b>	
<i>VI.I Schermare la memoria a scuola oggi: tra rimemorazioni storiche e 'check list' dell'apprendimento</i>	375
<i>VI.II Il cervello che riduce il sé, la sinapsi che riduce la memoria</i>	395
<i>VI.III L'immaginazione ferita dagli iperreali che spodestano l'immaginario e dai simulacri che spodestano le immagini</i>	421
<i>VI.IV La manipolazione dell'eredità culturale: attacco alla memoria degli spazi architettonici e delle opere artistiche</i>	451
<b>SCELTE ADFERANTI DELL' ANALISI 2</b>	
<i>VI.V Cura della forza immaginativa, forza trascendente</i>	472
<i>VI.VI Il contributo dell'immaginazione</i>	488
<b>Epilogo</b>	516
<b>Bibliografia ragionata</b>	519
<b>Sitografia</b>	539

## Introduzione

Tuttavia, nella misura in cui l'uomo consegue le sue vittorie interiori, la sua persona lascia, per così dire, trasparire il senso delle cose. Egli non diventa attivo, bensì irradia. Non affronta con aggressività la realtà, non la tiene sotto stretto controllo, non la domina, bensì rende manifesto il senso delle cose e, con il suo atteggiamento disinteressato, gli dà un'efficacia particolare.<sup>1</sup>

### *0.1 Approccio argomentativo e domande di fondo*

Come si fa una tesi di dottorato? Pare che questa domanda si riferisca ad un livello ancora preistorico della ricerca, che stia necessariamente al di qua di ciò che poi va a comporre il testo, un suo *ante litteram*. Tuttavia, il caso diventa serio e merita di essere discusso *in itinere* quando la proposta prevalente, nell'ambito delle scienze umane –che può colpire anche le filosofie 'al genitivo' come la nostra–, assume queste due caratteristiche che proprio in virtù di una riflessione sulla storia del pensiero ci destano qualche perplessità: a. che si principi ad indagare a partire da un *framework* teorico anche se rielaborabile, nel nostro caso, alla luce dell'oggetto educazione; b. che si sviluppi l'argomentazione e la ricerca affiliandosi a un autore o serie di autori appartenenti ad una medesima galassia teorica. Uscire da questo seminato significa rischiare di incorrere nell'accusa, terribile per un ricercatore, di eclettismo ed invalidità dei conseguenti risultati della ricerca. Tutto questo in effetti, concediamo, 'funziona', questa logica dell'incorniciamento appare nella sua cristallina razionalità. Ci risulta legittima solo se però aderiamo a quello che Heidegger aveva già definito come una sorta di peccato originale del pensiero greco ed occidentale, ossia quello di riconvertire necessariamente la *theoria* in *techné*<sup>2</sup>, ovvero il ricercare una conoscenza utile che possa guidare poi un processo applicativo, che deve essere rigoroso, appunto, e deve portare a dei risultati sempre riproducibili.

Guardini invece parlò, per quanto riguarda gli esiti più contemporanei del senso occidentale dato alla tecnica, di come la questione si sia riconvertita nel Novecento non più nell'idea di produrre l'utile, bensì nel puro e semplice asservimento della

---

<sup>1</sup> Guardini Romano, *Le età della vita*, Vita e Pensiero, Milano 2011 (ed. or. 1957), p. 61.

<sup>2</sup> «Non si conosce l'agire se non come il produrre un effetto la cui realtà è valutata in base alla sua utilità. L'essenza dell'agire, invece, è il portare a compimento.» Heidegger Martin, *Lettera sull'umanismo*, a cura di F. Volpi, Adelphi, Milano 2013 (ed. or. 1975), p. 31.



conoscenza al desiderio di dominio del mondo<sup>3</sup>.

Il dottorando (o il ricercatore in genere) si trova così di fronte ad una sorta di mandato sintetizzabile in: *primum* incorniciare *deinde* pensare, al fine di utilizzare o dominare? In questa maniera però muore la teoretica e sopravvive solo la teorizzazione e, di conseguenza, muore la prassi (come vedremo) e rimane solo quella che viene comunemente definita oggi 'la pratica', che si riduce in realtà ad essere più precisamente ciò che Aristotele pensò come razionalità strumentale e poetica. Questo ci sembra di affermare riflettendo sulla genesi dei pensieri, sulla storia stessa della filosofia.

La decadenza del ruolo della filosofia nel nutrire ed ispirare le scienze umane, di cui le scienze dell'educazione ne rappresentano una parte, crediamo sia proprio dovuta al venir meno dell'approccio teoretico che non prevede alcun incorniciamento, non prevede la ripetizione del pensiero già dato, né che questo sia necessariamente un sapere 'utile' e 'spendibile', come oggi si ama dire in riferimento anche a ciò che vale la pena sapere per la propria formazione. Seppur sia legittimo attraversare un autore, e ripartire da questo per nuovi traguardi, ci piace ricordare che Platone-bis non è Aristotele, Aristotele-bis non è Tommaso e Husserl-bis non è Heidegger, su questo credo si possa convenire ampiamente.

Non sia mai che si compari il lavoro di sconosciuti dottorandi con quello di questi giganti, ma l'argomento che i geni nella storia dell'umanità sono pochi –e solo loro si possono concedere l'arbitrio del '*primum* filosofare'– sembra appunto nascere con una debolezza tale da apparire come scusa per qualcosa d'altro. La natura non concede cotanto spreco di intelletti umani, pertanto, forse è il caso di pensare una via per rendere giustizia all'eccedenza, seppur minimale, della vita anche nell'ambito della ricerca e ad un modo per poter concederci di risalire alle sorgenti del pensiero, laddove ancora il corso del fiume non è stato ammaestrato e ricanalizzato.

La teoretica, infatti, permette di porre il problema dell'essere e, il riproporselo ogni tanto, forse, potrebbe aiutarci a liberare l'essere stesso (specie umano) dalle sue cristallizzazioni e mondanizzazioni socioculturali contingenti. È necessario così

---

<sup>3</sup> «L'età moderna si compiaceva di basare le norme della tecnica sull'utilità che ne derivava il benessere umano [...].I tempi che avanzano, io credo, terranno diverso linguaggio. L'uomo che ne è il protagonista sa che, in ultima analisi, non si tratta né di utilità, né di benessere, ma di dominio; dominio nel senso estremo della parola, che si esprime in una nuova struttura del mondo.» Guardini Romano, *La fine dell'epoca moderna. Il potere*, Morcelliana, Brescia 1954 (ed. or. 1950), p. 58.

ripensare l'alterità irriducibile dell'essere uomo rispetto alla realtà socioculturale ed anche biologica<sup>4</sup> se vogliamo fare qualche progresso nell'ambito dell'agire educativo, visto che sparendo l'uomo è difficile parlare di cosa sia una educazione, a meno che l'obiettivo sia una nuova preminenza e glorificazione della società e dei suoi fini tecnico-economici.

Il *macroframework* della contemporaneità, ossia quello di un mondo finito, deterministico e dominato, in cui vi sono le 'predisposte possibilità' in cui essere 'incluso', si riflette benissimo in quanto detto sulla ricerca e rispecchia anche il fatto della sempre più crescente normativizzazione della vita che attraversa le sfere sociali ed economiche.

Così, 'come fare una tesi di dottorato' apre già una questione meritevole di una ricerca di dottorato a sua volta, che rappresenterebbe di fatto un uscire dalla questione tecnico-produttiva ed adattiva e chiamerebbe in causa il sapere per una vita buona, quella in cui vengono fatte cose per il bene in sé dell'uomo (dottorando in questo caso), al fine di contribuire al pensiero di un altro nel suo riappropriarsi a sua volta del bene in sé della sua persona<sup>5</sup>.

La questione del metodo di chi vuole pensare l'educazione si riduce così oggi in un immedesimarsi nei contenuti stessi dati, non si propone la libertà del viaggio teoretico, al di là delle differenze di 'scuole'. Le teorie didattiche e pedagogiche, ad esempio, sono fatte a partire da teorie psicologiche o dando seguito alla prospettiva di alcuni autori.

Il lavoro presupposto, anche se non ci si impegna in una ricerca empirica, anche se ci si accinge ad una ricerca teorica, è già pensato in vista di una applicazione, deve assumere dei connotati, in fin dei conti, prescrittivizzanti. La differenza tra la sorgente ed il corso antropizzato a valle, così, ci risulta illuminante per essere redenti da quell'errore originario del pensiero che, seppur possiamo convenire con Heidegger fosse già rintracciabile presso i Greci, in Aristotele lo vediamo ancora abbastanza

---

<sup>4</sup> «Non sono un "caso" della specie "uomo". Io sono io. Che la specie dell'uomo si realizzi, non è per nulla decisivo per il senso della mia esistenza (qui si trova anzi l'illusione di tutte le concezioni umanitarie della vita). Il senso della mia esistenza dipende essenzialmente dal compimento della mia persona.» Guardini Romano, *Persona e personalità*, Morcelliana, Brescia 2005 (ed. or. 1935), p. 49.

<sup>5</sup> «Ma la meta deve soprattutto essere collocata nella causa alla quale ci si dedica [...]. Ma l'essenziale e l'autentico deve consistere sempre nell'esigenza che l'opera stessa ha d'essere fatta in modo integro e nitido. Chi pensa a questo modo non lascia che il suo lavoro venga determinato da considerazioni estranee alla sostanza d'esso.» Guardini Romano, *Virtù. Temi e prospettive della vita morale*, Morcelliana, Brescia 1972, pp. 92-93.

neutralizzato dal fatto che nel pensiero dello Stagirita tutte le vie sembrano ancora aperte. L'errore originario, più moderno che antico seguendo Guardini, dunque, consterebbe nella perdita del sapere puramente prassico e di quello teoretico, entrambi non direttamente 'implementabili'. Ciò che Heidegger ha visto, a nostro avviso, è stata quella sorta di incubazione secolare che solo a partire dal Novecento ha raggiunto livelli estremi. Come nota Reale, tra il pragmatismo egizio della geometria applicata alle terre coltivabili e l'astronomia mitico-astrologica dei babilonesi, solo i Greci sono riusciti, sin dal tempo dei filosofi presocratici, a concepire i principi astratti autonomi, vere e proprie porte aperte allo studio speculativo e disinteressato, nel senso di non poetico<sup>6</sup>. Forse oggi c'è in ballo proprio questo, se vogliamo ancora pensare alla maniera che hanno inaugurato i Greci o no, chiaramente solo per gli aspetti più sublimi, o se siamo maggiormente affascinati dalla possibilità di ricrearci come tecno-super '*Homo Habilis*'.

La razionalità prassica, illustrata magistralmente nell'etica del noto filosofo di Stagira, ad esempio, è allo stesso tempo sia una scoperta antropologica, ovvero una caratteristica importante del pensiero specificamente umano, sia un esempio effettivo di attività senza secondi fini. Il tentativo di abolirla, o meglio di non riconoscerla visto che non possiamo fare a meno di 'vestirla' come esseri umani, la reputiamo una regressione antropologica.

Troveremmo una grande contraddizione, così, nell'idea di formulare una teoria educativa applicativo-funzionale che riguarda il concetto di prassi, che è di per sé concetto antifunzionalistico. Ne concludiamo che sarebbe bene impegnarsi in uno sforzo inizialmente teoretico, e non teorico, per formulare una teoria generale sull'azione educativa, che connetta l'idea della prassi con un discorso antropologico, e che sia attenta, al contempo, a rispondere alle istanze della contemporaneità nostra.

L'indagine teoretica è, di fatto, lavoro sui prerequisiti o concetti chiave, è a questo punto che ci si può permettere l'attraversamento degli autori e il non assumere in blocco il loro pensiero, ma li si può confrontare e si possono setacciare elementi che rilanciano il proprio pensiero. Si ribalta così l'approccio, da quello della coerenza

---

<sup>6</sup> «Naturalmente, nella misura in cui gli Egiziani hanno determinato precise regole pratiche di carattere aritmetico e geometrico, hanno certamente mostrato di avere capacità teoretiche; ma la esplicitazione del momento propriamente teoretico e l'impostazione dei problemi matematico-geometrici in modo speculativo furono acquisizioni non degli Egizi ma dei Greci. [...] i Babilonesi studiarono i fenomeni celesti soprattutto *per scopi astrologici*, ossia per fare previsioni e predizioni, e quindi per scopi pragmatici, e non propriamente speculativi.» Reale Giovanni, *Il pensiero dei Presocratici alle radici del pensiero europeo*, in *I presocratici*, a cura di G. Reale, Bompiani 2015, p. XXXVII.

iniziale al *framework* a quello della coerenza finale in se stessa, in cui il lavoro di ricerca diviene espressione dell'eccedenza. Nel senso qui di ulteriorità argomentativa, seppur anche minima, rispetto a quanto detto prima e nel senso che per arrivare a questa ulteriorità sono state attraversate differenti visioni. Prova che questo modo di procedere filosofico esiste, sono i commenti degli esperti di un singolo filosofo che non di rado, nei loro lavori, propongono al lettore una sorta di genealogia dei problemi e dei concetti cui il pensatore risulta tributario.

Evitare la teoria poietizzante<sup>7</sup> allora significa, come già detto, dal punto di vista della filosofia dell'educazione, ritornare alle sorgenti del significato dell'essere uomo e maturare, contemporaneamente, capacità di giudizio su come l'uomo venga preso in considerazione presso la cultura contemporanea. Per questo motivo non si rinuncerà al presupposto che la persona umana rappresenti un elemento altro e distinguibile dal mondo o dalla società.

Per quanto riguarda invece la teorizzazione pedagogica, sarebbe interessante riconsigliare il concetto di prescrittività non come ciò che si deve fare per ottenere un risultato dall'educando, ma ciò che si può sperare di ottenere dall'educando agendo su se stessi, come figure educative, nel contesto e momento educativo. Crediamo che il rinnovamento della pedagogia potrà passare attraverso un superamento di un soggetto che pensa l'altro soggetto (cosificandolo), ma ponendo al centro il problema del rinnovamento della prassi, che non può che essere la vita prassica innanzi tutto della figura educante prima che prassi dell'educando. Non più l'io moderno che crea il mondo ed i soggetti in crescita in assoluta autonomia, non più la natura manipolabile punto e basta, ma la persona educante 'irradiante' che si impegna a modificare se stessa nel suo agire educativo, per invitare l'educando ad un senso dell'esistere non come dominio, ma come trasformazione personale, morale ed intellettuale<sup>8</sup>.

Appena si pensa una indicazione pedagogica come destinata all'applicabilità nei confronti di un altro soggetto, si ricade nel rapporto *theoria-techné*. In questi casi parleremo più che altro di modalità di accudimento o in altri di come favorire

---

<sup>7</sup> Si può evitare, parafrasando Guardini, la prospettiva nella quale l'azione diventi concetto fatto d'acciaio, fare in modo che la concettualizzazione in materia riesca a cogliere qualcosa di vivo? Cfr. Guardini Romano, *Lettere dal Lago di Como. La tecnica e l'uomo*, tr. it. G. Basso, Morcelliana, Brescia 1959 (ed. or. 1927), p. 30.

<sup>8</sup> Si veda il capitolo terzo di Guardini *La fine dell'epoca moderna*, laddove si parla della necessità del superamento dell'io moderno, puntando sulla persona non sulla personalità. Cfr. Guardini Romano, *Op. cit.*, 1954, pp. 53-73.

l'apprendimento, ma non di educazione e soprattutto di formazione.

Un vero pensiero prassico alla propria prassi deve ritornare. Può sembrare paradossale, stiamo proponendo l'idea che educare sia una attività che miri, nell'istante in cui viene agita, a cambiare o migliorare la figura educante non l'educando. Non si tratta ovviamente di esclusività ma di complementarità, l'istantaneità della trasformazione intellettuale-morale dell'educatore è possibilità aperta a quella dell'educando. La figura educante, il più delle volte, non deve agire nel senso dell'inedito deliberare, ma irradiare prassicità libera. A questa conclusione, in sostanza, arriviamo al termine della teoria generale sull'azione educativa proposta.

Inoltre, il pensiero prassico ci invita a dire che tutto si può argomentare sull'educare (filosoficamente e pedagogicamente), ma sino ad un secondo prima del momento in cui la vera decisione prassica della figura educante abbia luogo nel contesto reale di vita; il resto è demandato alla libera azione della figura educante. Le indicazioni pedagogiche, dunque, dovrebbero sottolineare più le modalità di azione dell'educatore, connotandole eticamente (e professionalmente nel caso ad esempio degli insegnanti), piuttosto che essere concepite come ciò che dice come deve essere l'educando o cosa si dovrà ottenere.

Per questo motivo uno dei temi più importanti che affrontiamo in questo lavoro è quello della figura educante deliberante e libera che mira a generare altri esseri umani liberi. La seconda parte della tesi è dedicata così, dopo la ricognizione gnoseologica e antropologica della prima sezione, alle scelte ideali della figura educante, connotate assiologicamente, che possono generare atti educativi aderenti, ossia che portano, favoriscono la formazione.

Una ulteriore riflessione: può una ricerca minimo deliberata (incorniciata e funzionalizzata) condurre a pensieri liberanti? Invitare ad azioni educative deliberate, libere 'da' per far sì di diventare liberi 'per'? Difficile pensarlo. Allora, riutilizzando il termine guardiniano, forse sarà il caso che la modalità di lavoro contenga nel suo DNA il criterio di eccedenza, ossia quello di ulteriorità teoretica che invoca l'attraversamento degli autori per poi fare una scelta teorica finale, quell'ultimo miglio che ad esempio Aristotele non poteva fare, vuoi per i tempi in cui viveva, vuoi perché le nostre domande teoretiche non sono tutte perfettamente coincidenti con le sue.

Si conceda allora che la filosofia, nel nostro caso dell'educazione, non muoia e

viva in tutti coloro che, dopo una appropriata *ruminatio* personale dei pensieri altrui, vogliano tentare l'avventura sempre nuova del pensiero. La pedagogia ha ancora bisogno di filosofia (così come le altre scienze umane), difficile che la prima senza la seconda riesca a concepire una compiuta teoria sulla prassi educativa (di competenza della filosofia dell'educazione) ed arrivare così ad una teoria ben giustificata per la prassi (il 'per' denota il campo pedagogico). Il loro rapporto deve essere polare, identità precipue senza separazione.

Come diciamo in uno dei capitoli di questo lavoro, la filosofia dell'educazione vuole ripensare inoltre ciò che ci è già familiare perché talvolta qualcosa non ci torna o siamo insoddisfatti del nostro presente.

Ad esempio, ci sembra che, come già successo altrove, come già successo in altri tempi, siamo chiamati noi oggi, uomini del nostro tempo, a ridifendere l'umanità dell'uomo, tentando di togliere il velo, deschermare le realtà virtuali e i pensieri cristallizzati che crediamo 'natura', in questo mondo che si è autoproclamato come quello definitivo. Come studiosi, insegnanti, educatori abbiamo più d'altri il compito di non farci assorbire, farci ridisegnare in un letto procusteo, abbiamo bisogno di ritrovare senso e autorevolezza nel nostro agire e far sì che quest'ultimo diventi veramente l'alterità, il diverso rispetto ai mondi naturale e sociale, che non venga alienato dalla cultura e mitologia tecnocratica e produttivistica. Solo così le giovani generazioni avranno termini di confronto e capiranno che il mondo non è unidimensionale e potranno prendere posizione, potranno capire che il mondo è da 'agire' non è già inesorabilmente già agito, che si può fare capo ancora alla nostra libertà nella semplice quotidianità.

Lo spettro che si aggira presso le Accademie e Scuole occidentali e le famiglie è proprio questo: quello che invita a creare un mondo senza soluzione di continuità rispetto ai processi economici, attraverso l'uniformità di ogni componente della società, istituzionale e non<sup>9</sup>.

Sicuramente pensarsi come figure educative è oggi più che mai autorappresentarsi in stato di resistenza di fronte ai poteri omologanti. Speriamo con questo lavoro di recare anche conforto e dare voce a chi nella quotidianità delle famiglie,

---

<sup>9</sup> «Egli [l'uomo *n.d.r.*] anzi accetta gli oggetti ordinari e le forme consuete della vita così come gli sono imposte dai piani razionali e dalle macchine normalizzate e, nel complesso, lo fa con l'impressione che tutto questo sia ragionevole e giusto.» *Ibidem*, p. 61.

centri educativi, scuole ed accademie ha assunto per sua fortuna educativa e per sua virtù questa prospettiva d'esser altro, d'essere diverso.

In questo nostro mondo della ricerca sull'educazione è sorta da qualche decennio una grande illusione, che con il superamento della pedagogia teorica ed allo stesso tempo con la perdita dei pensieri filosofici sull'educazione, avremmo liberato l'uomo da lacci e laccioli prescrittivi. Il risultato in realtà è che il punto di riferimento dell'agire delle figure educanti è divenuto mondanamente ciò che si presume pensi la massa, ciò che la società indica come bene perseguibile, senza ovviamente interrogarsi chi stia facendo andare le cose in questa direzione. O, a livello accademico, l'esito finale dell'antipedagogia è stato l'affidarsi esclusivo alla psicologia, alla sociologia ed alla didattica.

Se così il ricercatore viene incorniciato, il familiare viene invece assimilato per induzione, facendo leva sulla sua paura di fare cose contrarie al buon adattamento dei propri figli al contesto sociale. L'insegnante invece viene funzionalizzato e dimidiato nel suo ruolo morale. Alle nuove generazioni di insegnanti ed educatori professionali viene negato il sapere per la prassi morale, il sapere per la ricerca di un senso; si chiede a queste figure di raggiungere mere competenze applicative per produrre soggetti a loro volta con determinate caratteristiche.

Pertanto, se un approccio argomentativo s'ha da dichiarare al principio di un lavoro, come si ama dire oggi 'rigoroso', diciamo che questo consiste nel condurre al tribunale della ragione eccedente (quella autenticamente filosofica e quella autenticamente scientifica) i rigori invernali della ragione rigorosamente incorniciante e funzionalistica. Piuttosto che la trasparente e chiarificata ragione rigorosa funzionale preferiamo la chiaroscurale ragione eccedente.

Due ulteriori razionalità così cominciano a stagliarsi all'orizzonte, come dicevamo, in alternativa a quella strumentale ed aventi potenzialità eccedenziali: quella teoretica e quella prassica. Sulla prima, che riguarda direttamente la ricerca filosofica, a breve, ne vedremo una via gnoseologica seguendo l'idea di 'visione' di Romano Guardini; per quanto riguarda la seconda, affrontare la questione della razionalità della figura educante<sup>10</sup> è in un certo senso parlare della vera 'testa ben fatta'<sup>11</sup> del medesimo,

---

<sup>10</sup> Come già attestato in letteratura utilizziamo questo termine in senso generico per ogni figura educativa esistente, in posizione sia formale che informale, professionale o familiare. Tuttavia più avanti

una testa deliberante durante l'attività. È per questo che diciamo che debba risorgere il nucleo delle argomentazioni di Aristotele specie dei libri III e VI dell'*Etica Nicomachea*. Ma, andando con ordine espositivo, enunciamo le seguenti domande che rappresentano il cuore degli intenti teoretici che ci siamo proposti: che cos'è l'azione educativa?, cosa vi è di decisamente irrinunciabile, ovvero a che cosa è necessario mirare?; inoltre, chi è colui che compie un'azione educativa? e per chi?

Ebbene, tutto questo, che può sintetizzare una apparentemente innocua curiosità teoretica, può far ritrovare idee che, se confrontate coi discorsi del presente, fanno balzare davanti agli occhi proprio la perdita del chi?, del perché?, e mostrano che il come?, deprivato delle risposte fondamentali precedenti, diventa un processo antideliberante.

Dunque, visto che quando si parla di agire educativo si postula per forza di cose almeno un essere umano (non si sa ancora fino a quando!), si è pensato di iniziare il lavoro come attraversamento di alcuni autori che hanno pensato l'uomo, specie come uomo vivente. La via teoretica, così, si nutre non tanto dell'incorniciamento ma dell'attraversamento e con quest'ultimo ci si rifiuta altresì di pensare che ogni autore abbia detto tutte cose incommensurabilmente distanti da quelle che hanno detto altri, che ogni prospettiva, insomma crei degli universi indipendenti. Con questo non diciamo che talvolta avremo degli intenti concilianti, ma che il nostro lavoro sarà anche ascolto e setaccio, osservazione di sincronie di risultati argomentativi e avanzamento grazie all'eredità culturale-filosofica, per raggiungere una forma coerente interna.

L'attraversamento ci ha condotti a riscoprire la visione del concreto vivente, l'uomo che vive e che eccede agendo, questo è il punto iniziale, riprendere in mano la questione dell'umanità dell'uomo vivente dopo una prima diagnosi negativa in merito alla sua condizione sociale. Lo stesso Guardini concepì la sua *Gegensatz* non come trattato ma come saggio esplorativo. Accogliamo e rispettiamo questo mandato utilizzando il principio del concreto vivente e le sue caratteristiche oppozionali come concetto esplorativo. Una preferenza dettata dalla doppia ragione d'essere un principio

---

considereremo qualche elemento di specificità della figura dell'insegnante e dello studioso. Dunque valga questo termine qui, per esigenze espositive, come contrazione del concetto di 'figura educativa'.

<sup>11</sup> Si allude chiaramente al noto testo del Morin ma proprio per ribadire che, in rapporto non contraddittorio ma polare, qui tenderemo maggiormente a considerare la testa di chi si deve a sua volta preoccupare delle 'teste ben fatte'. Cfr. Morin Edgar, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.



antropologico che, come tale, può essere messo a monte del discorso pedagogico e dal fatto di rappresentare una realtà a noi indisponibile, data, che, seppur come ogni concetto si carica della sua particolare prospettiva, possiede la forza di indicare qualcosa che precede l'esistenza delle teorie stesse. Infatti la presenza della vita, anzi di singoli viventi umani, è primigenia rispetto a qualsiasi pensiero su di essa.

Nasce così il prerequisito alla definizione di azione educativa, ossia che venga pensata a partire da categorie di differenza antropologica rispetto a tutto il resto della realtà visibile: ambiente naturale, ambiente sociale, animali e quant'altro. L'uomo come l'irriducibile ad altro. Il problema antropologico, dunque, viene gnoseologicamente affrontato attraverso il concetto di visione guardiniana, che non è completamente assimilabile a quello degli antichi, come vedremo.

Si è proceduto poi a studiare che tipo di agire risulti fondamentale, più originario o cooriginario a questo essere vivente, cosicché arriveremo a connettere i risultati antropologici con il concetto di prassi aristotelica e oltre. A quel punto faremo infatti una proposta che, seppur innestata nel discorso morale di Aristotele, miri alla definizione di una azione compiutamente educativa oltre che morale, introducendo il concetto di doppia prassi, sia epimeletica e continuativa nel tempo<sup>12</sup>, sia fronetica, degli atti originali ed imprevisti.

L'attività che rappresenta questa doppia prassi, della figura educante fronetico-epimeletica agente, l'abbiamo definita anche con un termine che, se proprio non è un neologismo, è decisamente poco usato nel lessico dell'educazione. Si tratta della parola agenzialità, scelta anche per evitare di utilizzare 'agentività', presente questa in un'estesa letteratura scientifica, specie psicologica, rappresentante un concetto che per certi versi risulta molto distante da quello che vogliamo concepire qui. Ricordiamo infatti come in Bandura, ad esempio, si utilizzi l'agentività nel senso di *self-efficacy* ed adattamento all'ambiente sociale<sup>13</sup>.

Ma sulle caratteristiche di lavoro adottate, ancora, non è stato detto tutto,

---

<sup>12</sup> Afferma questa commentatrice dell'opera guardiniana: «Guardini ricorda ad ogni curante, o pedagogo, come in ogni cura ci sia una condizione umana non semplicemente aperta, ma che vuole giungere a pienezza a partire da ciò che essa è [...]» Fabris Giuliana, *Pedagogia della malinconia*, in *Romano Guardini e la pedagogia*, a cura di Fabris G. e Faccioli G. A., Il Poligrafo, Padova, 2013, p. 44.

<sup>13</sup> I traduttori italiani di Bandura hanno infatti utilizzato il termine di agentività per esprimere i poteri causali atti a risollevarsi efficacemente dalle situazioni problematiche. Le spiegazioni di Bandura non rappresentano i contenuti esclusivamente morali che vogliamo esprimere in questo lavoro né nelle sue componenti fronetiche, né epimeletiche. Cfr. Bandura Albert, *Self-efficacy Mechanism in human agency*, in «American Psychologist», Vol. 32, N. 2, 1982.

riprendendo in sintesi, abbiamo posto le domande teoretiche, abbiamo proseguito poi per una via gnoseologica per giungere al discorso antropologico propriamente detto. Da qui poi si è ripartiti con un contenuto che è antropologico e che apre anche un discorso *tout court* sulla razionalità prassica (alla greca della *praxis*), infine si è arrivati ad espanderne il discorso ai fini di una azione non solo dal contenuto morale ma presentante dei contorni educativi specifici.

Tutto questo andrà a comporre il nucleo teoretico delle sette tesi spiegate in tutta la prima parte del lavoro, in cui appunto, verranno proposte le idee antropologiche ed etiche legate all'agire educativo.

Ciò che completa il discorso sul metodo di lavoro adottato però è l'istanza critica che, a nostro avviso, mai dovrebbe mancare ad una filosofia dell'educazione. In effetti, sin dall'inizio abbiamo dichiarato che non solo la mera curiosità teoretica ci aveva mossi, ma qualche sospetto nei confronti della cultura odierna, influenzante il nostro ambito di studi e l'agire delle figure educative.

L'attraversamento antropologico ha permesso così il raggiungimento, da un lato, di una maggiore chiarezza (si sottolinea chiarezza non totale comprensione) in merito a chi è l'uomo e cos'è il suo agire, dall'altro è divenuto occasione per confrontare questi risultati teoretici con le implicite concezioni contemporanee e con la effettiva condizione di vita dell'educatore e dell'educando. La critica antropologica dei processi culturali ed educativi mira così a capire come l'uomo sia stato sostituito dai suoi prodotti, tecnici ed economici, laddove ciò che dovrebbe essere fatto per il vivente, viene fatto come se il vivente fosse una macchina o per ridurlo a questa. È per questo motivo che abbiamo coniato un neologismo per definire questo doppio movimento dell'indagine, ossia abbiamo definito 'antropocritica' l'avvalerci dei criteri antropologici emersi dalla teoresi per giudicare i vigenti processi culturali ed educativi. La domanda che soggiace qui è: da che cosa è stato sostituito l'uomo nelle attività pensate per l'uomo vivente e bipolare?

Tutta la seconda parte del lavoro così sarà dedicata ad analizzare diversi concetti, scelte e dimensioni culturali del presente che non rispettano, a nostro avviso, l'essere umano come vivente, avendo cura di dare immediata risposta-proposta a quanto criticato. Nella critica emergerà il concetto di contraddizione come antitetico a quello di opposizione guardiniana, mentre col primo si noteranno cose contraddittorie messe

assieme, col secondo si proporrà come la vita non viene ferita, venga lasciata vivere, solo ponendo assieme degli elementi irriducibili l'uno all'altro, diversi ma inscindibili. La contraddizione è così ad esempio l'eliminazione di uno degli elementi della coppia polare, sostituita da un elemento eteronomo rispetto all'ambito della vita umana.

L'antropocritica così si occupa di svelare la metafisica tecnoeconomica che si insedia laddove dovrebbero risiedere elementi e finalità esclusivamente antropologiche, è l'ultimo passaggio del metodo argomentativo dopo l'indagine gnoseologica ed antropologica.

## ***0.II Nota gnoseologica sul concetto di visione e di opposizione polare***

Ora, per cominciare a capire il differenziale antropologico è necessario subito porre come antecedenti al discorso due termini irriducibili che entrano nell'azione e questione educativa *tout court*, ossia il singolo e la società cui appartiene. Seguendo la lezione guardiniana li definiamo come cooriginari<sup>14</sup>, entità che non possono posizionarsi in ordine gerarchico, in quanto un singolo uomo ha valore in sé, così come una particolare comunità umana storica, che si è data una organizzazione valoriale, sociale, giuridica ed economica ha valore autonomo rispetto al singolo. Grazie proprio a questo ogni società è, in vari sensi quante sono le culture stesse, capace di accogliere un nuovo uomo nel suo seno ed offrirgli certune possibilità di esistenza e sussistenza, nonché una identità culturale e di popolo. Singolo e società creano una opposizione polare, ossia una relazione, un legame all'interno del quale si svolge la vita, una unitarietà anche se si può parlare delle precipue proprietà dell'uno e dell'altra. Ma a livello di azione educativa la medesima cosa si dice del rapporto tra figura educante ed educando.

Un tale rapporto dunque è bene definirlo nell'ordine delle opposizioni<sup>15</sup> e non

---

<sup>14</sup> «Secondo il modo di vedere individualista, il rapporto tra individuo e totalità sembra che si costruisca a partire dall'individuo; sembra che la società sia qualcosa di derivato dagli individui. Quella poi non sarebbe altro che l'insieme dei singoli, che sono gli unici da considerare e che sono accomunati da determinati scopi. Peccato che quest'idea sia sbagliata, dal momento che in essenza la società –sia essa la famiglia o lo Stato– è qualcosa di originario e autonomo. Ma è sbagliata anche l'idea opposta che tende a risolvere i singoli nella comunità come sue risultanti o funzioni o fasi, qualunque sia il modo di esprimersi di questa concezione collettivistica. Anche il singolo infatti è qualcosa di originario, a sé stante.» Guardini Romano, *L'opposizione polare. Tentativi per una filosofia del concreto-vivente*, in *Opera Omnia I. Scritti di metodologia filosofica*, Morcelliana, Brescia 2007 (ed. or. 1925), pp. 178-179.

<sup>15</sup> «L'idea dell'opposizione non è una determinazione "contenutistica", "oggettiva" (*sachlich*), ma una categoria della strutturazione del tipo, entro cui si trovano tutte le determinatezze oggettivo-contenutistiche [...] La teoria degli opposti è la formulazione teoretica del dato di fatto che l'essere non è

delle contrapposizioni contraddittorie<sup>16</sup>, questo binomio è in effetti una delle relazioni oppozionali di cui parla il filosofo italiano, non è un rapporto contraddittorio come bene/male o dolce/amaro. Seguendo Guardini, così, ci si propone, strada facendo, di intendere l'azione come il luogo di una polarità, pensabile all'interno di questo criterio-limite, ontologico, ma non ancora contenutistico, dell'opposizione polare.

Tuttavia, non è originariamente questo l'impiego delle categorie guardiniane, quello della spiegazione delle relazioni sociali, cui vi arriva solo in seconda battuta. Il pensatore infatti si propone di concepire l'essere vivente stesso attraverso degli opposti categoriali, è un ritorno a pensare l'ente uomo, ma questa volta come concreto vivente, non solo come uomo in astratto, per poi allargare il medesimo schema gnoseologico alla vita sociale.

È chiaro che con questo *incipit* stiamo facendo una scelta teoretica ben precisa, ossia quella di porre il pensiero filosofico, nelle sue radici primigenie metafisico-ontologiche, a monte del discorso educativo: è il posizionarsi di fronte alla possibilità dell'intelligibile, di fronte al mondo reale senza ridurlo a semplici fatti atomici. Riteniamo che la via del pensiero meno implicata in fini strumentali, ovvero più libera, sia offerta dalla teoresi gratuito-contemplativa come già i classici avevano insegnato. La speculazione filosofica, appunto, riesce a mettersi in posizione di ascolto e di visione del reale senza necessariamente invischiarsi coi fatti<sup>17</sup>. Non esiste certamente pensiero perfetto ed autocratico, tuttavia ci basti rassicurarci che questo modo di porsi della mente verso il mondo, di per sé, sia il più lontano dalle esigenze del tecnoeconomico, che come vedremo è il vero immaginario metafisico del nostro presente. La via

---

“unilaterale”, ma “bilaterale”, non è “unisignificante” (*eindeutig*), ma “bisignificante”. È una unità, ma non un'unità che si debba cogliere *recta linea* e solo da una parte, ma di volta in volta da due parti.» Cosicché, prosegue il filosofo italiano, una teoria degli opposti è di natura «costruttiva» nel senso di poter bilanciare l'onnilateralità oggettivante delle scienze, «euristica» nel vedere l'essere non solo nella sua unilaterialità ma anche 'eccedenza', infine di natura «critico-correttiva» nel non lasciare solo il criterio della fattualità oggettiva e formalizzata ma allargarlo a quello della critica tipologica. Cfr. Guardini Romano, *Opposizioni e opposti polari. Abbozzo d'un sistema della teoria dei tipi*, in Opera Omnia I. Scritti di metodologia filosofica, Morcelliana, Brescia 2007 (ed. or. 1914), pp. 61-63.

<sup>16</sup> «Per questo ci si trova di fronte a polarità che hanno la forma linguistica delle antinomie, ma in realtà sono aspetti compresenti, in cui un polo può essere accentuato rispetto all'altro a seconda delle situazioni concrete: puntare su uno di essi deve poter significare la realizzazione anche dell'altro.» Orlando Cian Diega, *Le polarità pedagogiche nei grandi modelli del passato*, in «Studium Educationis», vol. 86, n.2, Cedam, Padova 1999, p. 234.

<sup>17</sup> Pensatore critico nei confronti di prospettive educative che non considerano compiutamente l'uomo, anch'egli distante dall'idea che l'*empiria* possa fondare alcunché di educativo è stato Maritain: «la teoria empirista della conoscenza per sua natura finisce inevitabilmente, a lungo andare, per sviare il compito educativo». Maritain Jacques, *Per una filosofia dell'educazione*, tr. it. Agazzi A., Viotto P. e Galeazzi G., La Scuola, Brescia 2001 (ed. or. 1969), p. 223.

teoretico-contemplativa è la via più facilmente emendabile dagli abusi e cristallizzazioni del pensiero stesso, nonché dalle richieste funzionali che opera una società in un determinato momento storico. È una via chiaramente già abbondantemente aperta dagli antichi e, crediamo, massimamente portata a compimento da Aristotele<sup>18</sup>.

Tuttavia, se è vero che il pensare degli antichi ci può preservare da una mondanizzazione (nel senso deteriore) del pensiero, è anche vero che dobbiamo fare nostre le domande della contemporaneità che vive di fratture epistemiche, di polverizzazione di saperi e sul versante antropologico è ormai sospettosa da tempo nei confronti dell'antropocentrismo e dell'umanesimo<sup>19</sup>. Dopo all'incirca un secolo dalla sua prima elaborazione, ritroviamo, così, una prospettiva che, pur non abbandonando alcuni concetti classici, è capace almeno di aprire una diversa via per accedere allo studio dell'ente uomo. Ci si riferisce di nuovo alla *Gegensatz* (opposizione) guardiniana, all'idea che la realtà, intesa questa come vita concreta e vivente e come essere in generale, possa essere letta in maniera bisignificante, attraverso una coppia di termini polari non contraddittori che si richiamano l'uno all'altro. Dunque, prima di addentrarci nel problema azione, solo marginalmente affrontato dal Nostro nella sua opera metodologica, facciamo cenno all'impostazione gnoseologica ed ontologica proposta dallo studioso.

Sullo sfondo vediamo ancora due conquiste aristoteliche: quella di pensare l'intelligibile del mondo vivente e quello di ricavare dalle caratteristiche del mondo vivente stesso indicazioni di massima per capirne la bontà, la sua specificità. Tutto questo lo consideriamo così presupposto ontologico al 'perché' dell'azione. Vediamo però ora l'originalità gnoseologica dello studio guardiniano.

Bipolare è l'essere, bipolare è in particolare –è questo che ci interessa maggiormente– la vita e nello specifico quella umana. Guardini propone di cogliere *in primis* il concreto vivente<sup>20</sup>, non la sua formalizzazione, non i giudizi sintetici a priori, non gli atomistici aspetti empirici; ci chiede di partire, nella via della conoscenza ontologica, dal fatto che chi conosce è un soggetto vivente che presenta indivisibili

---

<sup>18</sup> Quando fece il grande passaggio del portare gli intelligibili dall'Iperuranio platonico all'interno degli individui concreti.

<sup>19</sup> Ci riferiamo ad esempio al dibattito sul postumanesimo. Si veda fra i diversi interventi: Sanna Ignazio (a cura di), *La sfida del post-umano. Verso nuovi modelli di esistenza?*, Studium, Roma 2005.

<sup>20</sup> Si veda per questa sezione argomentativa il capitolo quarto dell'*Opposizione polare* sul problema gnoseologico del concreto. Guardini R., *Op. cit.*, 2007, 199-238.

caratteristiche bipolari parallele. Il soggetto di Guardini non è dunque un soggetto logico ma vivente<sup>21</sup>.

Ritornando così al testo guardiniano, la distanza dalle prospettive suddette emerge nella sua proposta gnoseologica attraverso la quale egli giunge a cogliere la realtà del concreto vivente. Si arriva a conoscere, prosegue il Nostro, attraverso un movimento bipolare del pensiero stesso, che contempla sia il momento dell'intuizione che quello del concetto, atti da compiere certamente in modo consecutivo, ma che solo se fatti entrambi riescono a cogliere veramente l'ente vivente e concreto. La serie enantiologica indivisibile prevede così l'incontro dei due movimenti che compongono il pensiero che, da soli, genererebbero due dissoluzioni diverse del concreto stesso. Ossia: una pura intuizione lo renderebbe inafferrabile, una pura forza concettuale dissolverebbe il concreto in astratto. Per questo motivo, dice Guardini, è necessario unire l'uno e l'altro momento, ma non a livello di sintesi a priori, questo atto conoscitivo diviene una intuizione ma orientata da linee concettuali<sup>22</sup> che pensano l'essere vivente. Questa attività del pensiero è definita dal filosofo *Anschauung*, visione, ma non solo nel senso di una contemplazione di ciò che permane nell'essere ma, vorremmo aggiungere alle spiegazioni guardiniane, è una visione movente-contemplante. Nelle sue lezioni sull'etica Guardini non esita a utilizzare la parola 'fenomeno', tuttavia è ormai evidente quanto siamo distanti dalle prospettive sia della fenomenologia che kantiane. Il fenomeno è per Guardini non ciò che è apparente ma:

«un oggetto dell'esperienza costituisce innanzi tutto una cosa che viene in superficie, dalla quale però traspare qualcosa che sta dietro tale superficie, che è l'essenzialmente vero<sup>23</sup>.»

Vi è qui chiaramente l'idea di tenere insieme l'aspetto concreto di ciò che esiste, e nel caso dell'uomo, questi esiste vivendo, con la pensabilità speculativa, astratta. Se di fenomeno si tratta, è un fenomeno ontologico.

Una conclusione importante dello stesso l'autore è che il conoscere è un movimento, che va appunto dal primo al secondo atto particolare; abbiamo qui un'idea

---

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 199.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 207.

<sup>23</sup> Guardini Romano, *Etica*, Morcelliana, Brescia 2003 (ed. or. 1993, lezioni 1950-1962), p. 27.

di conoscenza come passaggio<sup>24</sup> da una funzione esplorativo-intuitiva sino all'elaborazione concettuale, attività da farsi anche a ritroso ed inesauribile. Come scrisse in una delle sue lettere:

«L'intelletto umano non può raggiungere ciò che cerca, ossia l'essenza, precisamente per il fatto che esso penetra nel singolare? Non può arrivare a quell'essenza, di cui l'effimera unicità e la generalità permanente sono aspetti opposti, ma di ugual valore? Ma no, non è neppure così! Quando noi andiamo verso gli oggetti vogliamo penetrare fino all'essenza. Ma a questa, conduce una duplice via: quella del particolare effimero e quella dell'universale permanente. Ora, non ci è possibile accedere ad una di queste senza percorrere l'altra, poiché l'una è sempre data dall'altra.»<sup>25</sup>

Detto questo, con queste 'lenti gnoseologiche', il concreto vivente offre una via per conoscere e apre al medesimo tempo al discorso antropologico *tout court*. Come inserire allora nel quadro offerto dalla *Gegensatz* le domande fondamentali che ci siamo posti, ossia del 'chi' antropologico che governa l'azione e del 'chi' che la riceve, e l'idea stessa di azione educativa? Bisogna a questo punto proseguire con le indicazioni guardiniane per approdare alle coppie oppozionali fondamentali.

Innanzitutto dall'essere in generale si arriva all'essere vivente, elemento coagulatore in cui si possono comunque osservare tutte le coppie oppozionali, infatti, la vita sostiene gli opposti<sup>26</sup>. Detto questo rivolgiamoci ora nel dettaglio al sistema oppozionale e, nello specifico, agli opposti che subito possono descrivere la vita in modo intraempirico. La vita è atto<sup>27</sup>, è attività, movimento, è questo ciò che subito si rivela ai nostri occhi e che possiamo cogliere. Guardini mostra qui d'essere in continuità con gli insegnamenti classici specie quando aggiunge che la vita, seppur è mutamento continuo sino al suo deperire, è anche la maestà e tranquillità del riposare, è anche solo l'ergersi nella propria struttura o essenza. La vita è vita anche nella quiete, nella saldezza e nella calma. Pertanto la vita è descrivibile entro i due limiti oppozionali di staticità-dinamicità, cui corrisponde anche una coppia definita come forma-eccedenza (*Form-Fülle*, da rendere come forma-completezza incompletabile), laddove

---

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 213.

<sup>25</sup> Guardini Romano, *Op. cit.*, 1959, p. 27. Guardini Romano, *Op. cit.*, 1959, p. 27. Comprendiamo che meriterebbe uno scavo più approfondito la distinzione tra l'andare alle cose stesse husserliano e quello guardiniano, questo ci appare molto più debitore dell'antica lezione aristotelica che vedeva nel vivere (anche semplicemente biologico) l'essere precipuo dei viventi.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 183.

<sup>27</sup> Da qui si veda: *Ibidem*, pp. 93-138.

sperimentiamo una forma ed una forma formatrice. Da una parte abbiamo così ciò che si dilata, dall'altro il nucleo personale da cui si origina eccedenza di attività. I due elementi non devono essere confusi, pena la dissoluzione dell'essere, qui abbiamo una duplicità che rimanda ad una relazione intrapersonale. La forma cerca così di compiersi internamente e di compiersi in una determinata direzione, ossia di realizzare appunto il più possibile la propria forma, cosicché ogni singolo atto sia inserito in un ordine superiore di atti costituenti. Ecco così che arriviamo all'azione: l'azione è quella attività concatenata nel tempo in cui si possono inserire gli atti della ricostituzione o rigenerazione della vita stessa, le singole azioni che sono delle andate che hanno come ultima finalità il ritorno, il ritorno a riformare le proprie disposizioni interne. Atto-struttura è così una ulteriore coppia intramempirica, laddove l'empirico è ormai definito non nel senso del dato scientifico atomistico ma della vita concreta vivente, una ontologia del visibile semovente.

Già solo da queste prime definizioni degli opposti, cosiddetti categoriali intraempirici, ne deduciamo l'immensa portata nella direzione di una antropologia per un'azione educativa. Abbiamo a che fare in questa con due esseri concreto-viventi che vivono nella loro dimensione opposizionale propria, nel loro cammino verso la forma propria, tramite l'attività eccedente. Inoltre, questi due sistemi opposizionali, quando entrano in relazione, formano a loro volta una coppia opposizionale nella quale si ripete l'elemento strutturale e quello eccedente, che possono essere rappresentati rispettivamente dalla figura educante e dall'educando<sup>28</sup>.

Si intrecciano inoltre alle coppie intraempiriche quelle transempiriche, andando a costituire un sistema unitario, le seconde nello specifico sono: la coppia produzione-disposizione, la coppia regola-originalità e quella dell'immanenza-trascendenza. Osserviamo, ragionando attraverso queste, l'emersione degli aspetti creativi del concreto vivente e l'esigenza di creare forme nuove, ossia il rapporto del vivente tra il suo interno e l'esterno. Guardini parla inoltre del rapporto inscindibile tra una regola e l'ulteriorità rispetto a questa, al fine di dare vita a qualcosa di nuovo ed eccedente, vita è così sia creare che trovare un ordine, trarre delle conclusioni. Ciò avviene sia nel senso di creare uno *status* disposizionale nuovo di se stessi, che di creare in senso oggettuale,

---

<sup>28</sup> Il polo più strutturato e proponente in questo caso sarebbe la figura dell'educatore stesso, mentre l'eccedenza del secondo polo è rappresentata dalla crescita umana dell'educando. Tuttavia, trattasi dell'*incipit* dell'educazione ma è chiaro che poi vi sia il ritorno sulla figura educante stessa.



come nel caso delle realizzazioni artistiche. Il discorso sul transempirico si conclude con la coppia immanenza-trascendenza la quale ci dice in sostanza, in continuità con quanto appena detto, che vivere è stare fuori di sé per poi ritornare al proprio centro personale.

Anche questo segmento discorsivo ci fa dirigere direttamente il pensiero all'attività educante e al problema di dare forma disposizionale e dunque morale ed intellettuale a se stessi, nonché ci interroga sulla questione di come favorire le capacità creativo-produttive. Inoltre, il rapporto regola-originalità apre il discorso dell'acquisizione di linguaggi (dalla lingua parlata sino alla musica ad esempio), delle loro regole compositive che è necessario apprendere, sommato all'auspicio educativo dell'avanzamento eccedenziale e creativo dell'educando.

Guardini infine propone due ulteriori coppie di opposizioni definite trascendentali che si fondano sull'opposizione in quanto tale: l'affinità-particolarizzazione e unità-molteplicità, queste sono fra le più povere di contenuto, dice l'autore, perché riguardano solo il concetto di opposizione in sé. Queste coppie ci dicono che gli elementi opposizionali devono comunque essere affini e non contraddittori, seppur sono ben distinguibili, e che, inoltre, formano una unità pur essendo ogni coppia di natura duale.

Ora, tentiamo una ulteriore riflessione e una relativa proposta: Guardini, in questa serie, poteva forse aggiungere una ulteriore coppia che rispetta anch'essa l'intento di individuare ciò al di là del quale non sia possibile andare nel descrivere la struttura dell'essere, cosicché, tra l'altro, anche questa serie dei primitivi trascendentali venga a comporsi di tre opposizioni. Crediamo di non uscire dal seminato teoretico del filosofo aggiungendo tra i trascendentali la coppia spazialità-temporalità, che si collega a nostro avviso a diversi discorsi guardiniani. Innanzi tutto lo spazio è il fattore meno aleatorio tra i due, circo-scrive l'essere, lo limita, nel caso del vivente visto in sé diviene il discorso morfologico e corporeo; unisce inoltre questa coppia alla prima intraempirica di staticità-movimento. Il tempo è l'elemento invece maggiormente dinamico in cui si gioca tutto il flusso eccedenziale, in cui la serie di atti formanti tentano la creazione disposizionale o produttiva. Crediamo così che al discorso mancasse questo, cosicché si arrivi alle nove e non otto coppie minime che riescono a leggere il concreto vivente. Noi siamo anche spazio e tempo, quest'ultimo è stato rievocato comunque da Guardini in

vari passaggi specie quando parla dell'attività formante, questa è chiaro che nel tempo si dispieghi, sino alla morte fisica<sup>29</sup>. Uscire inoltre dalla formalizzazione astratta per pensare l'essere in movimento, per forza di cose, fa pensare al suo spazio corporeo, a quello che lui occupa vivendo e all'ambiente in cui si svolge l'azione. Spazio e tempo sono due fondamentali primitivi anche di ciò che è empiricamente osservabile. Anche un oggetto senza vita è sottoposto ad essere pensato con questa coppia. Lo stesso *Big-bang* cosmico è la dilatazione opposizionale di un centro e di una periferia e la creazione stessa del tempo-spazio. Tempo e spazio sono ben distinguibili ma è impensabile l'uno senza l'altro, come da corretta categoria opposizionale guardiniana.

Questa aggiunta teoretica ci risulterà fondamentale per le tesi sull'azione educativa che enunceremo a breve. Propongo così ora delle argomentazioni che verranno poi maggiormente sviluppate nel corso di tutto il lavoro, come il tentativo di porre dei cardini principali per aprire il discorso sull'azione educativa. Diversi autori si sono espressi riguardo sia l'impossibilità di andare a ritroso infinitamente alla ricerca della fondatività del pensiero, sia sull'insufficienza della mera prova empirica come raggiungimento di compiuta conoscenza<sup>30</sup>. Romano Guardini fece così questa proposta che riteniamo non ancora ben esplorata dal pensiero filosofico e pedagogico, ovvero che bisogna principiare con la visione del concreto vivente che è movimento intuitivo-concettuale; l'incontro così di questi due sistemi opposizionali quello gnoseologico e quello del vivente scopre i categoriali opposizionali del concreto vivente stesso. Come accennato, i rimandi alla visione classica specie aristotelica non mancano, ma sono ineditamente ripresi ed arricchiti. L'uomo della sola concettualizzazione formale ci sfugge, perché è un uomo inerte, astratto. L'uomo visto dall'intuizione non è ben chiarito nella sua particolarità, non ci resta che il vivente da cogliere nel mentre della

---

<sup>29</sup> Ricordando un intero testo già citato all'inizio, *Le età della vita*, in cui il pensatore parla delle fasi del cambiamento della interna forma personale.

<sup>30</sup> A titolo di esempio: «La sapienza metafisica è al grado più puro di astrazione, poiché quanto mai lontana dai sensi (...) ma i nostri mezzi di ascesa segnano anche i nostri limiti». Maritain Jacques, *Distinguere per unire. I gradi del sapere*, tr. it. E. Maccagnolo, Morcelliana, Brescia 2013 (ed. or. 1032-1969), pp. 23-24. Ricoeur riferendosi al pensiero etico: «Ma bisognava innanzi tutto partire da qualche cosa di più primitivo, dalla necessità di un passaggio attraverso una specie di termine neutro grazie al quale due libertà possono reciprocamente porsi.» Ricoeur Paul, *Etica e morale*, tr. it. I. Bertolotti, Morcelliana, Brescia 2007 (ed. or. 1975-2000), p. 86. In sostanza i due filosofi francesi rimarcano l'insufficienza delle 'prove' empiriche e della formalizzazione per parlare di uomo ed etica, per rivolgersi a delle categorie altre che riguardino, aggiungo, una predicazione di proprietà di massima che possano descrivere l'essere umano nelle sue peculiarità rispetto ad altri mondi come quello vegetale o degli altri animali.

sua vita, da qui si rimanda ad una struttura personale e all'anelito di completezza di questo centro, generante l'attività eccedente.

Dalle pagine guardiniane esce anche un senso dell'essere (ossia una metafisica) rinnovato nella sua spiegazione duale, una ontologia (ossia: un che cosa c'è?), inoltre, che pensa l'essere vivente in sé ma che si arricchisce dell'idea dell'inafferrabilità dell'eccedenza. Esce infine una gnoseologia che non separa gli aspetti logico-formali dall'ente in quanto esistente. Guardini formula una originalissima sintesi tra particolare ed universale, o meglio, crea degli universali che ci costringono sempre a ritornare e fare riferimento al particolare<sup>31</sup>. Pertanto, crediamo che da qui sia possibile allungare il discorso guardiniano e tentare di pensare l'azione educativa in una maniera che non abbandona comunque l'indicazione aristotelica di dividere l'azione dalla produzione. Certamente l'irruzione della metafisica ed ontologia guardiniana mostra l'uomo da un diverso punto di vista rispetto a quello classico, ma si tratta a nostro avviso di un superamento inglobante, non di rifiuto. Crediamo così che sia possibile tenere lo scheletro argomentativo del concetto di azione come viene presentato nell'*Etica Nicomachea*, anche se la prospettiva antropologica guardiniana non ci farà lasciare le cose così come stanno.

Innanzitutto, il concreto vivente polare è decisamente un agente libero, Guardini afferma che libertà è autoappartenenza, ossia la possibilità di vedere in se stessi una potenzialità di decisione non ancora realizzata, proveniente dall'interno; dal concreto vivente esce la possibilità di esprimere il proprio essere intero, tutto se stesso, nel momento della scelta<sup>32</sup>. L'atto libero è un atto di novità eccedente, creativo, scaturente dal proprio centro personale<sup>33</sup>, è l'unità di forma ed azione, non è una necessità esterna predeterminata ma una sorta di necessità interna di proporre tutto il se stesso come pensante ed agente. La deliberazione contingente e la relativa azione così diviene il luogo in cui è possibile questa espressione del se stesso, è manifestazione inedita della propria forma disposizionale e al contempo luogo in cui questa, possiamo dire, ri-forma

---

<sup>31</sup> «La soluzione proposta è quella dell'*Anschauung*, definita come un atto d'intuizione illuminato da concetti scientificamente consolidati, capace di attingere e di conservare, senza alcuna riduzione, la ricca consistenza del particolare e di garantire allo stesso tempo, attraverso la chiarezza dell'universale, l'esercizio della 'purezza critica' sulla conoscenza non razionale.» Ascenzi Anna, *Lo spirito dell'educazione. Saggio sulla pedagogia di Romano Guardini*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p. 66.

<sup>32</sup> «L'azione libera ha dunque, per l'autore, un carattere speciale: procede dall'inizio interiore, dal dinamismo dello spirito, dalla decisione di disporre di sé.» Nardi Enzo, *Etica e polarità. Romano Guardini e l'elaborazione di un'etica fondamentale*, Tm ed., Lucca 2003, p. 321.

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 209.

se stessa. La deliberazione non è così questione solo della problematica contingente, nella deliberazione converge il centro personale, che si esprime poi nella scelta vera e propria, la vita intrapolare esprime se stessa così all'atto della scelta.

E si ricomincia sempre da capo<sup>34</sup>, afferma il Nostro, al fine di raggiungere un *habitus* vivente che si riconferma ad esempio nell'azione morale e che, ripetendo analoghe azioni ad esempio morali, percorre i suoi passaggi verso una libertà vivente. Ecco così che anche la libertà si sdoppia oppozionalmente: c'è una libertà del tipo arbitrare, che è ciò che scaturisce dal potere agente del centro personale, ma c'è una libertà che sceglie in senso proprio e che, una volta fatta la scelta, diventa memoria arbitrare, aggiunge chi scrive, o meglio prassica. Con agenzialità così vogliamo cogliere questo doppio aspetto della via umana, quello dei poteri volitivi già dati e permanenti e la possibilità di impiegarli per raggiungere un grado superiore di libertà.

Dunque, rimane intatto, ma spiegato in profondità ed allargato, il concetto di deliberazione aristotelico e di scelta in virtù di un desiderio pensante, ossia riferentesi all'avverarsi di un bene che è già *in potentia*. La figura educante è colui che sceglie partendo dal suo centro personale, che gli permette di agire per ritornare a vedersi come agente libero e responsabile nei confronti di un altro. Questi delibera su beni intrinseci, che, nell'azione educativa, sono rappresentati dal centro personale, prassico-agenziale dell'educando. Si tratta dell'allargamento della circolarità polare intrapersonale, divenendo una elissi che ingloba il centro personale dell'altro. È possibile questo, deliberare sulla forma o struttura dell'altro? Sì purtroppo, è quello che fanno i sistemi manipolatori e diseducativi, che mirano ad appaltare l'altrui centro personale dominandone i fattori fondamentali: intelletto e volontà. Non sarà così invece se col il nostro educatore avviene il ritorno dell'atto eccedente educativo al se stesso della figura educante, se dunque non ci sarà un subitaneo intento trasformativo dell'altro ma un intento dimostrativo di come la figura educante ha saputo agire in quella situazione contestuale. I poteri agenziali dell'educatore così non sono volontà di dominio su, ma azioni fatte a partire dall'occasione educativa, sono suggeriti dall'incontro, ma che alla figura educante devono ritornare. La figura educante agisce su se stessa sollecitata dalla questione educativa in ballo, se vorrà ad esempio migliorare una potere comunicativo dell'educando, ella dovrà comunicare in modo ricco ed appropriato in quel contesto.

---

<sup>34</sup> *Ibidem*, p. 210.

L'azione prassica dell'educatore può essere così di tipo morale, intellettuale o semplicemente comunicativo-relazionale ed, in sostanza, mostrerebbe l'attività agenziale eccedente della figura educante e l'attualizzazione dei suoi poteri arbitrari in compiute azioni libere, di fronte all'educando e nel contesto dato. È offerta di modalità d'essere relazionale, comunicativa e morale nel momento in cui si presenti un'occasione per educare.

L'opposizione educatore-educando mantiene così i presupposti polari in cui vi è un elemento più strutturato e proponente (la figura educante appunto), che prende l'iniziativa, senza pretendere come scriveva Tommaso di produrre immediatamente sapere nell'educando e vi è, inoltre, l'elemento imprevedibile ed eccedente rappresentato dell'educando del quale non si potrà dire subitaneamente se e come accetterà l'esemplarità agenziale ricevuta<sup>35</sup>.

Come aggiunge Guardini si tratta di offrire spesso, nell'attività educativa, la possibilità di far accorgere degli immancabili atteggiamenti pregiudiziali nei confronti del mondo<sup>36</sup>, che non permettono ancora o bloccano l'impiego della propria forma formante, o semplicemente l'educando non è consapevole di ciò che è possibile fare. Pertanto, solo un agente-educatore libero può mostrare, agendo su di sé in un dato momento-contesto, le disposizioni intellettuali, morali e creative che ineditamente potrebbe attivare l'educando.

Così la coppia arbitrio-libertà è figlia della forma-eccedenza, possiede come trascendentale l'affinità-particolarizzazione, in quanto sempre si tratta di poteri già dati della volontà in cui però il secondo termine richiama il dominio impreveduto ed eccedente della vita vissuta. Inoltre, richiama decisamente anche il trascendentale spazio-tempo come da proposta categoriale fatta precedentemente. Infatti la coppia opposizionale della libertà richiama la necessità logica che la forma personale raggiunta 'abiti' in qualche modo da qualche parte, risieda in un dove, che sia allocata attraverso il principio di individuazione di un singolo ente vivente. A cascata così, nascono plurime coppie opposizionali da quella di forma-eccedenza, fra le prime e più direttamente conseguenti troviamo quella di arbitrio-libertà. Il trascendentale spazio-tempo, che

---

<sup>35</sup> «Collocata in questo quadro, l'obbedienza si è attestata come il momento opposto e complementare a quello spontaneo «protendersi» e «afferrare» le cose che, a prima vista, sembrerebbe l'unica strada a disposizione per raggiungere la soddisfazione.» Fedeli Carlo, *Pienezza e compimento. Alle radici della riflessione pedagogica di Romano Guardini*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p.130.

<sup>36</sup> Guardini Romano, *Op. cit.*, 2007, p. 224.

ricordiamo riguarda la natura stessa del concetto di polarità e non la descrizione empirica del concreto vivente, genera una ulteriore serie di opposizionalità tra gli intraempirici, oltre a quelli primari come la forma-eccedenza; ossia, lo spazio dice che la forma è anche morfologica, corporeo-animale, ed è allo stesso tempo interna, ossia dei poteri arbitrari dell'agente. Il tempo ci dice che la forma morfologica del concreto vivente muta appunto nello scorrere degli anni e così muta col passare degli istanti anche la forma disposizionale. Il tempo e lo spazio, così, complicano il discorso sul movimento del concreto vivente che, come dice giustamente Guardini è un tutt'uno di elemento fisico ed elemento interno. Insomma, gli elementi forma-eccedenza, presentato, alla luce di spazio e tempo, ulteriori rapporti opposizionali al loro interno. L'intreccio di spazio-tempo con forma-eccedenza produce l'opposizione derivata di forma morfologica umana e forma interna umana, un elemento fisso, quello corporeo e quello disposizionale mobile. Inoltre sdoppia l'idea di eccedenza stessa con l'idea della staticità (strutturalità) o presenza dei poteri arbitrari e con il principio più dinamico della libertà di scelta che si esprime nel contingente, dimensione bipolare questa del concreto vivente che abbiamo riassunto nel termine agenzialità. A cascata arriviamo alla prima coppia transempirica, che è anche la più rappresentativa del secondo segmento discorsivo, ossia la disposizione-produzione. Risulta chiaro che per raggiungere l'abito disposizionale sia necessario del tempo, così come per raggiungere risultati creativo-produttivi e che questi reclamino dello spazio, nel primo caso di tipo solo agenziale ed interrelazionale, nel secondo plastico ed oggettuale. Infatti la disposizione reclama l'avvento di una azione con fine in sé, in cui il soggetto agisce senza produrre e in cui mette alla prova la sua capacità ad esempio morale, nel secondo caso è necessario uno spazio poetico ed una estensività inerte della materia plasmabile. Nel tempo e nello spazio si può dare forma all'una ed all'altra.

La polarità della disposizione-produzione è legata tra l'altro alla questione *praxis-poiesis*, tenute unite dal concetto già espresso da Aristotele del come far sì che le cose che possono mutare mutino, è il vedere il concreto vivente dal lato della attività. Prassicità-poieticità è coppia opposizionale generata incrociando spazialità-temporalità con disposizione-produzione e ci dice innanzi tutto che l'attività poetica è impensabile senza l'esistenza di un centro agenziale intelligente, deliberante intenzioni inedite rispetto all'intenzionalità animale o dei processi naturali e cosmici.

Ma andiamo oltre, spazio e tempo dicevamo sdoppiano anche questa coppia transempirica di disposizione-produzione in attività agente e attività poietica. La disposizione è infatti già presente ma è anche da raggiungere ad un superiore livello abituale, la disposizione formata eccede nell'atto, ad esempio, giusto ed inedito, al fine di raggiungere una nuova forma disposizionale inedita; tutto questo avviene nel tempo e solo in virtù di occasioni agenziali che avvengono veramente in un contesto, nel mondo. Sono pensabili così ulteriori sdoppiamenti sia della disposizione che della produzione. Non ci dilunghiamo qui sulla componente poietica con la la doppia realtà riproduzione-creazione, rimandiamo ad un capitolo *ad hoc* successivo.

Ritornando al concetto di disposizione, potremmo elencare la classica serie di disposizioni etiche e dianoetiche, e vedere applicato anche qui il concetto di polarità. Non per pedanteria, ma per raggiungere un obiettivo concettuale che ci sta a cuore, riprendiamo da qui, dalla disposizione, una nuova serie opposizionale di cui forniremo comunque pochi esempi. Il tempo e lo spazio sdoppiano la disposizione in acquisita ed acquisente, corrispondente all'originaria forma-eccedenza (o forma formante).

Siamo agenti in quanto umani, ma il nostro potere agente può sempre fare e dare di più, principalmente, in termini morali. Non siamo così solo agentivi ma agenziali, abbiamo un mandato morale ed intellettuale come esseri umani, nel cosmo c'è un differenziale antropologico. Ogni disposizione così ci può appartenere perché ne abbiamo già una predisposizione.

Prendiamone una a titolo di esempio, quella resa celebre da Aristotele in virtù della sua particolare importanza, la *phronesis*. Come si fa a raggiungerla? I commentatori sono soliti rispondere quasi tautologicamente col 'compiendo atti saggi'<sup>37</sup>, al plurale, ossia nel tempo e in contesti vari. Non sembra così vero allora che l'azione prassica, quella che delibera su beni in sé, sia pensabile solo come evento isolato o somma di eventi isolati, il raggiungimento di una disposizione abbisogna di continuità e cura costante, intesa come attenzione sollecita e, una volta raggiunta, a quanto pare permane, pena il disattendere l'idea di abito.

L'atto saggio o giusto rimane in effetti un atto saggio o giusto compiuto lì e si conclude in quel momento-spazio, ma l'aver a cuore la propria o altrui forma disposizionale è chiaro che deve far auspicare non solo un buon successo dell'atto

---

<sup>37</sup> Si veda il capitolo III per ulteriori approfondimenti.

morale in quel dato momento, avendo un presupposto buono da porre all'occorrenza. È necessario, come scriveva Guardini, andare anche più a fondo, con una intenzionalità seconda, quella cioè che il bene scelto contingente sia il punto in cui converge tutto il centro personale del concreto vivente, in quell'atto c'è in gioco la sua persona, il suo potere arbitrale che deve mostrarsi come libertà di scelta, lì il suo essere disposizionale può emergere. L'atto così si dice anch'esso in due modi, come quello disposizionale stabile e quello in cui si compie un'inedita azione.<sup>38</sup>

Non si ha un abito prassico così solo all'occorrenza, quando si è chiamati a compiere un'azione, dunque non produttiva, ad esempio di tipo morale. La nostra costante è essere abito agente, prassico, le disposizioni etiche e dianoetiche raggiunte viaggiano con noi sempre nella vita in questo mondo. C'è una fissità agente che si iscrive in tutte le componenti delle opposizioni di tipo formale e strutturale e c'è una eccezionalità agente, come nel caso di un creativo atto giusto o saggio, che appartiene al dominio della vita eccedente ed inaspettata. C'è così una *phronesis* formale di cui quasi ci si scorda d'averne ed una formante, quella dell'atto inedito richiesto dal contesto. Alla base di ciò, dalla nostra nascita c'è la forma-eccedenza che genera coppie, alla luce di spazio-tempo, del tipo struttura morfologica-struttura arbitrale, nonché potere arbitrale-libertà di scelta.

C'è una saggezza così della memoria disposizionale ed una saggezza nuova espressa nel contesto, queste disposizioni si riferiscono al movimento animal-razionale, della forma-eccedenza e alla opposizione poteri arbitrali-libertà di scelta.

La prassi così diventa doppia vista con le lenti trascendentali spazio-tempo e intraempiriche forma-eccedenza: c'è il modo consueto d'agire e di porsi, c'è l'evento eccezionale. Così come la produttività capita che 'produca' eccedenza creativo-formale, per ritornare ad essere stile o 'forma codificata'.

Cosa c'entra tutto questo discorso gnoseologico e antropologico con l'azione educativa? Come vedremo a breve, innesteremo l'azione educativa su quella prassica ma, prima di fare ciò, dovevamo dire quanto segue: che agire con l'intenzione di promuovere una forma disposizionale è per noi sinonimo di educare, ne è il significato più profondo ed autentico. Un concreto vivente educato-formato possiede così un

---

<sup>38</sup> «Ma l'atto può essere di due tipi. Quello nel momento in cui si compie, dinamico, e quello stabile. Il rispetto, ad esempio, come qualcosa di attuato, e il rispetto come stato di vibrazione dell'essere vivente.» Romano Guardini, *Op. cit.*, 2006, p. 26.



*habitus* prassico costante pronto ad eccedere in atti intellettivi e volitivi inediti che possono essere saggi, giusti etc.. Pertanto, crediamo si possa dire che disposizione si dica in due modi, formata e formante e che l'azione prassica sia parimenti quella formata, della continuità, cooriginaria al concreto vivente finché questi abbia vita, che azione prassico-formante quando il vivente mette in gioco se stesso come libero agente che sceglie. La prospettiva gnoseologica guardiniana ritorna: si conosce la prassi nel suo elemento intuitivo (l'uomo si muove sempre in un contesto) e si conosce la prassi come concetto formale che descrive in modo universale i soggetti viventi in generale. Si coglie così sia l'intelligibile empirico nel senso qui di non iperuranico come fece Aristotele, si coglie parimenti la vita nel suo darsi.

Ora, di nuovo, l'azione educativa come si inserisce in questo discorso? Che cos'è alla luce di questo? Sostanzialmente è animata dalla preoccupazione, da parte della figura educante, del raggiungimento dello stato agenziale continuo da parte dell'educando.

Lo *status* agenziale deliberante è atto a rinnovare se stesso con nuove azioni prassiche dell'ordine sia intellettivo, comunicativo e morale. È necessario così che il soggetto educante abbia già questa attitudine a 'vegliare' sulla sua propria condizione agenziale 'feriale' e che sia disposto parimenti all'eccedenza morale, intellettuale e creativa al momento opportuno. Non possiamo essere infatti ognora continuamente eccedenti ed è necessario che l'educatore, per definirsi tale, abbia già quella predisposizione ad agire su di sé per mostrare le possibilità agenziali all'educando.

Facendo così si ha cura di sé e dell'altro assieme, si dimostra di sapere che aver cura dello *status* agenziale dell'educando, al fine che questi possa liberamente poi mostrare ineditamente, in un tempo indefinito, la sua eccedenza (di nuovo, morale, intellettuale e creativa), consti nel poter avere già una buona disposizione intellettuale, morale, creativa o culturale nel caso specifico degli insegnanti.

Il tempo-spazio ritornano nella opposizione relazionale educatore-educando: la figura educante e l'educando si trovano uniti in un tempo ed uno spazio di vita, egli è il perno struttura dell'opposizione da cui parte il proposito, che genera attività educante nel dispiegarsi del tempo e nel contesto di vita. Abbandonare lo spazio e non agire nel tempo dato è tradimento della relazione educativa stessa, è annientamento di questa opposizionalità.

Se allora, come da secoli si è insegnato, la *phronesis* è la disposizione principe, centrale<sup>39</sup>, al crocevia tra le disposizioni dianoetiche ed etiche, le accompagna tutte possiamo dire, allora l'azione educativa deve essere fronetica visto che è la porta per tutte le acquisizioni agenziali di tipo intellettuale e morale. In sostanza l'atto saggio si inserisce ineditamente in una continuità spazio temporale, tuttavia il 'vegliare' sulla acquisizione della disposizione altrui necessita di un tempo che non può essere solo un *momentum* cairologico, un istante, seppur propizio, deve esserci un tempo diverso e un diverso nome per questa continuità educativa, che altro non è che la fedeltà dell'educatore-struttura, o forma, alla forma formante rappresentata dall'educando. Come ricordavamo, la mancanza di uno dei due elementi dissolve sia l'opposizione che l'azione educativa in sé. Come nel *Big-bang*, allora, il tempo è sia quello dell'istante in cui qualcosa di nuovo, di esplosivo, accade, che quello della espansione indefinita delle galassie. Nell'azione educativa il tempo è sia quello della cura della forma vivente del soggetto che quello dei momenti importanti che fanno virare da direzioni precedenti, fanno migliorare nel senso morale, intellettuale o creativo. Il tempo è cronologico-cairologico, l'azione educativa, nel tempo, è rispettivamente epimeletico-fronetica. Con qualcuno che ha cura di noi, noi diventiamo oggetto di *epimeleia* e non siamo gettati, e la dimostrazione di questo diventa la presenza fedele del concreto vivente educante che interviene fronetivamente negli istanti opportuni, affinché il nostro *status* agenziale faccia dei salti quantici. La definizione si può anche ribaltare senza alcuna conseguenza, l'azione educativa può essere fronetico-epimeletica qualora il rapporto opposizionale inizi da un istante eccedente, da un incontro casuale ma che poi generi un rapporto duale continuativo nel tempo. Il primo caso forse è più tipico dell'educazione genitoriale, il secondo di qualsiasi altro incontro con nuove figure rappresentative che si incontrano nella vita. Tuttavia forse è necessario ammettere una preminenza del momento non cronologico che ribalta vertiginosamente l'opposizione struttura-eccedenza, ma qui si va molto oltre, sino a concepire l'essere totale in sé, quello senza tempo o del tempo indeterminato o infinito. Segnaliamo solo qui che anche nel caso genitoriale, o familiare in genere, tutto parte da un punto di incontro spazio-temporale (ad esempio la nascita),

---

<sup>39</sup> Riportiamo qui solo una testimonianza, quella di Agostino, rimandando allo sviluppo dei successivi capitoli tutta l'argomentazione e i riferimenti bibliografici. «Saggezza è dunque pienezza. Nella pienezza c'è misura e quest'ultima per l'animo risiede nella saggezza.» Agostino di Ippona, *La felicità*, a cura di R. Torella, Nuova Editrice Berti, Piacenza 2011, p. 115.

vertiginosamente si postula un momento cairologico che genera la struttura cronologica all'interno della quale nasce l'eccedenza cairologica stessa, che a sua volta permette nuova struttura disposizionale. Senza rievocare problemi infiniti del tipo del 'terzo uomo', è chiaro ora comunque che l'azione educativa abbia bisogno delle due dimensioni temporali che corrispondono alla forma-forma formante eccedenza ed alla staticità-mobilità, alla totalità-particolarizzazione. Necessitiamo così di una azione educativa che consideri la bisignificanza del concetto di forma e di atto, che ha a che fare con la molteplicità del tempo.

Certo che per una speculazione ontologica e metafisica pura, che qui non vogliamo fare, si apre il problema diciamo 'aionico', del tempo *Aion* in cui si inscrivono i due tempi della vita vivente. Se l'essere visibile è nel tempo, oltre che nella materia o spazio, allora non può che esserci un tempo indeterminato, aionico –ripensando anche questo ulteriore concetto greco–, che rappresenti né il momento cairologico, né quello della continuità epimeletica, che sono i tempi dell'azione vera e propria. Bensì si tratta del tempo della maturazione agenziale, che non può essere prevista, si proviene dall'agenzialità per rigenerarsi come agenti.

Diciamo così che la prassi educativa della continuità cronologica, all'interno della quale si è agenti stabilmente giusti o sapienti, ad esempio, la si può chiamare con un altro antico nome, quello della cura della propria interiorità, una volta che la vita ci ha già mostrato saggezza e sapienza, la prassi agenziale feriale è la cura di noi stessi e dell'altro che, alla greca suona, *epimeleia*. Quando l'attività epimeletica è rivolta ad un altro diviene azione educativa epimeletica, ma questa mantiene la sua natura educativa solo se si incontra con il momento saggio e mira all'eccedenza fronetica nei suoi vari ambiti etici ed dianoetici. Questo è il modo per superare il senso di gettatezza, questa si supera infatti solo con la presenza fedele di un concreto vivente nei confronti di un altro concreto vivente.

Per generare soggetti stabilmente agenziali, ossia potenziali, per la libera futura scelta eccedente è necessario un soggetto educante che, in un tempo-spazio continuativo, mostri la 'ferialità' agenziale propria e d'aver cura di quella altrui e che, all'occorrenza, deliberi il meglio con atti fronetici, al fine che la forma dell'educando si ristruttururi provocando un distanziamento dallo *status* attuale, dato.

Tuttavia solo se il soggetto educante vorrà avvalersi della sua forma formante

allora questo atto di benefica ed esemplare ‘provocazione agenziale’ dell’educatore avrà un esito. L’azione educativa così si configura grazie alla dimensione spazio-temporale e mette in gioco una dimensione polare asimmetrica tra chi agisce e chi riceve; a differenza della sola azione moralmente rilevante, che è priva della intenzionalità globale alla formazione della forma, l’unione di *epimeleia-phronesis* può effettivamente garantire l’idea di fedeltà nel tempo ad un soggetto in crescita e la formulazione di auspici agenziali non in generale, ma per il concreto vivente che si ha di fronte. È chiaro tuttavia che il senso dato qui all’*epimeleia* non coincide totalmente con la classica prospettiva socratico-platonica, non solo della cura dell’anima qui parliamo, ma cura del concreto vivente, ossia del suo corpo animato, tutto questo, come vedremo in seguito causa l’idea che accanto alla formazione interna e del carattere, vi sia anche un corpo da accudire. L’*epimeleia* è così accudimento-educazione.

Nell’ultimo capitolo della sua opera qui citata più volte Guardini accenna alla questione della visione-del-mondo (o *Weltanschauung*), il divenire capaci di rapportarsi dualmente col mondo. Quest’ultimo diviene sollecitazione a prendere posizione, un po’ come in se stessi si deve prendere posizione rispetto alla propria forma formata, di fronte alle proprie disposizioni. In analogia, inoltre, con quando la figura educante è sollecito di fronte allo *status* agenziale dell’educando e decide di creare il rapporto opposizionale, crea un punto da cui si dispiega la dualità opposizionale, circoscrive il tempo indeterminato in un tempo cronologico eccedente di decisioni sagge.

Nell’attività educante, nell’azione educativa ‘feriale’ è chiaro che intervenga dunque ‘il mondo’ nei saperi, nelle parole, nei gesti e nelle scelte del soggetto educante. Pertanto, i saperi sono coagenti alla esemplarità dell’educatore, che deve deliberare saggiamente anche sulle proposte culturali. Favorire una nuova visione del mondo significa allora fare una analisi antropocritica ai saperi, in che senso sono troppo mondanizzati o funzionalizzati o se invece sono al servizio dei poteri agenziali dell’educando per renderlo persona libera<sup>40</sup>.

Di cosa, allora, in ultima analisi si ha cura del concreto vivente? Possiamo dire

---

<sup>40</sup> «Proprio perché la vita è in grado di stare-fuori-di-sé, l’uomo è capace di volgersi oltre la sua esistenza immediata, di porsi a distanza e dare inizio ad un’azione di cui è padrone. Questa capacità di sollevarsi e mettersi di fronte (*sovrabitare*) – permette di non subire il determinismo della natura: l’uomo sa di potersi in qualche modo svincolare dalla realtà meccanica, biologica, materiale, di non essere consegnato ad istinti e situazioni.» Iannascoli Loretta, *Condizione umana e opposizione polare nella filosofia di Romano Guardini, Genesi, fonti e sviluppi di un pensiero*, Aracne, Roma 2005, p. 75.

che, nella totalità dell'attenzione alla persona, l'azione educativa mira allo sviluppo di quei poteri agenziali che soprassedono all'abito prassico e all'eccedenza formante, essi sono l'intelletto e la volontà come già accennato altrove, sono queste le potenze formanti l'agente che provengono da e costituiscono allo stesso tempo quello che Guardini definiva forse enigmaticamente 'il centro personale'. Forma e forma formante o eccedenza si coniugano anche in questo modo.

La promozione della forma formante, che è sollecitazione della forma interiore, ossia il nucleo di intelletto e volontà nel suo momento vivente, dovrà essere così confrontata con il grande problema del mondo fisico e culturale, lo spazio vivente, e in che senso questo permetta o blocchi la vita eccedente, in che senso esso mantenga o disgreghi la vita disgregando i suoi rapporti polari. Cosicché dobbiamo distinguere tra scelte per la vita, che la sostengono e la portano avanti e scelte per la sua asfissia o depotenziamento.

Tutto quanto detto, eccetto quest'ultima problematica del rapporto col mondo, è il tema della prima parte del nostro lavoro, il rapporto singolo-società e tutte le problematiche della promozione o depotenziamento dei rapporti polari a causa della cultura vigente avverrà nella seconda parte del lavoro. Ivi si va alla ricerca su cosa sia opportuno prendere posizione per poter agire o per poter abbandonare elementi deprivanti di un qualche elemento opposizionale che annichirebbe la vita del concreto vivente. Andremo così alla ricerca dell'abolizione dei nessi polari e vitali nel contesto mondano, andremo alla scoperta delle unilateralizzazioni e delle contraddizioni. Quest'ultimo aspetto viene solo menzionato da Guardini in riferimento a ciò che nega l'opposizionalità o come presso lo gnosticismo si siano create false opposizionalità in cui il secondo termine fosse contraddittorio, come nel caso di bene o male. Ma togliere un elemento della polarità è un altro modo per dire che qualcosa è stato privato del suo, il concetto di privazione è abbondantemente, di nuovo, presente negli autori che Guardini conosceva bene. La privazione è un modo di definire il male. Pertanto, l'analisi polare non più del concreto vivente in se stesso o del rapporto educativo, bensì la relazione polare individuo-società, con quale abbiamo iniziato questa parte gnoseologica, sfocerà in una analisi dell'accoglienza o meno del concreto vivente nella società. Accoglienza che significa intraprendere il rapporto polare tra società ed individuo per averne cura. Questa analisi ci porterà a notare le unilateralizzazioni

frequenti nelle prospettive culturali e pedagogiche contemporanee o talvolta le contraddizioni. Si conosce così non solo il concreto vivente educando, ma anche come la vita vivente è trattata nella società.

Nella prima parte che segue ora, invece, si fa tesoro del paradigma polare per capire come alcune proposte pedagogiche contemporanee si inscrivono sostanzialmente in ciò che è derivato e non originario, compromettendo così il rapporto polare dell'azione educativa e facendo dimenticare il punto antropologico fondamentale. Non faremo distinzione tra dissoluzioni per via di unilaterizzazioni o a causa di accoppiamenti non polari e dunque contraddittori, in quanto il concetto di privazione li ingloba entrambi. Crediamo sostanzialmente che il posto lasciato vuoto da un termine polare venga occupato da categorie tecnoeconomiche, dando vita ad una metafisica ed a una ontologia surrettiziamente antiantropologiche. Lo svelamento della sostituzione di un elemento polare con una contraddizione o con una unilaterizzazione l'abbiamo definito come da sopra antropocritica, si tratta di vedere se nel discorso educativo è di fatto presente, si è tenuto conto del soggetto vivente concreto.

Ritorno all'antropocentrismo?<sup>41</sup> Guardini ha costruito il suo impianto teoretico, tra le altre cose, per rispondere all'onnipotenza dell'io moderno, infatti, seppur si dà qui di nuovo una preminenza ontologica all'umano, dall'altro si dice che l'umanità la si conquista nella relazione, che implica un distanziamento dal dato pregiudiziale e dal dato pregiudiziale su noi stessi. L'essere umano è concepito come straordinarietà ma la sua struttura formale è anche un limite, è necessario sollecitarla perché sempre più venga umanizzata, e per fare ciò sono indubbiamente necessari incontri polari con gli altri, il mondo ed il sapere veritativo. Il concreto vivente deve avvertire la sua struttura opposizionale come la sua impotenza d'agire bene, se questa non viene fatta giocare nella vita come confronto. Tuttavia quello che possiede già, del suo nucleo personale è da ritenersi buono, non intrinsecamente deprivato di alcunché, la deprivazione è fatto di controazione sociale o di un singolo individuo.

Le figure e le istituzioni educanti, così, dovrebbero fare delle scelte di libertà per macromanifestare agli occhi delle giovani generazioni le grandi possibilità umane e il

---

<sup>41</sup> Non certo quello dell'*homo creator* (nemmeno più solo *homo faber*) assolutamente autonomo il cui *telos* è sempre proiettato esternamente nell'uso e del mondo. Qui si parla dell'essere della differenza ontica rispetto ad altri enti possedente la capacità della sua limitazione più che dominazione, di ricreare il suo mondo interno piuttosto che quello esterno, se opportunamente educato.

fatto che si attende, proprio per questo, l'impensabile agenziale buono da loro, queste sarebbero le scelte che porterebbero libertà nel cuore della cronologia. Ciò che non fa questo blocca e scherma, impedisce ai poli propositivi strutturali di agire nella direzione eccedenziale, priva la vita della sua propositività intellettuale, morale e creativa. La schermatura è il non raggiungimento eccedenziale, il non essere capaci o l'essere impediti di portare nella vita tutto se stessi come scriveva Guardini.

Ora si pensa di aver abbozzato uno stile argomentativo che chiaramente abbisognerà di più approfonditi studi e il relativo primo momento gnoseologico, che seguendo Guardini, diventa momento gnoseo-antropologico.

Prima di iniziare raccogliamo qui, per uno sguardo d'insieme, le sette tesi che vengono discusse tutte nel primo capitolo e poi ampliate. Queste tesi, come ricordato, mirano a mostrare una perdita o una unilateralizzazione e la dissoluzione così della bisignificanza del concreto vivente, attuata nel discorso cultural- pedagogico attuale e sono consecutive ai presupposti gnoseologici e di ricerca presentati.

- 1) *L'azione educativa si iscrive nella preesistente generatività-agenzialità come categorie pensate metafisicamente non nella strumentalità tipica della produttività.*
- 2) *L'azione educativa nasce in conseguenza e per la manifestazione dell'aspirazione umana alla libertà agenziale, non per esigenze adattive.*
- 3) *L'azione educativa implica un atto libero di deliberazione e dunque ha a che fare con questioni etico-morali, non può essere un processo.*
- 4) *L'azione educativa non può riguardare gli esiti parcellizzati di abilità e competenze ma la promozione delle forze formative interne.*
- 5) *L'azione educativa dovrebbe essere guidata da una razionalità fonetico-epimeletica e dall'auspicio che si raggiunga sempre più la forma umana agenziale, contrastando gli effetti privativi eteronomi; non è pensabile come facilitazione.*
- 6) *L'azione educativa viene chiarita nel suo senso autentico se i risultati della teoresi antropologica permettono di svelare la metafisica tecnostumentale imperante anche in educazione, dando vita ad una antropocritica.*
- 7) *L'azione educativa è al servizio della verità che i saperi cercano sempre più di scoprire, non della funzionalizzazione sincronica degli stessi.*

## PRIMA PARTE: SETTE TESI DI FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE

### I. Enunciazione delle sette tesi come nucleo teoretico

*Tesi 1. L'azione educativa si iscrive nella preesistente generatività-agenzialità come categorie pensate metafisicamente non nella strumentalità tipica della produttività.*

Il primo pensiero riguardante il concreto vivente è qui come vedere quest'ultimo alla luce dell'intenzione di comprendere una autentica azione educativa. Ovviamente questo significa che un ente reale diviene oggetto di pensiero, questo si compone inscindibilmente con e grazie alla presenza dell'essere umano stesso pensante. Nella teoresi chi compie e subisce l'azione diviene da oggetto del mondo reale-naturale-animale, appunto oggetto di pensiero, dunque viene formalizzato. Questa grandissima capacità umana mostra, come dice Maritain, al contempo sia la sua straordinarietà che la sua miseria<sup>42</sup>: la metafisica di fatto tenta di oggettivare ciò che è in definitiva inoggettivabile, ma questo non significa dover rinunciare alle avventure del pensiero, né questo significa necessariamente che ci si possa fermare nel pensare perché è dietro l'angolo l'abuso possibile nel definire l'uomo per scopi d'altro tipo. In realtà si può controrribattere che proprio l'assenza di teoretica faccia il gioco dei potentati unidimensionalizzanti che governano la società.

Il teorizzare è stato spesso nemico di chi idolatra lo *status quo* e ogni tipo di formalizzazione definitiva. Il concetto di 'fenomeno' secondo Guardini, ad esempio, è un qualcosa di sempre pensabile, sia nel senso di accessibile al nostro intelletto, sia perché inesauribilmente comprensibile nella vita vivente, prassica osiamo aggiungere.

Per quanto riguarda la nostra considerazione personale, possiamo dire che non si vede pensiero, prospettiva teoretica, ideologia che sia immune dai rischi della sclerotizzazione formale. Tuttavia, ci riesce molto difficile non accettare che la metafisica<sup>43</sup>, –ossia quel pensiero che di per sé si rivolge, tra le altre cose, all'essere in

---

<sup>42</sup> È l'incipit della sua opera epistemologica: «La sua grandezza: essa è sapienza. La sua miseria: essa è scienza umana» *Maritain Jacques, op. cit., 2013, p. 19.*

<sup>43</sup> Ricordiamo i recuperi del pensiero metafisico operati nell'ambito nella filosofia della scienze e nell'epistemologia da Popper e Lakatos. «Né l'osservazione, né la ragione sono delle autorità. L'intuizione e l'immaginazione intellettuale sono estremamente importanti [...]» Possono sbagliare, afferma l'epistemologo ma: «Sono indispensabili in quanto fonti principali delle nostre teorie.» Popper Karl R., *Le fonti della conoscenza e dell'ignoranza*, tr. it. G. Pancaldi e F. Laudisia, Il Mulino, Bologna



sé nella sua più pura a-funzionalità, studiato con l'intenzione di conoscerlo nel suo precipuo valore— sia la via più sicura e meno affettabile da intenzionalità altre. Ribadendo però la lezione guardiniana, il pensabile antropologico è 'giocato' all'interno di una opposizione costituente il discorso senza possibilità di bloccarlo e definirlo una volta per sempre ai fini manipolatori<sup>44</sup>, Guardini offre coppie opposizionali che fanno al caso nostro, ossia quella di vita umana come forma-eccedenza, disposizione-produzione, come atto- struttura, statica-dinamica, durata e flusso<sup>45</sup> che ci consentono di mantenere viva la tensione anti formalizzante.

Si tratta di astrazione intelligibile, derivante dalla speculazione sull'uomo concreto, per rendere possibile la scoperta dei precedenti ad una prassi educativa. La scelta di pensare l'uomo concreto, prima di approdare all'azione educativa in senso stretto, speriamo di averla ormai esplicitata nonostante nel corso del lavoro verrà arricchita ulteriormente di precisazioni: un polo dell'universo educativo è il singolo. Per questo il concreto vivente non può essere eluso. Ma l'azione educativa si compone non solo di questo, essa crea subito una società minima, almeno un rapporto duale, con un altro concreto vivente. Da qui poi si dovrebbe parlare di coppie educative minime che si inseriscono nel più grande contesto socioculturale. L'oggetto educazione si compone così di almeno due concreti viventi che, proprio essendo in due, fanno emergere la problematica della relazione e dei contesti non più solo individuali. L'oggetto 'ontico' dell'educazione così diviene la polarità singolo-duale, senza dimenticare che si può indagare la polarità dualità-molteplicità.

Veniamo ora ad un termine interessante che definisce i viventi, ben presente nella storia della filosofia: quello di generazione. Dunque, la questione che introduciamo qui della generazione<sup>46</sup> è argomento afferente ad una 'filosofia della

---

2000 (ed. or. 1969 e 1994), p. 90.

<sup>44</sup> «Di fronte all'individuale il pensiero puramente concettuale, formalistico, deve abbandonare le sue sicurezze. Il concreto-vivente può servirgli solo come punto di partenza per arrivare all'astratto; materiale da cui derivare gli aspetti formali dei concetti. Il vivente in sé, come tale, gli rimane inaccessibile». Guardini Romano, *Op. cit.*, 2007, p. 76.

<sup>45</sup> *Ibidem*, pp. 93-110.

<sup>46</sup> L'origine della della nostra riflessione al riguardo risale al *Timeo* platonico e alle successive riprese aristoteliche. Scrisse il fondatore dell'Accademia: «Esso fu generato. Infatti è visibile e tangibile ed ha un corpo; ma tutte le cose di questo tipo sono sensibili, e le cose sensibili si apprendono con l'opinione mediante sensazione, ed è il risultato che sono generate e sono in divenire.» Nel *De Anima* Aristotele invece dice dei corpi: «Tra i corpi naturali, poi, alcuni possiedono la vita ed altri no; chiamiamo vita la capacità di nutrirsi da sé, di crescere e di deperire». Aristotele, *L'anima*, tr. it e cura di G. Mavia,

natura' e direttamente legata alla 'filosofia prima', non è né concetto della biologia, né, ancor meno, studio chimico e fisiologico, è l'idea dei corpi vivi che si sviluppano, che mostrano un divenire.

L'essere-uomo è generato, da qui può partire l'interrogazione ontologica del concreto vivente umano, questione che non significa dedurre dalle scoperte, ribadiamo, scientifiche (empiriche) ciò che poi è l'azione educativa. Si tratta semplicemente di una prima acquisizione del modo in cui si manifesta la nostra vita, il reale diciamo ontico, affinché lo possiamo pensare.

Generazione diventa così un principio in un doppio senso: è un fatto naturale diverso da tanti altri fatti, un dato non costruito, una necessità derivante dall'incontro dei gameti che non trova nemmeno smentita se avviene anche secondo le tecniche biomediche di oggi. Non è intaccato il concetto nemmeno dalla possibilità che si possa selezionare un gene degli occhi azzurri; di fronte alla generazione si può scagliare qualsiasi arte tecnico-manipolatoria umana, qualsiasi potenza del dominio della natura, tuttavia, le provette dello scienziato dipendono comunque da una condizione oltre la quale non si può andare: che per generare un essere umano si abbia bisogno di materia vivente già ben strutturata e di un certo tipo. Inoltre, è necessario che la sua manipolazione abbia un limite manipolatorio, pena la dissoluzione, ovvero l'impossibilità della venuta all'esistenza di un qualche cosa di ben preciso che si chiama forma umana, un feto, un bambino o una bambina; ovviamente, a prescindere da qualsiasi scelta di tecnica biomedica si diventa genitori in quanto si aspira ad una nuova forma umana e comunque si dona materiale biologico per questo, che è causa sufficiente, prima e formale per tutto ciò. Quello che è atteso o semplicemente si compie progressivamente è forma umana<sup>47</sup>, generata per via di incontro di materiale biologico che ci precede. Utilizziamo così un prima basilare accezione del concetto forma umana, ossia ci riferiamo per il momento solo alle sembianze corporee esterne, quello che comunemente ci fa esclamare al vederlo: 'ecco una bambina o un bambino', non un cane, un gatto o una scimmia.

I concetti di materia e forma di aristotelica memoria ci sembrano così ancora non

---

Bompiani 2005, II 412a, 10-15. Ci sono caratteristiche irriducibili ad altro dei corpi nati per generazione rispetto ad altri corpi inermi ed ancor più nei confronti dei prodotti.

<sup>47</sup> Con le sue caratteristiche di continuità e gradualità, pure categorie descrittive, non si vuole qui e non è necessario introdursi nella querelle sulla distinzione persona-essere umano. Cfr. Semplici Stefano, *Bioetica. Le domande, i conflitti, le leggi*, Morcelliana, Brescia 2007, p. 117-123.

aver esaurito la loro portata euristica, sono ancora modi del pensiero non empirici di dare conto dell'umano, sono intelligibili che hanno radicamento non nella fantasia ma nella immaginazione speculativa come dice Popper, ossia nella capacità della ragione di astrarre per comprendere a prescindere dall'osservazione fattuale scientifica *tout court*, ossia mediata dall'esperimento e dagli strumenti. Questa è visione pensata, è puro pensiero che sa che i suoi sensi sono indispensabili, ma fermarsi ad essi ed alla percezione non è ancora conoscere. La questione della generazione si offre così come fatto non mediato da alcuna cultura o interpretazione, attraverso la razionalità metafisica è pensabile e si scoprono dei concetti come quelli di materia e forma, subito disponibili per una filosofia della natura che coglie la generazione animale ed umana.

Scienze come la biologia e la chimica offrono scoperte e spiegazioni anche microscopiche che si aggiungono al contenuto della riflessione metafisica, alla quale è offerta, appunto dalla scienza, una possibilità di estensione dell'attività contemplativo-speculativa. Ma la generazione presa come intelligibile diviene per la ragione un fatto che possiamo definire ante-predicativo, che affonda nella notte dei tempi, è una manifestazione dell'essere umano condivisa con altri esseri viventi. L'atto carnale o l'incontro di materia biologica, la gestazione e il parto<sup>48</sup> e poi l'infanzia e l'adolescenza, efebria per gli antichi, sono passaggi della materia ad una forma, all'interno di ciò che possiamo definire ad ogni livello umana. Nemmeno le teorie evuzionistiche sembrano mettere naso in questa prospettiva: a loro la spiegazione di quando sono apparsi i mammiferi, alla genetica lo sviluppo dei cosiddetti mattoni della vita. La questione della generazione è trasversale, è una fania del reale che interroga la filosofia e ancor più deve interrogare la filosofia dell'educazione. La manifestazione della generazione animale e umana ha una conseguenza deduttiva ai fini della nostra riflessione: è dichiarazione implicita dell'impotenza fondamentale dell'uomo, ossia è il fatto che non può riportare al nulla la natura, la può distruggere ma non nullificare, il fatto che la

---

<sup>48</sup> Ci ha colpiti il lavoro di una studiosa italiana che ha tentato proprio di pensare con categorie filosofiche la realtà della generazione umana, anzi del parto vero e proprio. Citiamo: «La filosofia si è insomma interessata alla nascita insistendo sul tema dell'inizio e delle origini. [...] Ma la nascita non è il parto; la nascita è il venire al mondo del figlio nel momento in cui la madre lo partorisce.» Rigotti Francesca, *Partorire con il corpo e con la mente. Creatività. Filosofia, maternità, Bollati Boringhieri*, Torino 2010, p. 128. Le argomentazioni della studiosa riguardano complessivamente la relazione tra creatività e maternità, dunque come l'evento fisico sia in rapporto con lo sviluppo di una mentalità creativa precipua della donna. L'agenzialità, cui la creatività fa capo, è correlata così con la generazione biologica dal punto di vista umano. Non è solo conservazione della specie: la generazione umana coinvolge l'agenzialità, anzi la stravolge, la cambia, ci si percepisce in due, afferma sempre la studiosa, fa iniziare una vita agenziale propriamente detta e dunque dialogica.

manipola è indice della sua supremazia intellettuale sugli altri esseri ma è anche massimo simbolo del suo limite. Prima che egli si pensasse, l'essere gli è già per così dire disponibile, la generatività lo precede, da questa egli dipende; prima che ereditasse il suo cervello complesso con la corteccia più esterna, il rettile possedeva le caratteristiche che egli conserva nella parte più recondita<sup>49</sup>. Problema filosofico è così l'esistenza di questo essere e l'esistenza della generatività e del suo divenire, concetti che stanno al di là degli studi scientifici stretti e che non possono essere ricondotti all'ambito della produttività. Ma la generazione solo in questo senso non ci soddisfa ancora poiché è servita solo ad escludere dal discorso l'essere inorganico o non vivente, uomo ed animali sono inclusi infatti nella generazione. Vedremo che generazione si dice in realtà in due modi. Tuttavia, tentiamo ora un'altra strada, quella della produzione, sembra evidente infatti che l'uomo si distacchi dagli altri esseri viventi in virtù del suo straordinario potere produttivo.

Notiamo così che mentre la produzione sembra essere completamente nelle mani dell'uomo, la generazione sembra sfuggirgli molto di più. In che senso? Produrre significa in fine dei conti signoreggiare sulla materia, inventare delle forme che si conformino ad un'idea, possa essere questa solo a finalità utilitaristica come un martello, possa essere per la pura realizzazione di un qualcosa di bello. All'uomo sfugge molto di più il ricondurre alle forme che egli desidera, o alla sua pura immaginazione, una serie veramente vasta di oggetti naturali specie viventi. Gli abissi dell'universo ad esempio li può solo tentare di catturare col pensiero e le leggi che scopre tentare di renderle efficaci solo sulla terra, ma dire che abbia la capacità di deformare o rifare anche solo il suo cosmo è parlare in maniera ridicola. Ma è appunto ritornando sulla terra che la questione si fa interessante, ossia gli sfugge anche il totale controllo degli esseri animati e di quelli agenziali, seppur si possa supporre che l'uomo sia in grado di sbriciolare una imponente montagna, il controllo totale delle forme animali e agenziali gli è impossibile e, molto probabilmente, non rappresenta una sfida così interessante per la scienza in quanto può trarre sempre vantaggio dalle novità evolutive della natura, anche per le possibili implicazioni nel campo medico e di salvaguardia ecosistemica. Ne sanno qualcosa ad esempio i biologi, quando riscontrano anche oggi nuove mutazioni e nuove

---

<sup>49</sup> Ci siamo rifatti alla 'descrizione macroscopica' del cervello così come compare in Matelli Massimo, Umiltà Carlo, *Il cervello*, Il Mulino, Bologna 2007, pp. 18-23.

specie<sup>50</sup>.

L'uomo così considerato dal punto di vista del mutamento che opera nel cosmo possiede queste due caratteristiche: di poter contribuire alla generazione senza averla inventata e di sfuggire al determinismo naturale rimodellando la materia, per costruire un ambiente più sicuro e consono ai suoi desideri. Vi è dunque una compartecipazione alla struttura animale ma anche una propensione volitiva inedita.

Dunque, se con la questione della moltiplicazione delle specie si voleva segnalare questa effervescenza naturale, questa continua novità, in merito all'uomo eretto *Sapiens Sapiens*, le novità maggiormente evidenziabili nella storia delle ultime decine di migliaia di anni ci provengono non tanto da una forma nuova che assume la materia biologica animale, bensì dal fatto che il bipede eretto ha cominciato a sfuggire al determinismo naturale degli stessi condizionamenti ambientali. Anzi sembra proprio che questa ultima forma che ha assunto la sua materia, trasmessa nei millenni dai messaggi reconditi iscritti nel nostro DNA, favorisca una ulteriore sovrabbondanza di possibilità di vita<sup>51</sup>. Si tratta in fin dei conti di uno dei grandi roveli dei filosofi, ma non solo, di ogni uomo che si pone di fronte a questa grande potenza che scopre poco a poco in se stesso sin dall'infanzia: la sua libertà. Di questo parleremo a breve, ma introduciamo ora il concetto: il produrre fa capo ad una intenzionalità inedita, libera di immaginare e di fare in modo che della materia resa disponibile dalla natura, soggetta al tempo, al determinismo trasformante degli agenti naturali, diventi un inedito mai visto, mai previsto, un inedito 'utile', secondo un concetto di utilità inesistente leggendo il cosiddetto gran libro della natura, oppure un inedito 'bello' come anche l'incompleta *Pietà Rondanini*<sup>52</sup>.

Il produrre non appartiene per niente alla natura come la generazione di esseri

---

<sup>50</sup> «Accanto a un'enorme espansione della diversità degli organismi viventi, gli ultimi tre-quattro miliardi di anni hanno visto infatti la comparsa di sempre nuove forme di organizzazione della materia vivente, alcune delle quali mostrano una complessità crescente. Quello della comparsa di organismi sempre più complessi è uno degli aspetti del processo evolutivo che ci colpiscono di più e spesso si assume tale fenomeno come l'essenza stessa, se non come il fine, dell'evoluzione.» Boncinelli Edoardo, *Op. cit.*, p. 177.

<sup>51</sup> Così afferma Latour in un recente intervento: «Quando parlo di tecnica agli studenti, non comincio mostrando macchine o strumenti; parto da un corso d'azione e poi chiedo loro di scoprire in che modo è stato deviato, tradotto, modificato. Solo a quel punto scopriamo l'attrezzatura, le macchine, le macchinazioni, le fabbriche e i saperi specializzati attraverso i quali bisogna passare per realizzare un'azione qualsiasi. "In principio era l'azione" e solo dopo la tecnica.» Latour Bruno, *Cogitamus. Sei lettere sull'umanesimo scientifico*, tr. it. R. Ferrara, Il Mulino, Bologna 2013 (ed. or. 2010), p. 73.

<sup>52</sup> La scultura non finita dell'anziano Michelangelo, conservata al Castello Sforzesco di Milano.

non è appartenuta alla volontà prima dell'uomo. L'essere di tutte le cose incontra così la libertà dell'uomo, questa misteriosa facoltà. Vorremmo far notare come questa prima conclusione teoretica sia appunto filosofica, non si deve fare capo né a principi dell'ordine biologico ed evolutivistico, né teologico e creazionistico, rivendicando così autonomia e necessità di questo pensiero e al contempo il suo limite ed umiltà.

Riprendendo, sembra così a questo punto che nella produzione si manifesti in maniera precipua e trionfale la libertà e l'eccezionalità dell'umano, è la sua vittoria e rivincita nei confronti del suo essere stato derivato, della sua impotenza di dare vita alle forme. Con la produzione, veramente, si attua l'*imitatio naturae*, ma non nel senso che possiamo rifare le montagne o selezionare degli esseri viventi o copiare l'immagine di un albero sulla tela o ancora fotografarlo, anche certo, ma l'imitazione qui è intesa ad un livello molto più alto in quanto simbolico: noi siamo gli unici esseri che possono agire come agisce la natura, possiamo pensare forme e dargli materia, ma solo in senso analogico, in fin dei conti nella nostra catena evolutiva è sorto l'*Homo Habilis* prima di quello capace di linguaggio che è il *Sapiens*.

Possiamo ricreare *ex novo* la forma degli esseri viventi, anche dell'uomo? Questa è una illusione, nemmeno tanto pia, ma colma di *hybris* in realtà: di esseri viventi non addomesticati nel comportamento e in virtù di mutazioni genetiche ce ne saranno sempre, anche se le mutazioni intercorrono in risposta all'azione umana sull'ecosistema, c'è sempre una risposta imprevedibile della natura, la *zoe* in qualche modo gli sfugge sempre<sup>53</sup>. In riferimento all'uomo qualsiasi apparato biotecnico, culturale e di pensiero, seppur lo possa influenzare in modo notevole<sup>54</sup>, si aggiunge certamente anche a livello profondo della sua psiche o del suo *Körper*, ma incontrerà sempre un qualcosa di recettivo come lo è, per restituire alla filosofia un suo concetto

---

<sup>53</sup> «In ogni organismo esiste una sorta di generatore spontaneo e continuo di variazione genetica. Pur rimanendo sostanzialmente identico a se stesso, il genoma di ogni organismo accumula in continuazione innumerevoli piccole variazioni, che oggi chiamiamo più propriamente mutazioni.» Boncinelli Edoardo, *Prima lezione di biologia*, Laterza, Roma-Bari 2009, p.12.

<sup>54</sup> Su questo punto è intervenuto Habermas, scrive il noto filosofo tedesco: «Interventi genetici migliorativi compromettono la libertà etica in quanto fissano l'interessato a intenzioni di terze persone (intenzioni che restano irreversibili anche se rifiutate) e gli impediscono di concepirsi come l'autore indiviso della propria vita.» Habermas Jürgen, *Il futuro della natura umana. I rischi di una genetica liberale*, tr. it. L. Ceppa, Einaudi, Torino 2002 (e. or. 2001), p. 64. Il conflitto nasce dunque, qualora i genitori decidessero per un 'intervento migliorativo' sul feto, quando egli scoprisse un giorno della irreversibilità di una scelta accidentale sulla propria vita evitabile, inutile o rivalutata come dannosa. Ecco allora che emerge la questione etica a causa dell'esistenza dell'arbitrio fatto valere sull'altro e del rispetto della sua libertà, un accidente e il rapporto con un elemento essenziale umano.

classico, un accidente rispetto alla sua essenza.

Non è nostra intenzione in questa sede entrare nelle affascinanti e importanti discussioni sul fatto che l'uomo sia oggi capace di riconfigurare se stesso, di prodursi e non solo di riprodursi. L'unico obiettivo è, ai fini del successivo discorso educativo, individuare un elemento di irriducibilità umana che è tale perché soprassiede alla stessa possibilità della produzione. Successivamente affronteremo di conseguenza se sia corretto in educazione applicare, anche surrettiziamente, idee educative che vanno nella direzione della produzione umana, come quella della conformità del soggetto, che appunto diventa *sub-iectum* alle esigenze produttive, diventa parte dell'ingranaggio tecnoeconomico. La prima tesi così riscopre la filosofia della natura e vi trova la generazione come intelligibile interessante ai fini di una teorizzazione del concreto vivente per l'azione educativa. Poi abbiamo scoperto un inedito naturale rispetto alla generatività animale, che appartiene in maniera particolare (anche se non esclusiva ma qui non facciamo etologia), ossia la libera ed inedita produttività. Ma questa è ovvio che sia dipendente da una condizione di generatività di tipo animale che comporta come caratteristica particolare il movimento. Ma non solo, alla produttività soprassiede una intenzionalità che la rende possibile, se no sarebbe determinismo biologico, genetico ed ambientale. La produttività dell'uomo, che sappiamo essere di grande estensione, è già essa stessa una confutazione dell'idea che dell'uomo si possa parlare solo in termini animali.

Se così l'essere umano è componente dell'oggetto educazione, allora ricaviamo questa ulteriore opposizione descrittiva che magari ci potrà aiutare per pensare l'azione educativa: generatività-intenzionalità inedita, quest'ultima la si può rendere col termine agenzialità, la vita pratica fatta di intenzioni e deliberazioni <sup>55</sup>.

La coppia generatività-agenzia (o intenzionalità inedita) appartiene alla predicazione animale-razionale e alla forma-eccedenza come coppia primigenia. È chiaro così che con la produttività andiamo ad inserire un elemento che non è propriamente 'proprietà' primigenia dell'oggetto concreto vivente, ma elemento

---

<sup>55</sup> «Affermare il primato della pratica equivale a rifiutare di accordare il primato al linguaggio, ed è quanto viene qui sostenuto in relazione all'emergere dell'autocoscienza. L'effetto che consegue a tale affermazione è di rendere le pratiche incarnate degli esseri umani nel mondo più importanti delle loro relazioni sociali per l'emergere dell'ipseità, ovvero per il senso permanente di sé e per lo sviluppo delle sue proprietà e poteri, ovvero la riflessività, che esiste solamente *in potentia* in ogni neonato. Il primato della pratica si riferisce alla sua priorità tanto logica quanto sostanziale nello sviluppo umano.» Archer Margaret S., *Essere umani. Il problema dell'agire*, Marietti, Genova-Milano 2007, p. 173.

secondo derivato. La generatività-agenzialità sembra così presentarsi come opposizione polare che rispetta quella antropologica di forma-eccedenza di guardiniana memoria, è opposizione che offre predicazione a ciò che va a comporre l'oggetto azione educativa. Il prodotto non è autosussistente, non ha movimento generato, non ha intenzione, dunque è intenzionato, questo è in palese contraddizione ontologica con l'essere generato-intenzionale, ne è un suo succedaneo. Al prodotto non si può applicare uno studio ontologico uguale a quello dei viventi, l' 'essenza' del prodotto è infatti quello che abbiamo detto, del non essere intenzionante ma intenzionato. Il prodotto è sempre un adattamento della materia a scopi, questo significa che il vivente, non prodotto ed intenzionale non ha come sua primigenia condizione quella di essere costruito per adattarsi a qualche funzionalità, il vivente è generato punto e basta, da un atto carnale o oggi anche in provetta. Ma ancor più interessante è che codesto ente animale esprime intenzionalità che di per sé significa sfuggire ai percorsi prestabiliti dalla natura per crearne di inediti. Questi risultati sono già interessanti, ma sono solo un avvio; infatti solo superficialmente danno conto della precipuità umana, in quanto sia la generatività e il movimento animale che l'intenzionalità e addirittura la stessa capacità produttiva sono condivisi da tanti animali oltre l'uomo (basti pensare al castoreo o il volatile che produce il nido). L'opposizione polare che descrive più a monte una teoria antropologica è invece: generatività-agenzialità. Quest'ultima può descrivere meglio l'intenzionalità umana eccedente. Teorie che osservano il singolo nella sua adattabilità ambientale deducono le idee sull'educazione da punti di vista o biologici o psicologici, elidono il pensare la composizione dell'oggetto azione educativa, ossia la totalità fanica del vivente agente e il rapporto minimo duale con un altro agente. Il concetto di intenzionalità è così difficile da utilizzare a meno che non aggiungiamo l'aggettivo 'umana'; meglio allora sommare questo concetto alla descrittività animale generale, farla appartenere al polo generativo e parlare in altri termini del secondo enigma antropologico. Scoprire gli elementi atomici di una azione educativa è così trovare primariamente esseri animali-intenzionali che possiedono agenzialità-libertà. In alcun modo è possibile osservare che il primo problema sia l'acquisizione di abilità strumentali. Il problema produzione è così di secondo grado, è secondo come da sistemazione teorica guardiniana, in quanto è della sfera dei transempirici dipendenti dagli intraempirici. Ne possiamo concludere così che la produzione esiste solo in virtù



dell'esistenza di un centro umano deliberante che possiede disposizioni intellettuali ed ideative. La coppia disposizione-produzione è l'espressione della forma-eccedenza mediata da una coppia a questa derivata che si chiama animalità-ragione, quella da cui si è classicamente partiti per il discorso antropologico. Ma è il trascendentale spazio-tempo che genera questa coppia intermedia di collegamento tra forma-eccedenza e generatività-agenzialità che subito si riflette appunto in animalità-ragione. L'oltre empirico così fa pensare agli effetti della sovrabbondanza delle coppie che invitano a pensare cosa comporta la presenza di un essere vivente che non appare identico ad altri esseri viventi, Guardini infatti dice che gli opposti transempirici si collocano nello sperimentabile, che va dai processi, atti sino alle strutture psichiche.<sup>56</sup>

La serie ragione, agenzialità, intenzionalità inedita fa così pensare alla disposizione-produzione come ciò che viene posto di diverso nel mondo ma che in ultima analisi dipende da un centro disposizionale volitivo ed intellettuale che genera idee che poi possono diventare poetica. Ma anche la disposizione in sé è bipolare, infatti vi sono abiti dianoetici ed etici acquisiti e quelli agenti-acquisenti. Così anche la produzione è bipolare: imitativa (o riproduttiva di regole)-creativa.

In fin dei conti, allora, non potevamo dire che anche il concetto di generazione è sdoppiabile in generazione dell'essere umano biologico e generazione dell'essere con poteri inediti rispetto al resto della natura? Non pare in questo senso che la componente strutturale della presenza fisica sia subito connessa ad un elemento generato che nasce dinamico, imprevedibile e non oggettuale? Come dice Guardini allora:

«In senso proprio possiamo dunque parlare di potere solo quando siano dati due elementi: da un lato una vera energia, capace di modificare la realtà delle cose, e di determinare le loro condizioni e le loro reciproche relazioni; dall'altro una coscienza che ne sia consapevole; una volontà che stabilisca delle mete, una capacità che disponga della forza per raggiungere quelle mete<sup>57</sup>.»

L'energia corporeo-fisica che riguarda il movimento è unita indissolubilmente nell'uomo, all'atto della nascita, con poteri volitivi coscienti di questa energia corporea.

La prima preoccupazione allora per una azione educativa è quella di provvedere allo sviluppo disposizionale etico e dianoetico, ossia risponde all'interrogativo del come

---

<sup>56</sup> Guardini Romano, *Op. cit.*, 2007, p. 113.

<sup>57</sup> Guardini Romano, *La fine dell'epoca moderna. Il potere*, Morcelliana, Brescia 1954 (ed. or. 1950), p. 118.

dovrebbero prendere forma quei poteri che dispongono arbitrariamente dell'energia muscolare e corporea. Per tutto il resto, dopo la nascita, vi sono delle azioni accuditive che riguardano la crescita e mantenimento della vita fisica, della sua protezione, cui partecipano anche le tecniche e la produttività. È scorretto pensare l'educazione come ad una mera acquisizione di capacità produttive funzionali o come nata in seno a questa esigenza. Accudimento-educazione è coppia transempirica inscindibile figlia di generatività-agenzialità, vuole sottolineare gli aspetti spazio-temporali del concetto di generazione e agenzialità stessi. Infatti, continua la generatività in accudimento della vita fisica del soggetto giovane e si deve affrontare presto la generazione seconda, ossia delle indicazioni da dare nell'esercizio dei poteri volitivi che chiamiamo educazione. Accudimento-educazione mostrano così l'aspetto dinamico nel tempo e nello spazio della condizione data di generatività-agenzialità. Le tecniche ed i prodotti sono elementi secondi che sono stati da sempre utilizzati a supporto dello svolgersi tranquillo dello sviluppo rappresentato dall'opposizione generatività-agenzialità, non l'hanno mai fondato. Accudimento è infatti anche costruire anche un riparo o un indumento, è procacciare cibo o quant'altro. Educare è tutt'altra cosa, legata, sì ma diversa dall'accudimento<sup>58</sup> e dal come impiegare le tecniche acquisite dal gruppo umano di riferimento.

*Tesi 2: L'azione educativa nasce in conseguenza e per la manifestazione dell'aspirazione umana alla libertà agenziale, non per esigenze adattive.*

Ecco così che è già emerso il rovello, la 'lacuna', riportando il termine utilizzato da Searle<sup>59</sup>: il problema della libertà, ossia di porre delle ragioni inedite e di poter scegliere conseguentemente. Se a monte della produzione c'è la libertà dell'uomo di concepire l'inedito oggettuale per i suoi scopi inediti o per la sua comunicazione

---

<sup>58</sup> Una efficace definizione di accudimento: «[...] l'essere consegnati [ad una famiglia, ad una società n.d.r.] necessita un impellente e non procrastinabile esser accolti nell'esistenza.» Bellingreri Antonio, *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2013, p. 69

<sup>59</sup> «La lacuna di cui abbiamo così a lungo discusso sorge solamente con l'azione volontaria. Primo, c'è una lacuna tra le ragioni per una decisione e la decisione; secondo, c'è una lacuna tra la decisione e la sua esecuzione; terzo, c'è una lacuna tra il cominciamento di un'azione e la sua continuazione fino al completamento. In fondo, credo che le tre lacune siano manifestazioni dello stesso fenomeno, poiché sono tutte manifestazioni della coscienza volitiva.» Searle John R., *La razionalità dell'azione*, tr. it. E. Carli e M. V. Bramé, Raffaello Cortina, Milano 2003 (ed. or. 2001), p. 257.

intersoggettiva inedita, come si può dire che l'uomo sia interamente riproducibile come conquista finale della tecnica, se egli nel suo produrre dipende da un elemento dato irriproducibile ma che accompagna, per così dire, la sua storia? La libertà, così, sembra veramente enigmatica e al contempo misura di una certa grandezza dell'uomo come hanno constatato le più grandi menti speculative da Aristotele a Kant, sino ad arrivare al dibattito attuale nella filosofia analitica, nella filosofia della mente e nell'ambito del dibattito sulla coscienza e volontà nelle neuroscienze.<sup>60</sup>

In realtà, seppur tutta questa argomentazione mirava ad arrivare sino a qui, non è niente altro che l'inizio del percorso, presentante un grande problema da un punto di vista fondativo, ma per nulla da un punto di vista constatativo, nel senso fanico ed intellegibile metafisico. Ci spieghiamo: nessuno ha scoperto il gene della libertà, probabilmente si potrà capire quali sono le strutture neurali predisposte alla scelta, volizione etc., crediamo che la fondazione biologica della libertà sia una chimera, ancor più che quella della coscienza. L'emergenza della possibilità del compiere un atto arbitrario<sup>61</sup> (a questo livello parliamo ora di libertà) è una caratteristica rilevabile soprattutto dalle scienze umane e dalla storiografia in senso stretto e dallo studio anche della preistoria, nonché dall'analisi delle forme artistiche. Ma, abbiamo affermato prima, dalla stessa esistenza della produttività, dall'ascia di selce sino alla sonda spaziale. Il problema della libertà, degli atti inediti, così, affonda nella notte dei tempi assieme a quello della generazione, ossia della indisponibilità dell'avvento di certe forme animali che accompagnano la materia. La straordinarietà della condizione umana è quella che la sua forma bipede, eretta, con i palmi della mani opposte e prensili, il volto rivolto frontalmente al mondo è anche la forma predisponente a più libertà complessiva rispetto al resto del regno animale: i due enigmi si incontrano, quello della generazione e dell'esistenza della libertà. Non si tratta dell'enigma di come sia stata acquisita la forma

---

<sup>60</sup> Sul dibattito specifico di questi temi applicati al contesto educativo rimandiamo al lavoro: Della Sala Sergio, Anderson Mike (a cura di), *Neuroscience in education*, Oxford University Press, Oxford 2012.

<sup>61</sup> Il vero nome a tutta la concettualizzazione fatta si ora è in realtà quella di libero arbitrio. Abbiamo utilizzato il termine libertà per comodità espositiva prima di ampliare il discorso. «Se l'uomo fosse privo del libero arbitrio della volontà, come si potrebbe concepire quel bene per cui si pregia la giustizia nel punire i peccati e onorare le buone azioni? Non sarebbe appunto né peccato né atto virtuoso l'azione che non si compie con la volontà. Conseguentemente, se l'uomo non avesse la libera volontà, sarebbero ingiusti pena e premio.» Agostino d'Ippona, *Il libero arbitrio*, tr. it. R. Melillo, Città Nuova, Roma 2011, p. 145. Come si fa, dunque, parafrasando Agostino a dare conto del fatto che come esseri umani diamo valore a delle azioni morali che giudichiamo belle, giuste etc.? Come facciamo a giustificare la censura di altre? Come facciamo infine a dire l'esistenza di questo solamente facendo capo ad esempio alla dimensione animale?

eretta, questo la biologia ce lo può dire, l'enigma è quello, ribadiamo, dell'esistenza dell'essere non da noi generato e che prende una forma a cui è associata la condizione della libertà nel senso ora dell'arbitrio<sup>62</sup>. La produttività è una conseguenza primariamente di una libertà che intenziona la realizzazione di forme. La produttività non è un *prius*, invece l'essere generato e non prodotto e la libertà speciale di un essere animale ed agenziale che giudica e sceglie<sup>63</sup>, seppur possiedono una notevole componente enigmatica fondativa, sono un dato di fatto, quanto un'ostetrica può affermare di aver visto una bambina tal dei tali uscire dal ventre materno e, dopo qualche tempo, la madre accorgersi dei primi sintomi di presa di iniziativa autonoma dell'infante.<sup>64</sup>

Possiamo annoverare la libertà tra i concetti metafisici, ma di quella metafisica umile e paziente che seppur sa di non risolvere le chiavi dell'enigma, capisce che il pensiero sull'essere dell'essere uomo lo conduce a degli intelligibili che non sono né falsità, né osservazione empirico-sperimentale, né asserto probabilistico. Osiamo affermare che possano rappresentare delle conoscenze ancor più certe di queste ultime, proprio perché semplici ed umili, in quanto pensano una realtà ante predicativa; queste conoscenze derivano da entità ben più grandi della metafisica stessa: l'essere appunto, non da scoperte scientifiche sofisticatamente raggiunte con i potenti mezzi teorici, matematici e tecnologici. Il grado di certezza su cui così poggiano queste scoperte non scientifiche poggia sulla esistenza del mondo e sul fatto che possa essere pensato, a meno che non si dica che i nostri cervelli stiano in realtà materialmente in una vasca<sup>65</sup>.

La peculiarità della metafisica è il suo sguardo di totalità, nel senso di poter inglobare i risultati di tante istanze, quando quelle scientifiche *tout court* si aggiornano ulteriormente, ecco allora che la metafisica può ripensare la natura e così se stessa,

---

<sup>62</sup> Louis Arnaud Reid ha fatto una chiara distinzione tra libertà da restrizione ovvero di libertà come condizione per vivere la libertà e libertà per qualcosa di importante, infine una libertà 'gloriosa', quella della vita morale ma anche dell'accettazione della vita del sapere, dell'arte e del lavoro. Cfr. Reid Louis Arnaud, *Filosofia e Pedagogia*, a cura e trad. it. di Diega Orlando, Maccari, Parma 1967 (ed. or. 1962), pp. 115-136.

<sup>63</sup> «Siamo noi gli esseri umani a determinare le nostre priorità e a definire le nostre identità personali in termini di ciò che ci sta a cuore. Siamo pertanto fondamentalmente degli esseri valutativi.» Archer Margaret S., *op. cit.*, p. 450.

<sup>64</sup> Sullo sviluppo motorio postnatale: Cfr. Camaioni Luigia, Di Blasio Paola, *Psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna 2007, pp. 45-54.

<sup>65</sup> Cfr. Putnam Hilary, *Ragione, verità, storia*, a cura di S. Veca, Il Saggiatore, Milano, 1994 (ed. or. 1981).

dando origine ad una attività critico-riflessiva<sup>66</sup>. Ancora una volta tutto questo avviene come frutto della libertà: in nessun orizzonte, gene, foglia o onda del mare c'è scritto che questo dobbiamo fare e pensare come esseri umani, la libertà invece sembra essa stessa a dirigerci quasi autotelicamente. Esplicitiamo maggiormente una proposta molto gravida teoreticamente di conseguenze, che di fatto però è già stata espressa: metafisica e scienza non possono essere separate, nessuna delle due si deve cristallizzare, la crescita dell'una è vita anche per l'altra e l'annosa questione se la metafisica rischi di diventare un sapere dogmatico è superabile col mantenere costante il rapporto dialogico tra le due forme di sapere. Anche la scienza può essere utilizzata in modo inappropriato feticizzando od idolatrando certe sue acquisizioni.

D'altronde, nel secolo appena trascorso e in quello precedente già si erse l'avversione verso lo scientismo che con l'adorazione del fatto parcellizzato ripristinava un sapere dogmatico ed emendatore di alcune dimensioni umane, dalla stagione romantica fino a Lakatos<sup>67</sup> abbiamo avuto diverse messe in questione. La libertà è mantenere viva la libertà del pensiero, non solo nel consueto senso delle condizioni giuridico-culturali di espressione, ma si tratta anche della libertà che concediamo a noi stessi di pensare, se lasciando in vita solo il fatto o l'astrazione, l'immanenza e la trascendenza. La perdita di uno solo di questi elementi, che sono in rapporto di opposizione e non contraddizione, è la caduta stessa del pensiero, della sua coerenza interna e grandezza, viene spazzato via e manipolato da quello che rimane o è lasciato come solo dimidiato punto di riferimento.

Quello strumentale è il pensiero ultimo –in quanto era in rapporto di derivazione e dipendenza da altro– ma, come note analisi ci hanno mostrato<sup>68</sup>, è rimasto l'ultimo come unico cui si sta affidando sempre più l'Occidente. La libertà è così oggi concepita come *poiesis* rievocando il termine antico. In effetti la mentalità moderno-contemporanea sembrerebbe far quadrare il tutto: non avevamo detto che una originalità

---

<sup>66</sup> «Noi riusciamo ad ottenere una conoscenza intima del reale in filosofia, dove studiamo le cose non dal punto di vista particolare della loro diversità specifica, bensì dal punto di vista universale dell'essere *trascendentale* che le permea.» Maritain Jacques, *Op. cit.*, 2013, p. 54.

<sup>67</sup> Cfr. Lakatos Imre; Feyerabend Paul K., *Sull'orlo della scienza. Pro e contro il metodo*, a cura di M. Motterlini, Raffaello Cortina, Milano 1995.

<sup>68</sup> Come quella della Arendt: «Comunque, l'esperienza fondamentale alla radice del rovesciamento della gerarchia di contemplazione e azione fu che la sete di conoscenza dell'uomo si placò dopo che egli ripose la sua fiducia nell'ingegnosità delle proprie mani.» Arendt Hannah, *Vita activa. La condizione umana*, tr. it. S. Finzi, Bompiani, Milano 2012 (ed. or. 1958), p. 214.

umana era quella di ripensare la materia, ovvero quasi ‘rifare’ il mondo in modo inedito e che questo era indice della presenza di facoltà/poteri diversi in possesso dell’essere umano? Non sarà giusto allora che ciò che comunemente viene assunto (non si sa bene quanto pensato) come libertà qui trova espressione concreta nella ideazione e manipolazione per degli scopi che la natura non esperisce?

Questa coerenza del discorso è solo un’illusione in quanto è evidente che abbiamo lasciato indietro volutamente dei tasselli per pura comodità espositiva. L’unico rilevante risultato generale del percorso fin ora compiuto è che l’esistenza di una volontà inedita e, per certi versi antitetica alla natura, crea una opposizione che nella natura stessa non esisterebbe, ammesso che esistano opposizioni senza l’esistenza dell’essere umano. Alla generatività naturale, possiamo affermare, si oppone l’intenzionalità umana, fatta di ragioni che rispondono a perché, e questi elementi stanno ora indissolubilmente in un rapporto inscindibile. Questi sono i due risultati sul pensare dell’essere dell’uomo e, poiché l’uomo è oggetto e soggetto dell’azione educativa non possiamo che ammettere che questi non possono che essere primitivi concettuali, principi che devono entrare nella razionalità prassico-educativa.

L’ultimo risultato, quello della intenzionalità umana<sup>69</sup> è un altro nome del fatto che dobbiamo trattare con un essere che è, vuole, aspira ad essere libero. Questo punto è così cruciale: è necessario abbandonare l’argomento della intenzionalità animale<sup>70</sup> per ricondurla al polo generativo e concepirla legata alla questione dei viventi che si muovono e sono governati da istinti e desideri. La questione della produttività diventa trasversale anche se immensamente più complessa per quanto riguarda l’uomo e bisogna ridefinire, infine, il concetto di eccedenza guardiniana soprattutto nei termini di agenzialità, ossia della possibilità di compiere azioni veramente libere e non previste, capaci di andare contro gli stessi istinti e desideri; l’agenzia pone delle ragioni, si dà dei perché e comunque agisce. Anche se i filosofi e gli scienziati non sono riusciti

---

<sup>69</sup> Riprenderemo più avanti la questione ma ricordiamo che fu la Anscombe a riproporre la riflessione sul concetto apportando nuovi stimoli teoretici. Cfr. Anscombe G. Elizabeth M., *Intenzione*, Edizioni Università della Santa Croce, tr. it. C. Sagliani, Roma 2004 (ed. or. 1956).

<sup>70</sup> «Gli animali compiono azioni? Non è facile dire che essi agiscono. Dire che un animale ha «compiuto» questa o quell’azione, o ha omesso di farla, suona un po’ comico o scherzoso: è come una specie di «personificazione» dell’animale proprio come avviene nelle favole o nei romanzi. [...] Agli animali attribuiremmo certamente l’avere uno scopo, un’intenzione, ma è meno certo che diremmo che «hanno» scopi e intenzioni. [...] L’altro tipo di spiegazione del comportamento, cioè quello in termini di ragioni per agire, non si applica propriamente agli animali» Von Wright Georg H., *Della libertà umana*, in *Mente, azione, libertà*, a cura di R. Egidi, Quodlibet, Macerata 2007 (ed. or. 1983-2003), pp. 126-127.

ancora a mostrare i nessi causali tra ragioni ed azioni, rimane che una buona parte ammette che esiste questo potere di agire liberamente, ossia in modo inedito, eccedente rispetto a quanto lo scienziato può 'leggere' nella natura. Ambientamento, adattamento e strumentalità sono da ricondurre al polo animale generativo ed accuditivo, le teorie filosofiche dell'educazione che prendono le mosse da qui eludono il cuore dell'azione educativa. La polarità antropologica è completa con l'agenzialità libera, è da qui che nasce il problema dell' 'incontro-scontro' di almeno due agenzialità libere. Vedere il soggetto nella sua sola animalità individua, seppur intenzionale ed adattiva significa: 1. abbattere la complessa realtà antropologica bipolare; 2. abbattere la stessa polarità uomo-ambiente (o società) in quando si unidimensionalizza la questione educazione, di fatto facendola ridurre ad apprendimento strumentale, competitivo o di sopravvivenza. È qui che nasce la perdita del concetto di educazione come legato a quello dell'etica, quando educare diventa adattarsi, quando si emenda l'azione educativa emendando il discorso della promozione della libertà umana. Il concreto vivente così è da definirsi, rispetto al tema della libertà, attraverso la coppia trans empirica poteri arbitrari-libertà di scelta, laddove il primo elemento strutturale ed innato chiama la sua espressione e miglioramento in azione veramente libera che, quando è agita, va a modificare la disposizionalità data. L'azione educativa non deve mirare all'adattamento del già dato, naturale o sociale che sia, bensì all'elevamento del gradiente di libertà in seno ai soggetti e alla società. La libertà di scelta è dipendente dalla maturazione di ciò che possiamo definire ragioni di qualcosa, cosicché evitiamo l'equivocità del termine intenzione, visto che come dicevamo c'è una intenzionalità animale. A parziale smentita di quanto detto nella tesi 1, così impostata per sole esigenze argomentative, diciamo che l'agenzialità è rappresentata non dall'intenzionalità ma dalle ragioni che la persona nel tempo matura ed acquisisce e che, chiaramente, bisogna contribuire a far maturare. Tutto ciò è contraddittorio rispetto ad un concetto di adattamento, al massimo si può parlare di accettazione<sup>71</sup> previa dell'esistente come dato di partenza, come il buono che c'è originariamente, ma che può intraprendere un percorso verso l'agenzialità. Le ragioni conoscitive, morali e creative sono espressione della maturata agenzialità e

---

<sup>71</sup> È termine anche questo chiave della filosofia guardiniana: «Vogliamo anzitutto mettere in chiaro che qui non si tratta d'un passivo e debole subire tutto, ma si tratta di vedere la verità e di disporsi a suo riguardo, risolti naturalmente alla fatica e, se necessario, alla lotta per essa.» Guardini Romano, *Virtù. Temi e prospettive della vita morale*, Morcelliana, Brescia 1972, p. 34

superamento dell'adattamento.

3. *L'azione educativa implica un atto libero di deliberazione e dunque ha a che fare con questioni etico-morali, non può essere un processo.*

Dietro l'angolo delle argomentazioni precedenti stanno due argomenti in strettissimo rapporto con la libertà e con la possibilità di divenire autenticamente degli agenti, già individuati da Aristotele, ancor prima che il pensiero filosofico arrivasse al concetto di libertà come lo concepirono i Moderni e noi stessi oggi. Si tratta della scoperta che l'uomo è in grado di deliberare<sup>72</sup>, di scegliere e di agire nel contesto conseguentemente a quanto ha deciso. Questo è il luogo dove si incontrano e concorrono all'unità di un singolo uomo la dimensione del corporeo e quella della libertà. Come già scrisse Aristotele, una caratteristica dell'uomo è possedere una ragione pratica, ossia, l'animalità dell'uomo implica certamente la sua capacità di movimento, ma il suo essere che è il vivere stesso, che significa potersi muovere, è connesso con la possibilità di prendere decisioni volontarie<sup>73</sup>. Così, crediamo, di non fare torto agli scritti del filosofo affermando che il movimento animale, frutto della generatività naturale, accostato alla deliberazione agenziale, sono vie che possono condurre ad una più completa definizione antropologica, almeno per le componenti direttamente coinvolte nell'agire educativo. Dire alla maniera classica che l'uomo è animale razionale significa così anche affermare d'avere la possibilità di dirigere il proprio corpo e la propria mente verso azioni non previste dalla determinazione naturale e dai geni stessi. L'uomo della bipolarità viene descritto in modo tale che tutto ciò che riguarda la comprensibilità biologica sia da annoverare nel polo della generatività, intenzionalità o razionalità animali rudimentali comprese. L'altro polo, quello agenziale vuole affermare la presenza dell'enigma della libertà, del mondo inedito in cui si può concepire la stessa nascita dell'etica, il problema stesso sul come trattare l'altro simile a

---

<sup>72</sup> «Diciamo che l'una è la parte scientifica e l'altra è la parte calcolatrice, infatti il deliberare e il calcolare sono la stessa cosa, e nessuno delibera su ciò che non può essere diversamente.» Aristotele, *Etica Nicomachea*, tr. it. C. Natali, Laterza, Roma-Bari 2005, VI, 2, 1139a, 10-15.

<sup>73</sup> «Ora, la scelta è principio di azione, nel senso di 'ciò a partire da cui' ha origine il movimento, e non nel senso di 'ciò in vista di cui', mentre il desiderio, e il ragionamento in vista di qualcosa, sono i principi della scelta. Per questo non vi è scelta senza intelletto e pensiero, e senza uno stato abituale del carattere, infatti l'agire bene e il suo contrario non si danno senza pensiero e senza carattere.» *Ibidem*, VI, 2, 1139a, 30-40.



me. Si riconosce il proprio analogo non tanto primariamente a causa dei fattori corporeo animali, ma a causa del fatto che in questo altro si riconosce sorprendentemente un essere vivente che come me esprime un anelito agenziale, ossia manifesta tendenza alla libertà, ovvero capacità di creazione di inedite azioni che possono risultare benefiche o anche perniciose per sé o per altri. Agli accidenti ed ai benefici che può procurare la natura così, si sommano, nella vita terrestre, eventi non augurabili od augurabili provocati dalle azioni umane, non direttamente ascrivibili o meglio giustificabili studiando la componente animale o generata.

Per evitare pertanto confusione col tipo di pensiero degli animali di cui le scienze oggi ci possono illuminare, è importante sottolineare la differenza e la qualità di questa razionalità particolare che può condurre a deliberazioni, scelte e movimenti che, come già affermò lo Stagirita, possono portare a fare cose anche contro il nostro piacere o desiderio più spontaneo<sup>74</sup>, o, a seconda dei casi, a desiderare altro che non appare momentaneamente desiderabile ai più, oppure più semplicemente a posticipare le azioni deliberate ad un momento più appropriato.

Lo studio della mente umana attuato dalle discipline psicologiche può essere così di grande aiuto nel contribuire alla grande causa degli studi sull'uomo; queste ricerche possono chiaramente offrire conoscenze preziose per chi è coinvolto teoreticamente e fattivamente nel mondo educazione, ma non riescono a contenere le spiegazioni sull'eccedenza derivante dal fatto della agenzialità e della libertà. Per questo motivo mai si dovrà rinunciare allo studio teoretico in materia educativa, via privilegiata del pensiero che voglia pensare un ente nella sua globalità. Ma questa condizione di bipolarità antropologica è di fatto la radice della domanda fondamentale: perché educare?

Perché esistono esseri agenziali che tendono verso la condizione di libertà, pur con tutte le difficoltà ed errori teorici e pratici che questo comporta. È evidente che allora il termine educare sia da utilizzare per descrivere una attività fra le più nobili, non in contrapposizione ma come coronamento di attività come l'istruire. L'alternativa è trattare gli umani solo come particolari esseri generati dalla natura bisognosi di un

---

<sup>74</sup> Braido in una sua opera analizza bene questa dottrina aristotelica ed afferma: «Non sembra, dunque, che le divergenze di interpretazione possano impedire di ammettere che l'antropologia aristotelica arrivi al concetto di un agire umano distinto da quello degli altri esseri subumani, caratterizzato dalla presenza della ragione, da interiore iniziativa, da impegno autonomo, con implicanze etiche di responsabilità individuale e di doverosa autoregolazione.» Braido Pietro, *Paideia aristotelica*, Pas Verlag, Zurigo 1969, p. 88.

diverso tipo di adattamento, quello sociale, con l'aggravante che non si è spiegato questo fatto stesso dell'esistenza di un mondo parallelo a quello naturale, ossia le società umane con tutte le loro istituzioni e tecnologie.

Sembra quasi superfluo ora dire che soggiacciono al concetto di libertà agenziale quelli di ragione e di volontà come espressioni massime di poteri agenziali, indipendenti dalla società ma sempre legati ad un contesto reale<sup>75</sup>. Ma ormai dopo questa ricognizione non possiamo dire di aver parlato della ragione in un solo senso e, anzi, facendo un asserto dal tenore aristotelico, possiamo asserire che la ragione si dice in diversi modi. Partiamo in ordine sparso rispetto alla sistematizzazione classica aristotelica, ma non senza un motivo, dunque partiamo dalla ragione che decide e che sceglie. È la cosiddetta ragione pratica, quella che delibera sul caso specifico, quella direttamente nelle mani del singolo uomo che giudica la situazione, la sua razionalità pratica è una epifania della sua condizione di animale razionale agenziale libero, è per questo che abbiamo iniziato così, perché, se ad una prima disanima tra generazione e produzione sembrava che la libertà appartenesse all'attività poetica come alternativa alla generazione naturale, ci troviamo ora a dire che la libertà stessa si dice in diversi modi. L'uomo, in realtà, non dà prova della sua originalità solo in virtù dell'evidenza oggettiva dell'artefatto straordinario che è capace di ideare e realizzare, questa è una sorta di coda di un discorso più ampio che da solo non si regge in piedi: è nella sua agenzialità, che ha a che fare certo con la sua animalità generata sommata alla libertà deliberativa, che dobbiamo almeno risolvere questo enigma. L'agire si pone, per così dire, in una posizione decisamente mediana rispetto a generazione e produzione in quanto la generazione 'dona' esseri agenziali con una incipiente e sempre più marcata vocazione alla libertà. L'agire diventa tale in virtù dei suoi poteri moventi, ossia desideri ed intenzioni umane, deliberazione, volontà e scelta sono presupposti per ogni attività umana. Dicevamo, in ordine temporale, l'agenzia è, per chi dall'esterno può notare

---

<sup>75</sup> «[...] il sottolineare la centralità della pratica nella nostra costituzione di esseri umani dotati di autocoscienza e nelle forme di sapere da essi generate, rappresenta una sfida radicale alla «Creatura della Società» e a «l'Uomo della Modernità». Il primo considera tutti i nostri poteri umani non biologici come donati dalla società [...]. A «l'Uomo della Modernità», che pone l'accento su un essere atomistico, preequipaggiato delle proprietà e dei poteri che ci rendono riconoscibilmente umani, è stato obiettato che tutti questi esistono *in potentia*. La realizzazione di ogni proprietà e potere umano dipende dalle nostre relazioni con gli ordini naturale, pratico e sociale, senza i quali questi sviluppi tendenziali rimarranno sospesi. » Archer Margaret S., *op. cit.*, p. 269.

un altro agente in crescita, succedanea<sup>76</sup> al prendere forma di una materia biologica umana potenziale che si mostra già nella sua attualità –senza prendere in esame qui il feto– sicuramente dopo la nascita. L’agenzia riguarda una serie di precipue attività umane assolutamente comuni come quelle della sfera affettiva, del camminare, comunicare, ascoltare, infine fare, nel senso di decidere di compiere delle attività non necessariamente produttive come leggere, scalare una montagna, o quant’altro. Da qui si può dedurre come la poietica dipenda dall’agenzia, l’essere umano è prima di tutto un agente di cui danno conto anche le disamine ricoueriane<sup>77</sup>. La poietica nasce per rendere più semplice la vita agenziale, anzi per poter diventare supporto materiale per l’agenzia, contro le costrizioni, così percepite probabilmente, della natura. Nella tesi 1 abbiamo detto che l’attività intenzionale è anch’essa questione animale, ossia di quegli aspetti che definiscono i corpi viventi, non c’è qui una pura materia inanimata cui si giustappone altro. Questo è l’errore antropologico della modernità: pensare che la ragione libera sia una evoluzione dall’animalità e che questa dovrà via via dominare. Qui l’opposizionalità è smentita, c’è una lateralizzazione del discorso antropologico. I poteri arbitrari sono un qualcosa di natura differente rispetto al corpo vivente, non esiste corpo morto cui si aggiunge l’intenzionalità nell’uomo. C’è una vita animale da definirsi psicofica cui connettere la realtà dei poteri arbitrari che sono anche poteri conoscitivi oltre che volitivi<sup>78</sup>.

L’altro polo antropologico è l’enigma della libertà umana, l’agenzia, intesa paradossalmente come estensività notevole di arbitrio e al contempo possibilità di ridurre deliberativamente questa enorme estensività se paragonata a quella degli altri esseri. Il dualismo è pensabile, ma non come definitorio dell’umano, ma della animalità dell’umano. Non nascondiamo l’intimo convincimento e auspicio che si crei un nuovo

---

<sup>76</sup> «Infatti non vi è arte delle cose che sono o si generano in modo necessario, né degli enti di natura, dato che questi hanno in sé il principio del loro generarsi. » Aristotele, *Op. cit.*, VII, 4, 1140a, 10-15

<sup>77</sup> «Ora, avere una natura, essere per natura o secondo natura significa avere in se stessi, in modo immanente (non esteriormente come nell’arte) ed essenziale (non per accidente) il principio del proprio movimento e della propria quiete [...] in un senso chiamiamo natura la materia che serve da soggetto immanente in ciascuna delle cose che hanno in se stesse un principio di movimento e di cambiamento.» Ricouer Paul, *Essere, essenza e sostanza in Platone e Aristotele*, tr. it e cura di M Possati, Mimesis, Milano-Udine 2014 (ed. or. 1953-1954), p. 228.

<sup>78</sup> «L’uomo non è quello che ci indicano il positivismo ed il materialismo. Secondo queste teorie egli si sviluppa dalla vita animale, che è prodotta a sua volta da non si sa quale differenziazione della materia. Nonostante tanti punti di contatto con la materia, l’uomo è qualche cosa di essenzialmente particolare, poiché viene determinato dallo spirito, che a sua volta non può essere fatto derivare da nulla di materiale.» Guardini Romano, *La fine dell’epoca moderna. Il potere*, Morcelliana, Brescia 1954 (ed. or. 1950), p. 78.

umanesimo superando i dualismi nati nell'epoca moderna, introducendo il concetto di opposizione non contraddittoria nel descrivere l'uomo. Parlare della agenzialità libera annessa alla generatività animale è, a nostro avviso, superare un confine descrittivo duale e nettamente separatorio. L'agenzia diviene così un primitivo concettuale ai fini della giustificazione del perché l'educazione piuttosto che il nulla.

Le tecniche agricole o di caccia rispondono ad esigenze strumentali e produttive ma sono al servizio della vita biologica ed agenziale; si conversi assieme ad altri per lunghissimo tempo senza mangiare se ci si riesce! È chiaro che è l'agenzia che reclama la sua possibilità d'esistenza e si 'inventa' la strumentalità per i fini biologici, ma l'esercizio di una libertà con scopi estrinseci è per il ritorno libero a quelli intrinseci come il conversare, il passeggiare, il giocare, l'amare e via dicendo (che sono appunto esempi di vita prassica 'continua').

La produzione di tavolette di cera e poi il papiro e la pergamena, possono chiaramente espandere nello spazio e nel tempo le possibilità agenziali della lettura e della contemplazione. Non vorremmo dilungarci per rendere pedante il discorso con altre enumerazioni, basti questa riflessione sul fatto che vogliamo segnalare come non poche volte la produttività nella storia umana sia servita, oltre che alla semplice produzione di strumenti che possano asservire la natura ai fini di vantaggio della vita fisica, anche proprio come espressione della propria libertà, non nel senso che lo strumento rende liberi, ma lo strumento immette un certo grado di automatismo, grazie al quale possa sempre più 'da sé' e più efficientemente occuparsi degli elementi più gravosi, per poter aspirare ad una vita agenziale fatta di contatto con gli altri esseri umani, di politica, arte, etc.<sup>79</sup> Questa consapevolezza, i Greci, la raggiunsero come sappiamo, con qualche eccezione per gli schiavi.

La poietica è espressione certamente di una forma di libertà umana e di un inedito rispetto al mondo naturale, tuttavia dobbiamo riflettere sul fatto che produrre è un'attività dipendente dall'esistenza dell'essere agenziale stesso, è una attività al servizio dell'agenzia, il senso della *poiesis* è in relazione alla difesa e conservazione

---

<sup>79</sup> «Alla radice della coscienza politica greca troviamo una insuperabile chiarezza e capacità di articolare tale distinzione. Nessuna attività che servisse allo scopo di procurare mezzi di sussistenza, di alimentare il processo vitale, poteva essere ammessa nell'ambito politico, e ciò comportava il grave rischio di abbandonare i traffici e la manifattura all'industrialità degli schiavi e forestieri, tanto che Atene divenne certamente "pensionopolis" con un "proletariato di consumatori" che Max Weber ha descritto così vividamente.» Insomma, a prescindere dai giudizi storici, questo ci interessa, la chiara distinzione dei greci sulla prassicità-agenzia e l'operosità produttiva. Arendt Hannah, *Op. cit.*, p. 27.

dell'agenzialità; seppur dobbiamo ammettere anche le valenze simboliche dei prodotti, questi non dovrebbero nascere contraddittoriamente come strumento di dominio del mondo e degli altri.

Questo è il senso ad esempio della costruzione degli arnesi per la caccia o per la guerra o le tecniche di costruzione di un riparo. Le ragioni produttive nascono per liberare il corpo dai suoi richiami all'esistenza fisica che sono il sostrato materiale per la vita agenziale. È una capacità seconda e dipendente.

Possiamo notare come il *robot* contemporaneo possieda in maniera somma questa aspirazione all'automatismo, massima espressione della non-libertà, nel senso di essere non agenziale, non deliberativo in quanto programmato, ogni sua attività è già stata prevista ed inserita nel sistema, può essere riprogrammato certo, ma non si tratta di deliberazione e volontà. Il suo *logos* è calcolo rispetto alle sequenze programmate, la sua possibilità di azione è comunque chiusa, non ha arbitrio e non ha vita prassica continua.

Passo dopo passo stiamo arrivando alla questione centrale che riguarda la più grande conseguenza di questa agenzialità deliberante, dai tratti e possibilità inedite, capace di ragionamento in situazione; queste caratteristiche fanno pensare inoltre al fatto che è veramente possibile, come scrisse la Anscombe, creare una intenzionalità veramente in situazione<sup>80</sup> come sorta di prova che possiamo decidere di agire così in questo momento, ovvero esercitare liberamente questa facoltà. Avere delle ragioni per l'azione, siano esse maturate prima o durante, modificate o lasciate ferme nel proposito, espressioni della razionalità pratica, vogliamo affermare, è un inno vero e proprio alla libertà, ben più della poetica, poiché questa è solo una libertà di andata e ritorno, unidirezionale: *produco ergo creo* maggiori condizioni spazio-temporali per la mia agenzialità dove si svolge pienamente la mia umanità libera. L'agenzialità invece possiede potenzialmente indefinite 'andate'.

La libertà agenziale è invece fine a se stessa, quasi tautologica, per questo diventa un problema filosofico enigmatico; voglio essere libero perché sono un essere che vuole essere libero, sembra poter essere una implicita dichiarazione dell'umanità. Ecco dunque dove nascono i problemi e passo dopo passo ci avviciniamo, dichiariamolo

---

<sup>80</sup> «Stiamo parlando dell'intenzione con cui l'atto in ciascuna delle sue descrizioni è stato compiuto, e questa intenzione per così dire assorbe tutte le precedenti intenzioni con cui i primi elementi della serie sono stati compiuti.» Anscombe G. Elizabeth M., *Op. cit.*, p. 95.

ora, all'etica. L'aspirazione alla libertà accettata come proprietà dell'essere uomo, ricavata metafisicamente, ovvero conoscenza senza osservazione sperimentale, ma colta in un reale ontico, diventa problema quando si pongono una pluralità di libertà singole, di gestione comunitaria di plurime libertà che possono entrare in rotta di collisione o semplicemente si interrogano come vivere fianco a fianco considerando le proprie ed altrui aspirazioni.

Per concludere questa tesi, così, non ci resta da dire che questo: poiché l'azione educativa fa parte della galassia agenziale in quanto l'essere umano di fronte è stato generato e non prodotto, possiede già una capacità deliberativa ed una propensione alla libertà, allora nulla di tutto questo può far pensare coerente e razionale applicare una razionalità processuale a questo soggetto-oggetto. L'automa o l'oggetto vero e proprio non possiedono libertà agenziale, dunque, li possiamo programmare e prima costruire pezzo dopo pezzo, se l'essere si dice in molti modi, l'essere dell'essere umano è infinitamente lontano dall'avere queste caratteristiche. Dunque, le caratteristiche estremamente evidenti che entrano in gioco nell'azione educativa sono la libertà potenziale dell'educatore e quella dell'educando; le cose che spesso non collimano affatto, ma non sempre così distanti, sono le intenzionalità recondite, le aspirazioni (termine che utilizziamo al posto di desideri)<sup>81</sup> e le scelte (che presuppongono delle ragioni). Insomma, essendoci l'incontro di due libertà nasce il problema etico del tipo: come posso/devo agire nei confronti dell'altro? A ciò poi si aggiunge la complicazione, oltre della problematica dell'agire morale *tout court*, quella della precipua razionalità educativa indissolubile da quella morale, in quanto di fronte si ha un soggetto e non un oggetto. Ma il risultato primario è stato raggiunto: l'azione educativa ha ha che fare con l'agire morale e di conseguenza con il pensiero alle prese con l'etica<sup>82</sup>. Questo significa che come esseri agenziali razionali dobbiamo porci delle ragioni per educare, in quanto è necessario dare risposte agli 'aspiranti agenti liberi'. Come poter utilizzare al meglio il

---

<sup>81</sup> La ritengo una scelta felice, semanticamente parlando, adottata coraggiosamente dall'ultima traduzione dell'*Etica Nicomachea* a cura di Giovanni Reale. Cfr. Fermani Arianna, *Saggio introduttivo*, in *Aristotele. Le tre etiche*, Bompiani, Milano 2010.

<sup>82</sup> Affermazione che riconosciamo come conquista faticosa del pensiero, specie di quello aristotelico, infatti: «Non c'è paragone tra l'approccio aristotelico all'agire umano e quello connotante il pensiero filosofico (e pedagogico) precedente. Infatti, lo Stagirita non si limita a focalizzare la circostanza dell'azione (ad esempio, l'eventuale influsso della divinità, ampiamente evocato nell'epica) oppure il suo contenuto (come è il caso delle massime di virtù attribuite ai «sette saggi»), ma si interroga circa la congruenza tra l'agire dell'uomo e il suo essere. Anche in questo caso possiamo notare la distanza dal platonismo.» Mari Giuseppe, *Pedagogia in prospettiva aristotelica*, La Scuola, Brescia 2007, p. 73.

proprio potere agenziale e perché? Come trasformare ad esempio le intenzionalità legate all'istinto di conservazione (tipicamente animale) in diverse ragioni per l'azione? La polarità antropologica crea infatti grossi rischi, ovvero la vita psichica senza poteri arbitrari è una vita psichica animale appunto, che conduce a conservazione e prosecuzione della specie ed anche a scoprire piccoli espedienti tecnici per nutrirsi e ripararsi. Nel caso dell'uomo, il potere di causare arbitrariamente delle azioni non puramente animali rischia di far estendere le intenzionalità animali oltre il 'puro bisogno' animale. L'urgenza etica è l'urgenza dell'educare al governo della propria potenza arbitraria. È l'urgenza etica di favorire, dopo l'acquisizione della forma biologica umana, una forma agenziale più completa di consapevolezza e padronanza della propria libertà. Impossibile scindere dimensione etica e dimensione educativa o far finta che non esistano per una pura istruzionalità apprenditiva a determinati processi. Come è impossibile scindere la condizione umana di possedere poteri arbitrari nel governare le proprie energie e capacità corporee dal concetto di responsabilità? Come il fatto della generatività e dei poteri arbitrari la responsabilità ci precede nell'esistenza, emerge di per sé, non ne possiamo fare a meno in ogni cosa che vogliamo intraprendere.

Così possiamo dire che l'azione educativa è l'incontro di due concreti viventi che creano una situazione polare in cui qualcuno deve rappresentare la parte propositiva che, per questo motivo, si contorna di problematiche etiche e di iniziale asimmetria. La deliberazione coinvolta qui non può essere quella di tipo poetico predeterminato ma di tipo propriamente prassico, dovrà rivolgersi al bene in sé non produttivo dell'azione, il bene in sé nel rapporto polare è chiaro che sia il mondo polare stesso dell'educando. L'azione educativa deve far parte della galassia polare, dell'ambito primo delle cose che mutano, ossia il mondo delle disposizioni. Coinvolgendo ragioni inedite, contesto unico, deliberazioni che la vita stessa sollecita ci risulta impossibile concepire l'azione educativa come processo, questo appartiene come sottocategoria all'ambito produttivo. Il processo non prevede un elemento opposizionale retroattivo, richiama ad una efficacia che può esulare dal problema morale, quanto la plasmazione di un oggetto non ha in fin dei conti nessuna implicanza morale. Applicato all'educare, questa *forma mentis*, è gravemente deprivante di aspetti imprescindibili che hanno a che fare con l'umano.

4. *L'azione educativa non può riguardare gli esiti parcellizzati di abilità e competenze ma la promozione delle forze formative interne.*

È inutile domandarsi come potrebbe essere e se potesse esistere un'etica di un ipotetico unico uomo su un'isola deserta, nemmeno Defoe ha resistito all'inserire, nel suo celebre racconto, un Venerdì qualunque accanto al ben individuato uomo bianco ed occidentale<sup>83</sup>. Di fatto, l'agenzialità mostra tutta la sua portata perché gravida di conseguenze all'interno della famiglia umana, dispiega un dramma, anche nel senso teatrale del termine, un nugolo di azioni del passato e del presente che non cesseranno finché saremo dotati di deliberazione. Ecco detta la differenza rispetto alle altre famiglie animali: è la costituzione delle società agenziali, è l'inizio della storia, non più naturale in senso stretto ma della storia degli atti liberi, costretti, arbitrari, incompleti, eroici, santi o criminali. Il problema dell'etica, ossia del come devo agire e perché, è ineludibile e unito al dato di fatto che ogni figlio d'uomo manifesta incredibilmente questa aspirazione e potenzialità alla libertà, che si incarna in aspirazioni, intenzioni, desideri, prove ed errori, tentativi strumentali di superare degli ostacoli. Prima di proseguire poniamoci questa domanda: è possibile parlare di agenzialità degli altri esseri viventi? In fin dei conti anch'essi in grande numero accudiscono i propri cuccioli, esprimono affettività ed attività che non sono poetiche. Rispondiamo di no perché agenzialità significa anche, come abbiamo appena detto, creazione di storia, di reti di azioni imprevedibili. Certo, possiamo notare rudimentali attività poetiche nel mondo animale e possiamo supporre una rudimentale attività anche agenziale nei nostri coinquilini terrestri. Tuttavia, non possiamo dimenticare che tutto ciò è sottoposto alle intenzionalità animali di conservazione e prosecuzione, queste attività non rispondono a regioni pensate e deliberate al di fuori del 'mandato' naturale. Nell'animale non troviamo la tridimensionalità razionale del teoretico, prassico e poetico, vi è una unidimensionalità tutta assorbita da un'intenzionalità, dicevamo, continuativa e prosecutiva. Infatti, anche l'esempio del nido degli uccelli, in realtà, non può essere assimilato alla poetica umana, questa è dipendente da forme ideate, da ragioni manipolative e trasformative della materia che acconsentano di realizzare quelle ragioni. L'utilizzo di bastoni come utensili per staccare le banane dall'albero o scavare piccole

---

<sup>83</sup> Chiaramente il riferimento è all'opera: Defoe Daniel, *Robinson Crusoe*, Penguin, London 1994.



tane sono certo attività strumentali che mirano ad uno scopo ma che dipendono sempre dall'unica intenzionalità animale che abbiamo già detto; così come l'accudimento, il gioco, il richiamo acustico o visivo e l'affettività verso i cuccioli, specie dei mammiferi, sono certo attività che al momento hanno scopo non estrinseco all'atto stesso, ma che di nuovo mirano alla salvaguardia e prosecuzione della specie. L'unidimensionalità intenzionale animale non permette di parlare né di essere poetico, né prassico o agenziale, pertanto nemmeno compiutamente razionale, teoretico ed infine etico. Porre delle nuove ragioni rispetto alla vita animale è tipica espressione dell'emergenza della libertà umana, a tal punto che si può disconoscere, con delle ragioni malaugurate, anche il semplice mandato naturale di conservazione della specie, sino a distruggere i propri simili senza il motivo della mancanza di cibo o di territorio. Dunque, esiste un atto con fine in sé ed un atto strumentale animale, ma non un'azione con fine in sé ed un'azione strumentale, le azioni, solo umane, implicano delle ragioni che per così dire 'sollecitano' il nostro potere causale-agenziale, ossia fanno capo alla nostra libertà. Definire agenzialità è dire anche avere la possibilità del fare altrimenti rispetto al consueto ed al noto, è dire anche la possibilità di andare contro i dettami naturali. Dunque, non è nemmeno la catalogazione delle attività a dividere il mondo umano da quello degli altri animali, sono le ragioni inedite e particolari del mondo umano che definiscono in ultima analisi l'agenzialità e sono spia della possibilità dell'arbitrio e della libertà. La presenza di queste ragioni speciali, la possibilità stessa di ragioni speciali nell'uomo porta luce nella direzione della risposta da dare al dubbio: perché educare piuttosto che nulla? Perché educare piuttosto che adattare? Pertanto, bene, crediamo, è seguire l'argomento aristotelico sulla differenza tra le azioni con beni intrinseci e azioni con beni estrinseci, tuttavia, è il fatto della deliberazione che apre primariamente le porte al discorso agenziale.

Ora rimane da chiedere se la razionalità pratica e quella poetico-strumentale, in quanto direzionata ad un fine estrinseco rispetto all'uomo, siano la descrizione completa della razionalità umana, che ribadiamo è inscindibile dalla questione della libertà, della volontà che a sua volta è inscindibile dalla agenzialità. Il termine a monte della questione per dare spiegazione della straordinarietà umana, per chi è credente, è chiaro risulti essere, ad esempio per l'ebraico-cristianesimo, la categoria di creazione di un essere ad immagine e somiglianza divina. In questa sede ci basti il rilievo fatto anche da

eminenti pensatori laici, o che non teologicamente argomentano, i quali scoprono con l'indagine filosofica (o con quella neuroscientifica) l'enigma del potere agenziale della libertà, assieme a quello che qui non trattiamo direttamente della coscienza<sup>84</sup>.

Ovviamente rispondiamo di no alla domanda se abbiamo già descritto tutto il ventaglio della razionalità umana in riferimento alla libertà. In precedenza però abbiamo già parlato della razionalità teoretica, la quale mira alle conoscenze più certe e che si articola decisamente anch'essa in tante scienze. Pensiamo così almeno di dare conto delle tipologie di razionalità che la libertà umana genera, lungi appunto da fare un trattato esauriente sulla libertà umana. In questa sede ci interessa vedere cosa genera il secondo termine polare antropologico, quello della eccedenza rispetto all'animalità-generatività ossia la libertà, nonché cosa consegue alle deliberazioni plurime ed inedite dipendenti da ragioni di qualcosa. Ragioni speculative che vogliono rispondere ai perché; ragioni prassiche che vogliono offrire dei motivi validi per agire eticamente, per deliberare in un siffatto modo e ragioni poietiche che istruiscono sul come raggiungere un certo obiettivo produttivo<sup>85</sup>. È chiaro allora che anche la razionalità teoretica deve essere favorita, coltivata e ben conosciuta da chi ha compiti educativi se scopriamo che l'uomo possiede questo ventaglio razionale direttamente in rapporto alla sua libertà. Tuttavia, un conto è ciò che può e deve fare un insegnante, altro conto è il da farsi relativamente ad una figura educativa familiare.

La libertà risiede incommensurabilmente di più in un essere umano nato nell'istante in cui stiamo scrivendo di quanto possa risiedere nella *Statua della Libertà*. L'educare è una azione prassica, è impossibile dire che produca in quanto il destinatario fatto oggetto di questa azione non è trattato, almeno logicamente, come materiale che

---

<sup>84</sup> Con Davidson dichiariamo gli elementi minimi per giustificare ad un primo livello l'esistenza di una soggettività individuale: «Per quanto posso giudicare, ci sono due caratteristiche del soggettivo (come classicamente inteso) che rimangono in piedi. I pensieri sono privati, nel senso importante, ma ovvio, in cui la proprietà può essere privata, cioè appartenendo ad una persona. Inoltre, la conoscenza dei pensieri è asimmetrica, perché la persona che ha un pensiero generalmente sa di averlo in un modo precluso agli altri.» Davidson Donald, *Soggettivo, intersoggettivo, oggettivo*, tr. it. S. Levi, Raffaello Cortina, Milano 2003 (ed. or. 2001), p. 68.

<sup>85</sup> Una tripartizione che come argomenta Pareyson necessita di una precisazione: «Se le attività umane non possono esercitarsi se non facendosi operazioni, le operazioni a loro volta non possono definirsi se non con un atto che insieme disgiunge e congiunge le attività. Ogni operazione umana è sempre o speculativa, o pratica o formativa, ma, quale che sia la sua specificazione, è sempre insieme e pensiero e moralità e formatività. Un'operazione non si determina se non specificando un'attività fra le altre, ma non può farlo se non concentrando in sé tutte le altre insieme. In ogni operazione v'è, insieme, specificazione di una attività e concentrazione di tutte le attività: questa è la struttura dell'operare, in cui specificazione e concentrazione delle attività vanno di pari passo, sì che non c'è l'una senza l'altra.» Pareyson Luigi, *Estetica. Teoria della formatività*, Sansoni, Firenze, 1960, pp. 21-22.

deve prendere forma, una forma la possiede già generata, e anche un certo grado di libertà. È un essere generato ed agenziale, dotato di intenzionalità autoconservativa ed incipiente propensione deliberativa.

Questa è una descrizione della sua forma umana, che ovviamente non può essere intesa solo come contorno del suo corpo e atomi. Nasce il problema dell'educazione, è questa riducibile all'imitazione nell'uso di strumenti, all'avvantaggiarsi di tecniche già acquisite dal proprio gruppo umano? E se invece acquisire una forma umana significasse diventare libero, ovvero capace di esercitare la propria agenzialità? Ed educare non fosse altro che promuovere tutto ciò?

Imitazione agenziale, poetica e probabilmente prototeoretica quando nacque la domanda sul perché delle cose che succedono, siano esse i fulmini che cadono e ricondotti alle potenze ctonie e celesti, sia sul perché è bene e meglio agire così e così per volere degli dei e degli avi, potrebbero essere stati, nella preistoria remota, i prodromi di quello che è diventato l'universo dei discorsi ed azioni educative.

Il perché è teoretico, e rende liberi di staccarsi dai fatti contingenti del mondo per vari motivi: per non assolutizzarli, per avere meno paura e per comprendere sempre più in modo generale e tendenzialmente omnicomprensivo. Come fanno i cosmologi anche oggi: tentare di racchiudere l'universo in una manciata di formule. Oppure quando nel contesto pratico la mia deliberazione si trova cieca, se non ha grandi prospettive motivazionali, nel fare questo o nell'evitare quest'altro. La testa ben fatta dell'educatore è una testa che sarebbe meglio si nutrisse sia di conoscenze metafisiche, di antropologia filosofica, di etica per poi passare ad una scienza dell'educazione, per poi considerare le conoscenze delle scienze dell'educazione. Ma questo lo possiamo dire compiuto ad esempio in un insegnante o in un educatore professionale odierno?

Perché educo? Cosa vuol dire educare? Chi è colui che vado ad educare? Chi sono io che educo? Perché proprio io e non un altro? Come faccio ad educare? Dove? Ancora, perché proprio educare piuttosto che il nulla?

Possiamo capire come queste affascinanti e al contempo terribili domande debbano mobilitare grandi risorse del pensiero umano e come emerga evidentemente quanto accennato nella tesi precedente, ossia il connotato etico dell'azione educativa.

Questo si somma, come possono dimostrare le domande stesse, a una condizione tipica dell'educare, laddove vi è in genere rapporto non tra due pari, tra due amici o due

coniugi, ma tra almeno due persone in rapporto asimmetrico; in genere è coinvolto infatti un adulto e un rappresentante della più giovane generazione. Oppure, in generale, si pone un'asimmetria anche tra adulti e questa è accettata in virtù di una sorta di patto e riconoscimento reciproco delle proprie posizioni e limitata ad un contesto.

Ricapitolando diciamo che l'azione educativa è una attività prassica, in quanto afferisce alla sfera dell'agenzia, non della produttività. È prassica in quanto è anche non teoretica, non è il momento della ricerca dei grandi perché e delle grandi spiegazioni, non è animale in quanto non soprassiede alla mera intenzionalità prosecutivo-conservativa. In essa però è coinvolto il *logos* umano nelle sue più alte e varie forme, come può avvenire in una grande realizzazione artistica<sup>86</sup>.

Avendo a che fare con un altro simile a me, e in questo le argomentazioni sull'empatia<sup>87</sup> giocano un ruolo importante, vengo a contatto con il problema di due libertà o più che fa nascere la questione etica di come trattare le libertà altrui ed infine pedagogica *tout court*, ossia cosa è bene che io prenda in considerazione per favorire la libertà altrui, quali parole, atti, iniziative conducono alla libertà, che è l'altra faccia del termine educazione.<sup>88</sup>

Avanziamo questa ipotesi sintetica sull'origine della pratica educativa: favorire per quanto possibile il percorso di un giovane uomo o di una giovane donna verso un più compiuto grado di libertà. Certo, l'idea che questa condizione possa essere veramente per tutti è solo moderna, ma dubito che sia mancata completamente anche presso l'educazione degli schiavi. Non sono rari i casi e le testimonianze storiche su schiavi che acquisirono grandi conoscenze e ricevettero consistente discrezionalità di

---

<sup>86</sup> «[...] queste differenze sono differenze di stile, purché per stile s'intenda sempre una spiritualità fattasi modo di formare; al punto che una sia pur minima differenza di stile indica tutta una differenza di spiritualità, di modo di pensare vivere sentire, di interpretazione della realtà e di atteggiamento di fronte alla vita, di *Weltanschauung* e di *ethos*.» *Ibidem*, p. 36.

<sup>87</sup> Come grande capacità di riconoscimento più profondo dell'altro, scrive la Stein: «Nell'istante in cui il vissuto emerge improvvisamente dinanzi a me, io l'ho dinanzi come Oggetto (ad esempio, l'espressione di dolore che riesco a "leggere nel volto" di un altro); mentre però mi rivolgo alle tendenze in esso implicite e cerco di portare a datità più chiara lo stato d'animo in cui l'altro si trova, quel vissuto non è più Oggetto nel vero senso della parola, dal momento che mi ha attratto dentro di sé, per cui adesso io non sono più rivolto a quel vissuto ma, immedesimandomi in esso, sono rivolto al suo Oggetto, lo stato d'animo altrui, e sono presso il suo Soggetto, al suo posto.» Stein Edith, *Il problema dell'empatia*, tr. it. e cura di E. Costantini e E. Schulze Costantini, Studium, Roma 1998 (ed. or. 1917), p. 78.

<sup>88</sup> «Che cosa rende possibile lo sguardo fiducioso sull'avvenire? Ancora una volta, la libertà perché □ grazie a essa □ l'essere umano non subisce passivamente gli avvenimenti, ma sa alzare lo sguardo e dirigersi verso un approdo che va oltre ciò che può essere previsto alla luce dei "dati di fatto". Tuttavia, la facoltà di esercitare la libertà, di cui solo l'essere umano tra gli animali dà testimonianza, non nasce già matura.» Mari Giuseppe, *Educazione come sfida della libertà*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 6-7.

decisione negli uffici delegati dal padrone. Si tratta di promozione di qualche aspetto della loro agenzialità (teoretica e deliberativa) affinché diventasse spesso preziosa per il padrone, anzi prolungamento della stessa agenzialità di quest'ultimo. Non si spiega perché allora nella storia ci siano stati schiavi molto competenti, talvolta ambasciatori, gestori di economia domestica, istruiti insomma, come ad esempio i pedagoghi dell'antichità, per una certa agenzialità autonoma, libera in diversi campi<sup>89</sup>. Questo argomento sulla libertà prevede chiaramente di concepire la libertà non solo come l'essere privi di costrizioni generate da qualcosa o da qualcuno, la questione dell'agenzia apre ad una idea di libertà che parte da una condizione interiore, anzi è correlata con lo sviluppo di facoltà intrinseche ad ogni essere umano.

Ora è qui che inseriamo un'ulteriore proposta importante per questo lavoro: per raggiungere un certo grado di libertà di scelta è necessario mettere in pratica queste facoltà da intendersi come cause efficienti di quel movimento che porta l'essere umano, per così dire, a perfezionare la sua attitudine alla libertà, questa infatti non sembra essere da subito disponibile nella sua forma più alta e più completa, non staremmo qui a parlare di educazione se no, almeno da due millenni e mezzo. Nemmeno nella poietica è possibile concepire un uso appropriato di uno strumento, almeno relativamente in breve tempo, se non si osserva e si imita l'artigiano di bottega. Anche in questo caso diventare capaci di fabbricare una cosa e magari diventare prima garzone e poi capomastro è favorito ed accelerato dalla presenza di un'altra libertà poietica incarnata nell'azione del maestro.

Ora, relativamente ai saperi teoretici e pratici è chiaro che non possiamo seguire l'eccessiva prospettiva platonica di una conoscenza già contenuta nel soggetto solamente da rimembrare. Per diventare liberi bisogna mettere in campo le proprie facoltà che definiamo puramente antropologiche (o forze interiori) che creano per così dire un'abitudine alla libertà, un abito costante, che può portare diritto all'acquisizione delle classiche virtù dianoetiche come la capacità deliberativa e quella speculativa. Un

---

<sup>89</sup> Mirabile a questo proposito è la difesa che fa Seneca dello schiavo quando questi dimostra tutta la sua umanità nel beneficiare il padrone oltre i limiti imposti dal puro dovere o dalle aspettative dettate dalla sua condizione. Il filosofo romano inoltre apportò in una delle sue opere più importanti diversi esempi di schiavi a lui noti che si mostrarono grandi, umanamente parlando. «È in errore chi crede che la condizione di schiavo riguardi l'uomo nella sua interezza. La sua parte migliore ne rimane esclusa: sono i corpi a essere soggetti e assegnati ai loro padroni, l'anima invece è autonoma. Ed è a tal punto indipendente e libera che neppure in questo carcere in cui è racchiusa può essergli proibito di servirsi del suo slancio [...]» Seneca Lucio Anneo, *Sui benefici*, a cura di M. Menghi, Laterza, Roma-Bari 2008, p. 71.

espressione di Martin Buber ci è sembrata appropriata a proposito, ossia, parafrasando il filosofo, si può dire che l'uomo debba fare capo alle proprie forze formative (*Bildungskräfte*) storiche seppur abitano la storia. Questa espressione è di fatto una definizione antropologica concepita direttamente in riferimento al problema dell'educazione e a che cosa significhi educare<sup>90</sup>. Questo concetto di forza formativa antropologica storica ed anche transculturale risulta di grandissimo ausilio a questo nostro discorso. Le forze interne dell'uomo, non definibili per via di categorie sociali come le capacità cosiddette spendibili o le competenze, sono quelle che lo conducono ad acquisire lo stato agenziale, la possibilità di divenire causa efficiente veramente delle sue azioni, sono le cause motrici della sua *eudaimonia*<sup>91</sup>.

In effetti se libertà ed educazione sono facce della stessa medaglia, le forze forgiative di questa medaglia e della sua effigie sono già date, già presenti sin dalla nascita; sono delle forze transculturali, proprio come dice Buber, sono da sempre a all'opera, rappresentano la grande potenzialità dell'uomo, per ritornare nell'alveo della terminologia classica. Queste forze, ecco la proposta che è una riedizione di una lunghissima tradizione secolare, sono: l'intelletto e con esso la volontà, che al primo è inesorabilmente collegata e da esso è influenzata. Diventare liberi così significa inizialmente permettere la massima espansione possibile dell'*intus-legere*, in quanto la conoscenza può informare non di poco il cambiamento della desiderabilità o meno di qualche cosa, non di poco può dirigere volontà e scelte. Ci siamo riappropriati del termine intelletto e non abbiamo ripreso quello di intelligenza o di pensiero. Il motivo è presto detto: l'intelletto è la potenzialità noetica<sup>92</sup> di cogliere principi, di astrarre, premessa al creare, immaginare ed agire non deterministico. Parlare di intelligenza/e è entrare nel discorso psicologico e psicobiologico del suo funzionamento e di varietà. Dire pensiero è già dire una sorta di prodotto, che può essere sia noetico ma anche calcolativo o strumentale, anche il termine pensiero racchiude varietà.

Pensiamo che nelle varie etiche della virtù troppa esclusiva rilevanza sia stata

---

<sup>90</sup>Per un approfondimento si faccia riferimento alle analisi 0 e 1.

<sup>91</sup>«We gradually learn that *eudaimonia* consists in activities in accord with excellence, but there are different excellences, most notably in virtuous living, practical endeavours and contemplation (*theoria*) and different sorts of possible lives devoted to those activities. Excellence in the sphere of doing things virtuously is *phronesis* [...], in the practical sphere of making things it is *techne* and in the contemplative sphere of reflecting upon the supreme objects of knowing it is *sophia* or theoretical wisdom.» Kristjánsson Kristjan, *Undoing bad upbringing through contemplation. An Aristotelian reconstruction*, «in Journal of Moral Education», Vol. 43, N. 4, 2014, p. 7.

<sup>92</sup>Nel capitolo IV si daranno maggiori ragguagli su questo.

data alla promozione delle virtù morali, cosa di cui non si ha nulla da eccepire, tuttavia la moralità e l'aprirsi di più variegata possibilità di scelta ha a che fare con la formazione delle potenze formanti, espressione che non è affatto tautologica, che ci piace esprimere altrimenti con rigenerazione delle potenze formati; possibile attraverso la conoscenza sempre più affinata del bene, l'esemplarità altrui ma soprattutto con l'impiego personale, nella prassi, delle proprie potenze formanti.

Ciò che è desiderabile dell'uomo è approfondire una qualche concezione di bene: una razionalità educativa, così, comincia a formarsi in senso etico, diventa 'auspicio' che l'essere del singolo essere umano raggiunga la sua 'perfettibilità' propria che è individuabile primariamente nelle forze intellettive e volitive; principi che non esauriscono chiaramente il discorso sul bene dell'uomo, che si dice in molti modi. È l'auspicio agenziale teleologico. Ciò che si diceva nella prima tesi sulla questione della seconda polarità che riguarda l'inedito rispetto al mondo naturale trova qui una ulteriore specificazione. Intelletto e volontà sono le forze motrici della creazione dei mondi creati dall'uomo all'interno del mondo terrestre. Sono il *surplus* rispetto al resto del cosmo. Un discorso unitario così lega il significato di agenzialità, quello di libertà e quello di forze formative. Non sono tre concetti perfettamente coincidenti ma legati come da un sistema di vasi comunicanti. Il sottosviluppo di intelletto e volontà, dunque, intacca ad esempio la libertà interiore e la possibilità di svincolarsi dalle costrizioni esterne. La non piena vertenza sulla propria vocazione ad essere libero intacca la propria visione di sé agenziale.

Ecco dunque che con tali assunti si possono avvicinare le diverse razionalità nella testa ben fatta dell'educatore, infatti la promozione dell'esercizio libero — e non automatico — dell'intelletto e della volontà può creare terreno fertile verso una sorta di uscita dell'educando da se stesso, dalla condizione di libertà agenziale al momento raggiunta. Questa così spesso, in realtà, in buona parte affettata e dimidiata dai potentati ideologici eteronomi, che la vogliono così e così, non pienamente in se stessa. Tuttavia, non semplicemente dicendo all'educando: 'ora fai venir fuori il tuo intelletto o la tua volontà' si può raggiungere questo auspicio, su queste basi può introdursi il discorso motivazionale dell'educatore stesso, ma l'intelletto e la volontà 'escono facendo' (agenzia e non poetico *to do, not to make*), sono forze solo se attivate da classicissime attività prassiche che non troveranno mai tramonto, pena la distruzione dell'educazione

stessa: racconto, ascolto, lettura, domanda, ricerca, ragionamento, indagine, imitazione esemplare, scelte morali e quant'altro. Se no saremmo irrimediabilmente e forse ingenuamente pseudoplatonici, ovvero pretenderemmo di avere già tutto. L'imparare ad imparare ad esempio è possibile solo venendo a contatto già con ragioni e contenuti degli alti esiti del pensiero artistico, filosofico, scientifico, letterario etc.

La potenzialità non è la conoscenza e la potenzialità assume il nome di forze formanti come intelletto e volontà; questo significa che queste forze sono già all'opera sin dalla nostra generazione e se non sono all'opera come dovrebbero, ovvero non sono libere di esprimersi e di crescere, vuol dire che non vi è stata educazione, non c'è stato il portare a perfezionamento il bene in sé che possiede la persona, ergo non è ancora compiutamente libera.

Il soggetto educando non è libero, possiamo dire, se incapace di pensiero teoretico (certo commisurato ad età, professione, attitudini), non è libero se incapace di prendere posizioni morali, di scegliere ciò che in un dato momento tocca responsabilmente a lui e lui solo (quando la volontà è debole o succube), non è libero se non sa 'fare' e non si impegna in niente. Ma non si è nemmeno liberi se vuole solo produrre o teoretizzare senza agire, queste sono fughe dalla libertà operante, che trovano sempre il suo senso transitando per l'opposizione polare originaria generatività-agenzia. La libertà è quel potere che ridireziona l'intenzionalità animale conservativa e che sa gestire al contempo il potere arbitrale teoricamente indefinito. Inutile dire che agiamo male se ci comportiamo come gli animali. Non avendo agenzialità prassica gli animali sono fuori dal discorso etico. Questo è un problema invece solo nostro, è generato dal potere arbitrale che si somma a quello animale e che può divenire esplosivo. Il polo dell'eccedenza umana arbitrale necessita d'essere educato e di prendere una forma di libertà, che significa poter ben utilizzare, attraverso le forze intellettive e volitive, sia il polo animale che quello arbitrale. L'utilizzo delle forze umane al servizio della forma interna e morale libera è possibile solo attraverso la nascita dentro di noi di nuove ragioni indisponibili nella natura, queste ragioni sono il frutto della ricerca umana, da quella religiosa sino a quella scientifica, passando per quella filosofica.

Intelletto e volontà sono al contempo le forze transculturali messe in campo in da questa faticosa e grandiosa attività prassica, questo è umanesimo, è il tentativo di raggiungere la forma umana agenziale. Nell'analisi 1 ci confronteremo con dei concetti



di persona a cui rimandiamo per l'approfondimento, diciamo ora soltanto che l'antica intuizione teoretica mutuata dal teatro, della persona come attorialità, maschera, è decisamente ancora valida come metafora esplicativa. Effettivamente l'agenzialità è un po' questo, l'assunzione da parte di un essere vivente di divenire un complesso di disposizioni, ragioni ed azioni responsabili che lo possano distinguere nel gran teatro del mondo, diventando non solo semplici individui molto prevedibili come quelli appartenenti ad una specie, ma individui sempre più riconoscibili nella loro eccedenza caratteriale e spirituale.

È per questo che riteniamo a buon diritto di riprendere in mano la vecchia ma intramontata categoria di *Bildung*, laddove il termine tedesco, che reso in italiano suona pressappoco formazione culturale, riporta indietro per certi aspetti al concetto peripatetico e paidetico di un ente che possiede già una forma ma che questa rimane tale, non deperisce, se rimane in atto e se anzi porta sempre più all'atto potenzialità recondite, tutto ciò sommato alla necessità che questo può avvenire solo fruendo di una istruzione umanistica, che può offrire esemplarità prassiche e anche ragioni e spiegazioni<sup>93</sup>.

Come cresce e si trasforma la forma umana corporea dal concepimento alla vecchiaia, più propriamente definibile come sostrato materiale, così si può trasformare il complesso delle forze umane portandosi ad una intensità maggiore rispetto alla nascita, un abito disposizionale sempre meno attaccabile quando acquisito, attuale insomma. L'altro nome della disposizionalità attuale è il perseguimento di virtù dianoetiche e poi anche etiche secondo il modello classico. Ma con questo non diciamo che l'attività intellettuale è 'utile' proprio per questo, senza dare valore più di tanto ai contenuti. Assolutamente no: è proprio l'*intus-legere* nei contenuti che aiuta le disposizioni dianoetiche ad essere se stesse, la questione è sostanziale non solo formale. Una prima comprensione etica avviene proprio qui (pensiamo alla esemplarità di alcuni racconti letterari), ma poi è chiaro che solo agendo nella dimensione intersoggettiva si acquistano le disposizioni morali proprie, è solo facendo atti giusti ad esempio che si diventa giusti.

Nelle ragioni dell'educatore ci dovrebbe essere questa sensibilità al valore in sé della persona umana che si riflette nelle sue potenzialità transculturali ben evidenti nella constatazione della vocazione alla libertà, alla presenza potenziale ed attuale di intelletto

---

<sup>93</sup> Su questo argomento si veda il celebre lavoro: Jaeger Werner, *Paideia*, tr. it. L. Emery e A. Setti, Bompiani, Milano 2003.

e volontà. Comprendiamo bene che ciò è richiesto a livelli diversi in base al fatto che la propria attività educativa sia del tipo professionale o familiare.

L'essere umano non è dello Stato, della fabbrica, del sistema economico, della famiglia ma è nello Stato, nella fabbrica, nel sistema economico e nella famiglia. Il suo esserci però ha radici enigmatiche nella generatività naturale antecedente ed ante predicativa che, sommato all'emergere della libertà, manifesta una sua impossibile cattura definitiva in qualsiasi sistema. Ogni 'destino' dell'esserci socioculturale di un uomo è da concepire positivamente come appartenenza a un qualche gruppo umano, senza del quale non riuscirebbe di fatto ad umanizzarsi agenzialmente, ossia a raggiungere almeno ad un certo grado la propria libertà, attualizzando sempre più le sue forze formative. Ricordiamo la polarità singolo-società.

Ricordiamo la prospettiva peripatetica sulla la razionalità umana, questa, si dice in tre grandi modi: attività teoretica, prassica e poietica. Vi sono certamente notevoli ed interessanti varianti che fanno sfumare i contorni (pensiamo alla produzione artistica e quella solo funzionale ad esempio in riferimento alla poietica, per le altre due razionalità abbiamo già visto diversi esempi). Tuttavia, le razionalità umane sono legate alle forze agenziali che soprassedono all'acquisizione della più compiuta libertà, più sono esercitate e più concorrono allo sviluppo delle stesse tre razionalità. Le razionalità umane sono un inedito rispetto alle intenzionalità ed istinti animali e sono espressione del secondo polo antropologico dell'emergenza dell'arbitrio, che si deve trasformare in libertà. La vita psichica è ancora vita afferente alla vita animale, tuttavia l'esercizio della libertà e delle sue ragioni influenza decisamente il corpo umano e la sua vita psichica stessa; gli eventi psichici umani non sono più 'puramente' animali, si confondono con gli eventi mentali che pensano le ragioni e deliberano.

Il gioco è così circolare tra differenti razionalità, forze formative e libertà e di queste con la realtà psicocorporea.

Educare, se è educare alla libertà e non solo addestrare o istruire diviene gioco forza promuovere le potenzialità interno formanti; nasce così la problematica, legata all'azione educativa, della dimensione endogena e di quella esogena. Ma un risultato ulteriore è da esplicitare ancora: l'azione educativa che si rivolge alle potenzialità delle forze formative, interessata al bene in sé auspicabile antropologicamente che queste effettivamente emergano, ritiene come secondaria la

questione di abilità e competenze. Quelle forze (intelletto, volontà ed immaginazione) sono perfettibili attraverso attività ben precise come le classiche dell'ascoltare, del leggere e dello studiare. Questa è una argomentazione ulteriore a favore del fatto che l'agenzia sia la madre di ogni libertà.

L'unità dell'azione educativa che soprasiede sia alle azioni dell'insegnante, che quella del familiare o dell'educatore professionale risiede, riteniamo, proprio nella promozione della libera agenzialità facendo leva sulla promozione di intelletto e volontà. Tutto ciò si incarna o si ritrova poi nelle specificità degli apprendimenti acquisiti negli ambiti familiare, scolastico o sociale in genere. Se questo venisse a mancare, o si abbandonasse il soggetto alla prevalenza della intenzionalità animale e all'arbitrio non liberato, lo si disciplinerebbe dimidiandolo in un soggetto automatico produttivo. L'educazione alla fioritura delle proprie forze formative interne non può essere un '*optional*' antropologico, in quanto la peculiarità bipolare umana lo rende ontologicamente differente sia dall'animale che dal *robot*. L'animale non eccede in arbitrio, il *robot* non eccede in ragioni, in quanto queste sono semplicemente programmate. Le prospettive antropologiche che negano una certa posizione primaziale dell'uomo all'interno del creato dovrebbero spiegarci meglio come facciano i loro conti con questo fatto della straordinarietà di ciò che ha manifestato l'uomo nei millenni. Bisogna fare i conti con il problema dell'inedito. Fare i conti, infine, con la presenza dell'arbitrio e pertanto dirci come fanno a negare che esista una vocazione alla libertà che direzioni l'arbitrio. Di conseguenza, ci debbono dire come fanno a parlare ancora di educazione (e di etica) se l'uomo è un essere alla pari del sasso, della sequoia o del gatto, negando di fatto l'esistenza della possibilità della libertà. Siamo diventati troppo perniciosi, si dice, per il globo terrestre. Appunto, aggiungiamo, proprio per questo, volenti o nolenti dobbiamo fare i conti con qualcosa di veramente strano che abita l'uomo. La soluzione non è negare questa straordinarietà neutralizzando l'essere umano addirittura eliminandolo, ma riconoscere che intelletto e volontà umani, motori della agenzialità, inediti della natura, necessitano di una guida, necessitano di una educazione, perché esistono! La crisi dell'umanesimo è la crisi dell'educazione nei suoi significati etici. Non crediamo ci sia una alternativa, un nuovo umanesimo è possibile, attende i nostri sforzi teoretici.

Facciamo così la nostra conclusione guardiniana riguardo a questo argomento,

egli come già altri autori citati, ha parlato di centro o nucleo personale, il filosofo italiano ne parlò in riferimento alla struttura interna che genera eccedenza. Quello che mancò di precisare, come invece fece la Stein, è che in essa risiedono volontà intelletto ed anche memoria diciamo. Sono questi i poteri della forma che si esprimono nella forma formante menzionata dal Nostro. Ci troviamo ancora una volta ad allungare il discorso guardiniano seppur confidenti di non dire cose lontane dal già detto, ma di precisarle. Ora, posto questo, si rileva la problematica della unilateralità nel vedere l'attività delle figure educative come il far acquisire competenze ed abilità per il lavoro, capacità poietiche e funzionali. Fare solo questo è una privazione di grande conseguenza morale e di oblio del senso dell'essere. Nell'ambito di una analisi che faremo nella seconda parte di questa tesi verrà meglio sviscerato il problema della competenza e quello delle abilità-conoscenze.

Concepire l'educare esclusivamente come l'acquisizione di competenze è una pericolosa deriva di un pensiero pedagogico che non conosce più l'eccedenza umana e che va a sottoscrivere di fatto le concezioni correnti od utili alla società di riferimento. È privare del senso ultimo dell'educazione, ossia quello che dice che l'uomo deve capire chi è per compiersi attraverso il suo nucleo personale, come dice Guardini affinché l'uomo diventi libertà<sup>94</sup>. Tante novità, anche competenziali, quanti sono gli esseri umani, questo vogliamo sostenere.

*5. L'azione educativa dovrebbe essere guidata da una razionalità fronetico-epimeletica e dall'auspicio che si raggiunga sempre più la forma umana agenziale, contrastando gli effetti privativi eteronomi; non è pensabile come facilitazione.*

Ecco dunque in sintesi la problematica della azione educativa: essa è una prassi<sup>95</sup>, demandata alle singole deliberazioni fronetiche (che colgono il momento) ed epimeletiche (che colgono la continuità relazionale)<sup>96</sup>, essa è una cura senza alcuna presenza previa di infermità, bensì è il lavoro di sollecitudine accogliente verso colui che è stato affidato. Ci sembra di non essere lontani dal concetto di accettazione del

---

<sup>94</sup> «Ma dunque l'uomo è già per natura libero? No, deve diventarlo.» Romano Guardini, *Lettere sull'autoformazione*, tr. it. E. Oberti, Morcelliana, Brescia 1994 (ed. or. 1956), p. 116.

<sup>95</sup> Nel puro senso aristotelico di agire per scopi che hanno fine in sé.

<sup>96</sup> Rimandiamo ai successivi capitoli di approfondimento sui due concetti, specie per quanto riguarda le fonti utilizzate.

concreto vivente e dal concetto di incontro<sup>97</sup> guardiniani, laddove con cura intendiamo l'approssimarsi ad una vita che incontriamo e con cui vogliamo intraprendere una serie di incontri il più possibile autentici, ossia in cui si faccia attenzione alla unicità della persona. La cura non è questione così di essenza del concreto vivente, che è già definienda nei due limiti categoriali forma-forma formante od eccedenza, la cura o *epimeleia* alla greca per non generare confusione in italiano con la medicina, è una posizione etica della figura educante, che decide l'approssimarsi, delibera la volontà di incontrare per occuparsi dello stato agenziale dell'educando.

Aggiungendo quello che mancava all'ultima serie guardiniana dei trascendentali, ossia lo spazio-tempo, forma-eccedenza e disposizione-produzione vengono visti, alla luce della nuova opposizione, come prassi continuativamente agente e prassi eccedentemente agente, chi è vivo è impossibile che non agisca, ma agire eccedentemente è altro. Dunque, nel tempo cronologico la prassi autentica è aver cura di sé o nel caso dell'azione educativa, aver cura dell'altro, ma diventa autentica solo se vive assieme ai momenti eccedenti fronetici. Nel caso di deprivazione degli atti creativi, morali ed intellettuali inediti od eccedenti si cade in quella inautenticità di heiddegeriana memoria. Non possiamo non avere un complesso di disposizioni agenti, la cura di sé è dell'altro è una vitalizzazione agenziale, è rendere costante un complesso di disposizioni attraverso i momenti in cui la forma formante compie atti liberi. La cura è elemento polare della prassi educativa, che nasce quando ormai si è già accettato di accogliere un tempo ed uno spazio all'interno del quale esercitare la saggezza, reiterandola quando sia ritenuta opportuna<sup>98</sup>.

Questa idea di cura come sollecitudine e prossimità continuata verso un educando genera una azione del tutto particolare, in quanto alla fine non risulta unidirezionale, ossia solo dall'educatore all'educando. La continuità e prossimità, nonché il moltiplicarsi delle possibilità deliberative e di manifestare la propria disposizione fronetica, di fatto, controagisce sulla persona dell'educatore. Egli, avendo

---

<sup>97</sup> «L'essenza della persona mi appare e chiede d'essere osservata e valutata in se stessa, al di là di tutte le sue funzioni, il che presuppone che anch'io, da parte mia, faccia lo stesso in qualche modo, sia pure soltanto con un atteggiamento autentico di attenzione» Romano Guardini, *Op. cit.*, 2003, p. 250.

<sup>98</sup> Conveniamo con Bellingreri che: «Se le relazioni restano solo occasionali, formalmente corrette ma di superficie; se la comunicazione è per lo più funzionale, ma non coinvolgente e limitata a messaggi unidirezionali e univoci, il soggetto non riceve attraverso l'educazione nessuna reale "cura dell'anima".» Bellingreri Antonio, *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano 2010, p. 76.

cura dell'altro, scopre che sta avendo cura di sé, almeno ad un primo livello anche solo professionale. Abbandonare infatti la razionalità tecnica per abbracciare quella prassica, infatti, fa porre in rilievo il fattore del tempo che fa maturare sempre più l'educatore nella sua fedeltà, possiamo, dire alla prossimità con l'educando. L'esercitarsi sui casi singoli ed imprevedibili e scegliere questa prossimità epimeletica è l'unico modo per acquisire autentica autorevolezza che si può tradurre in autentica autorità agli occhi degli educandi. L'educatore fronetico-epimeletico è alle prese con la propria visione di sé, come essere umano e come educatore stesso, in quanto pone se stesso nella condizione di chi si interroga sui casi e delibera, è conscio della sua posizione morale. Tutto questo, una azione strumentale non lo concede, in quanto mera applicazione, deresponsabilizzante. O meglio, la responsabilità ultima, in questo caso, viene attribuita a chi ha già deciso come deve essere il processo; non chiama l'educatore alla scelta e così questo non matura e non diviene autorevole nel senso detto prima, ma tenderà a identificare il proprio prestigio solo col fatto di sapere le cose da applicare. Per questo pretenderà rispetto, un rispetto molto freddo e di maniera.

Inoltre, la singola deliberazione saggia è tale se gioca all'interno di opposizioni che la stessa vita presenta, se riesce a porre la norma in questo momento, dopo aver escluso il male e la privazione e delibera attorno al bene opportuno per quel tale educando, posto che, ormai, questo educatore in azione possieda già la testa ben fatta che abbiamo cercato di enunciare nei paragrafi precedenti.

Scienza, antropologia, etica, giudizio critico sull'esistente ed infine il caso particolare che lo conduce a una sempre migliore saggezza. Il nostro educatore non agisce alla cieca, ha le sue conoscenze ed ha il tu di fronte dell'educando, è iscritto inoltre in una comunità. È chiaro così che questo educatore è lungi d'essere un facilitatore, il suo carico di responsabilità e di asimmetria multidimensionale non può non portarlo ad agire. L'educare è un intervenire<sup>99</sup>, anche quando si decide che è opportuno il momento di un non intervento visibile, ma anche questo, caro a Rousseau, non è in contraddizione: educazione positiva-negativa è una opposizione i cui termini, teoreticamente irriducibili, sono demandati nella sua applicatività, alla *phronesis* nel caso specifico. Avanziamo una ipotesi storiografica: sembra che si siano alternate

---

<sup>99</sup> «Per tale ragione l'autentico giudizio pedagogico non suona: "Questo giovane è così" – poiché questa sarebbe una imbalsamazione, e con ciò un incentivo ad applicare ad una etichetta: bensì "egli adesso è così, ma in cammino verso questa e quest'altra condizione"» Romano Guardini, *Op. cit.*, 2003, p. 904.

prospettive pedagogiche antitetiche come teoresi reattive al sistema dominante precedente. Se la pedagogia procederà ancora così, al massimo saprà mitigare gli eccessi del tempo appena passato e preparare la decadenza educativa del prossimo futuro.

Vasto consenso accademico possiede l'affermazione che la pedagogia sia un sapere per la prassi, ma allora non è concepibile rimuovere l'evidenza della unicità e difficoltà del caso prassico che si muove spesso tra poli che sembrano contraddittori, ma in realtà rappresentano solo il gioco all'interno del quale può avvenire la scelta opportuna dell'educatore, senza annientare un termine dell'opposizione.

Riprendendo la questione privazione: se questa è un depotenziamento, una sorta di violenza secondo Aristotele, allora si può dire che l'autoritarismo è una violenza come l'anarchismo e il relativismo totale. Il primo lascia in balia di uno o dei pochi, il secondo in balia di tutti, e di fatto sono in posizione nettamente contraddittoria. Nel campo scolastico gli esempi storici sono: prima studenti e famiglie in balia del potere assoluto dell'insegnante, oggi gli insegnanti in balia di menti ancora imberbi ed inesperte alla vita e dei loro familiari. Chi paga è sempre la verità, la relazione umana autentica, il buon senso, chi paga siamo sempre noi, incapaci di renderci liberi perché sottostiamo ai nostri ed altrui capricci contraddittori<sup>100</sup>. Riportiamo il concetto meno scontato e senza timore reverenziale: il relativismo è un forma di violenza, in quanto nell'ambito educativo genera ed ha generato caos in scuole e famiglie, distanze difficilmente colmabili tra giovani ed adulti, poco rispetto dei più deboli e offesa alla cultura ed alla sana e faticosa ricerca della verità teoretica e prassica

L'ultimo termine che ne fa le spese dicevamo è l'autorevolezza del sapere storicamente acquisito con tanta fatica e dolori anche tragici, in quanto oggi è difficile insegnare qualcosa che non sia reputato utile per il tornaconto immediato, definizione di nichilismo pratico della vita umana piegata sulla strumentalità. Ecco così che si arriva all'ultimo punto: schermati gli uomini, schermata la cultura, ricalcando chiasmaticamente l'adagio tristemente noto del si bruciano gli i libri, si bruciano anche gli uomini.

---

<sup>100</sup>Si veda l'argomento guardiniano su autorità-libertà a riguardo. Riportiamo: «“Devi fare così”, l'autorità del padre e della madre entra essa stessa nella relazione; quando però dice al bambino: “Puoi fare questo”, ma anche “Ti aiuto a farlo”, solo allora il fenomeno etico ha la sua pienezza e il bambino a sua volta può rapportarsi con quanto concretamente gli si presenta, accogliere la rassicurazione della sua capacità e la promessa dell'aiuto, e può compiere ogni cosa nell'obbedienza.» Romano Guardini, *Op. cit.*, 2003, p. 486.

Le antinomie spesso giustamente poste dalla pedagogia e dalla prassi educativa spontanea (ad esempio autorità-libertà di iniziativa) sono risolte talora preferendo l'una o l'altra in base alla stanchezza di una generazione di subire l'una o l'altra prospettiva, così alla pedagogia illuminista risponde quella romantica, a quella positivista quella attivistica: le prospettive teoretiche dominanti e gli eventi storici così trascinano con sé la pedagogia e il senso comune degli educatori. Il nostro tempo, uscendo dalle guerre più feroci della storia umana non poteva che riscoprire un desiderio profondissimo di libertà e pace, ossia il non essere più soggiogati da volgari e criminose dittature. Non sappiamo quanto questo sentimento rappresenterà ancora un'onda lunga nel corso dei decenni e secoli avvenire, o quanto invece poco a poco tutto ciò si stemperi nei cuori e nella memoria. Allora, l'unico antidoto, sarebbe rimettersi alla ricerca della verità, quella sull'uomo, quella indissolubilmente legata alla libertà. Né schiavo della mia insipienza ed arbitrio, né schiavo dei potentati, che oggi sono mimetici e surrettizzi, che più che aver bisogno di me in un carcere, o al confino in un campo di concentramento/lavoro, hanno bisogno invece delle mie azioni, eterodirette in virtù della persuasione mediatico politica. Hanno bisogno delle mie scelte –meglio dire movimenti– facendomi credere che siano le mie. A livello teoretico così l'essere dell'uomo va ripensato con le sue opposizioni, affinché siano escluse e giustificate razionalmente la perniciosità delle privazioni e contraddizioni. La privazione è una contraddizione e se è una privazione è una porta aperta al male, ossia colpisce la libertà perchè colpisce l'integrità umana.

Proseguendo con altre osservazioni provenienti da Aristotele questi afferma che la grande differenza tra una contraddizione e due termini posti in opposizione è che nel primo caso è impossibile presupporre termini intermedi, mentre nel secondo sì<sup>101</sup>. La contraddittorietà è una sorta di solitudine dei termini posti dal pensiero teoretico o anche esperienziale, del senso comune. La contraddizione è una impotenza, sempre secondo lo Stagirita, così, possiamo supporre che sia ciò che impedisce un rapporto, un legame, non genera nulla, niente c'è più da dire o da scegliere. Ciò che invece permette la nascita dei termini medi è in rapporto oppositivo, di legame, come sono naturalmente in legame oppositivo educatore ed educando. A livello della prassi è chiaro quanto una teoria pedagogica che lascia in piedi i termini oppositivi e non contraddittori diventi

---

<sup>101</sup> Cfr. Aristotele, *Metafisica*, tr. it. e cura di G. Reale, Bompiani, Milano 2011, 10, 7.



preziosissima per la testa ben fatta dell'educatore, la teoresi diventa veramente dono e guida generale offerta alla deliberazione peculiare. È qui che entra in gioco la generatività seconda (non naturale) dell'azione fronetico-epimeletica: la scelta del termine medio è dell'educatore, colui il quale conosce il caso, non è costretto dalle cristallizzazioni ideologiche –e quando va bene teoretiche– del suo tempo ad essere ora serio ed autoritario, ora compagno di merende del proprio discente, ora professionista esperto, ora sostituto della famiglia. La libertà dell'educatore deve avere presupposti anche teoretici e dipendere proprio dalla sua disposizione a mettersi in relazione epimeletica all'interno della quale viene attuata quella fronetica, la saggezza della scelta appropriata. Non stiamo inventando nulla, probabilmente questo è dare voce e giustificazione teoretica a quello che da sempre hanno fatto i non tantissimi veri educatori al di sopra delle indicazioni ufficiali correnti, seriamente interessati al bene del tu che hanno di fronte, consci che questi tu, non essendo tutti uguali, taluni hanno più bisogno di una iniziale maggiore prescrittività liberante, altri di una maggiore arbitrarietà liberante. La libertà sfugge a prendere dimora stabile nella prescrittività umana e sfugge a prendere dimora stabile nell'arbitrio umano; essa vuole che sia un compito nella relazione e nella storia, seppur avendo a che fare con caratteristiche umane ed esistenziali che la attraversano. Essa invoca la saggezza, la *phronesis* o *prudentia*, vive nei rapporti di opposizione e transita nella razionalità pratica, ossia nella scelta dei termini intermedi. Con questo abbiamo ribadito, ricalcando l'insegnamento degli esperti di razionalità pratica, che un conto è definire quest'ultima, un conto è la *phronesis*, la quale rappresenta una disposizione del singolo, non è aliena al suo bagaglio di conoscenze ed esperienze ma soprattutto si è formata (il termine qui è appropriato come non mai) nell'aver esercitato la scelta stessa, nell'aver agito più volte, attualizzato più e più volte la scelta a chi competeva. Perché era proprio sua, dell'educatore, non vi si è sottratto, ha messo se stesso, ha scelto tra il male il bene, tra un bene maggiore o minore o un male maggiore o minore, insomma ha cercato di diventare un vero educatore saggio nelle difficoltà dell'agire umano. Si è posto il problema etico.

Se l'azione educativa è così una prassi bisignificante rimanda all'idea di ragioni, deliberazioni e attenzione critica, rimanda alla scelta del tempo e dello spazio, non è una facilitazione di processo, è un complesso di intenzionalità continuata ed eccedente.

Lo spazio educante diviene componente importantissima, in quanto solo nella prossimità, nella elezione di un ambiente si può educare, è unione di spazio fisico e relazionale o morale da farsi in seno a entrambi i soggetti coinvolti.

Approfondiamo ora invece la questione dell'unità dei tempi, cronologico e cairologico e la problematica della scelta nell'attività fronetico-epimeletica. In questa maniera, infine, speriamo, dopo la gnoseologia, l'antropologia e l'etica di raggiungere compiutamente una teoria della prassi educativa che è poi il ponte di dialogo con la pedagogia.

Dunque, questa tipologia d'azione genera (agenzialmente e non produce), innanzi tutto, come già detto, una situazione deliberativa e dunque morale. Ma su cosa si delibera in genere, pensando ai casi specifici che debbono affrontare familiari, educatori ed insegnanti? Tipici dilemmi sono quelli che riguardano il nesso autorità-libertà, questi solitamente emergono abbondantemente quando si ha a che fare con le giovanissime e le giovani generazioni. Se ci riteniamo autenticamente agenti deliberanti, come educatori, dobbiamo considerare vano consultare in questi casi qualsiasi manuale di pedagogia o qualsiasi *check list* sull'apprendimento. Dobbiamo fare appello qui invece, per l'appunto, alla nostra stessa capacità deliberativa, che può avvalersi della nostra consapevolezza antropologico-teleologica, ossia che l'uomo è vocato alla libertà ma il suo arbitrio è da formare. L'educatore ha di fronte, in carne ed ossa, l'educando o gli educandi veri e propri, col loro nome e cognome, storie individuali e condizioni di maturazione differenti. A lui (o lei) così l'ultima parola, a lei (o lui) che conosce le persone e le situazioni sia demandata la scelta, se essere ora più direttivo o se sia il caso di lasciare più spazio all'iniziativa degli educandi. In questa maniera non trattiamo l'educatore come un automa che deve applicare le conoscenze pedagogiche, lo trattiamo come un vero agente, in questo lo si rispetta e gli si dà fiducia. Si dice implicitamente che il mondo ha ancora bisogno di liberi educatori deliberanti che si pongono come agenti morali.

Con grande soddisfazione allora, più che con rammarico a causa dell'impotenza 'operazionale' della teoretica, dichiariamo che qui la penna dello studioso, del filosofo dell'educazione e/o del pedagogista si può, e deve, fermarsi. Perché non di sconfitta dell'indagine teoretica stessa si tratta, al contrario il suo tacere, ora, è sintomo della sua finalità raggiunta, cosa significa tutto ciò? Significa che se si propone che l'azione

educativa sia morale, ossia coinvolgente la prima indispensabile delle disposizioni morali, quella del buon deliberare, del 'fare la scelta giusta' nei confronti degli educandi, ebbene, al di là delle pagine filosofiche o pedagogiche c'è la vera e propria prassi, c'è la vita! Non esiste infatti prassi senza il vero contesto e la situazione inedita dell'educare. Pertanto, ciò che si può dire qui è che non si riesce a 'guardare dentro' alla *phronesis* nel momento stesso che viene esercitata. La saggezza, seppur questa può essere promossa, appartiene all'educatore, qualora saprà mostrarla si rivelerà come un suo abito disposizionale<sup>102</sup>. Solo dopo che avremo visto la saggezza all'opera potremo dire compiutamente di conoscerla. I dilemmi classici dell'educare, così, possono essere analizzati, sviscerati, portati alla massima chiarezza possibile, ma non si potrà dire *ex cathedra*: che l'educatore sia sempre direttivo! Oppure, che l'educatore si affidi sempre alla spontaneità degli educandi! L'educatore invece dovrà deliberare in modo tale da prendersi le sue responsabilità, ponderando se di fronte ha dei soggetti più o meno arbitrari o più o meno agenziali. Inutile, nei dilemmi pedagogici, parteggiare per l'uno o l'altro degli elementi in gioco, volerne abolire uno, si dimostrerebbe anche in questo caso di voler ritornare ad una idea applicativa del sapere, strumentale, quella che dice che c'è sempre una idea specifica da applicare per far 'funzionare' la situazione.

Essere educatori agenti morali è invece divenire padri delle proprie azioni educative (riecheggiando l'adagio aristotelico già menzionato). Non ci dilungheremo ulteriormente nell'individuare altre coppie opposizionali che di solito si presentano qualora viviamo la prassi, questo esempio sull'autorità-libertà, che è uno dei più comuni, ci basti per intuire cosa possa essere un atto fronetico. In esso avviene qualcosa, un evento nuovo, che forse l'educando non si aspetta, sia che lo approvi o non lo approvi in un primo momento. Dunque, anziché soffermarci su un ipotetico elenco di dilemmi proseguiamo con altre due caratteristiche generali dell'azione fronetica in ambito educativo, una legata al tempo ed una legata agli effetti.

Sul tempo: l'atto fronetico è subitaneo, si svolge qui ed ora. Dovremmo recuperare un modo di dire dei Greci come già detto altrove che differenziavano il tempo cronologico, quello dello scorrere delle ore e dei giorni in modo inesorabile, rispetto a quegli istanti in cui il tempo offre qualcosa di molto vitale, bello o comunque

---

<sup>102</sup> «La *phronesis*, infatti, per i motivi illustrati da Aristotele nel VI libro dell'*Etica a Nicomaco* non è né una scienza né un'arte, bensì una disposizione razionale pratica che aiuta a deliberare correttamente per il bene dell'uomo nella sua interezza [...].» Poppi A., *Op. cit.*, 1992, p. 95.

inaspettato, quando insomma vi è l'irruzione, nella cronologia, di qualcosa di non previsto e qualitativamente superiore alla consueta prosaicità dei giorni. Questo momento propizio è da cogliere per cambiare l'ordine delle cose, se non lo si coglie il dopo sarà uguale o peggio di prima. Questo tempo altro, che non è misurabile, particolare e propizio si chiama *Kairos*, che nell'antica Grecia veniva rappresentato come una divinità giovane dai piedi alati. Pertanto diciamo che l'azione educativo-fronetica è cairologica, diviene il momento-possibilità del cambiamento morale ed agenziale, è l'istante opportuno, che riesce a riconoscere l'educatore saggio, al fine di proporre un nuovo stato intellettuale, esistenziale o morale del soggetto educando. Questo modo di concepire il tempo (tempo cairologico) è evidentemente distante da quello implicito nei processi e nella relativa attesa dei risultati, da ottenere in momenti preordinati; al contrario è un tempo squisitamente antropologico, per niente meccanico-produttivo.

Ultima caratteristica dell'azione saggia (o fronetica) è quella che essa di fatto permette di rispondere al reale stato formativo del soggetto. L'attenzione dell'educatore a chi gli sta di fronte può condurre a compiere quegli atti saggi che mirano a contrastare gli aspetti deprivanti (intellettualmente e moralmente parlando) provenienti dall'esterno, e, allo stesso tempo, a capire quali privazioni antieducanti hanno già influenzato negativamente il soggetto in precedenza. Questo è decisamente un ruolo critico ad esempio che può assumersi un insegnante (ma non solo), ossia quello di accorgersi quando e come i poteri omologanti e spersonalizzanti intervengono nella vita educativa e relazionale coi suoi alunni. Decidere saggiamente diviene così proporre alternative, anche rispetto alle supposte richieste spontanee fatte dagli educandi stessi, i quali spesso niente altro chiedono che ciò che è stato indotto loro, ad esempio, dalla pressione massmediale. L'atto fronetico è un atto così di attenzione alla persona e di selezione critica rispetto all'ambiente sociale.

Arriviamo al secondo aggettivo col quale abbiamo definito l'azione educativa, ovvero il termine epimeletica. *Epimeleia* in greco si traduce dicevamo in italiano con 'cura', tuttavia abbiamo ancora preferito il termine greco corrispondente perché dicendo 'cura' la prima cosa che di solito viene in mente è l'azione terapeutica, atta a ripristinare una condizione fisica ideale perduta. Ma la cura educativa non è affatto questo, è un'azione che invece può essere descritta come sollecitudine ad occuparsi in modo

continuativo dell'educando, senza che questo abbia necessariamente particolari problematiche psico-fisiche prelieve, è la vera attività dell'educatore<sup>103</sup>. Questa prospettiva ci dice che aver cura dell'educando è pre-occuparsi di lui, l'educatore è invitato qui ad assumere un ruolo di guida e anche di intervento intenzionale rispetto alla generale condizione formativa del soggetto, e rispetto alle privazioni che purtroppo potrebbero averlo danneggiato. Accorgersi delle privazioni significa anche capire, considerando l'età di chi si ha di fronte, se qualcosa è venuto a mancare in precedenza negli ambagi della sua esistenza, se dunque egli non ha raggiunto un grado di capacità intellettuale, deliberativa e creativa confacente alla sua età. L'aver cura educativo è essere così solleciti a dare il proprio contributo allo sviluppo agenziale dell'educando. Assumersi questo compito implica però che la sollecitudine verso il soggetto conduce a considerare la condizione in cui si trova, auspicabile o meno che sia, come punto di partenza, non si tratta di recriminare o lamentarsi del non fatto o delle privazioni stesse precedenti. Il ruolo critico dell'educatore è necessario certo, come accennato prima, qualora di fronte alle opzioni nuove, che si stagliano per la crescita, si insinuino ulteriori proposte 'adattive' o deprivanti lo sviluppo agenziale, cui saper dire di no quando l'educando da solo non vi riesce; spesso per ovvie ragioni di inconsapevolezza e per essere 'nuovo alla vita'. Se dunque l'atto fronetico argina, tra le altre cose, il tentativo deprivante e assimilante nel momento in cui si presenta, la cura educativa permette la comprensione dello *status quo* generale da cui ripartire per favorire la forma agenziale, laddove si è fermata, per prefigurare quali possono essere i prossimi traguardi agenziali.

Possiamo proseguire però nell'osservare questa alleanza tra saggezza e cura, ormai quella coppia concettuale che abbiamo detto inscindibile nel definire propriamente un'azione come educativa e non solo morale. Avanziamo così facendo il percorso a ritroso rispetto alla sequenza descrittiva precedente riservata ai soli aspetti fronetici, arriviamo così di nuovo alla dimensione del tempo. Ribadiamo che l'azione educativa necessita di momenti particolari in cui si dà nuova direzione e cambiamento, tuttavia, diviene propriamente educativa solo nella continuità cronologica, solo se tutto

---

<sup>103</sup> «La cura autentica è, alla greca, "preoccupata", si rivolge all'interiorità della singola persona, alla sua anima, al cuore di ciò che essa è affinché nel suo divenire possa trasformarsi in direzione del meglio. E questo non solo a parole, perché è in gioco qualcosa che "vale moltissimo": la cura autentica, intesa come l'aver cura virtuoso di sé, trasformativo e migliorativo, non riguarda la superficie del sé, la chiacchiera su di sé, ma il possesso inconfutabile della propria umanità in divenire nella sua più profonda tramatura.» Conte M., *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*, Pensa Multimedia, Lecce 2006, p. 25.

il tempo che c'è affidato per educare è considerato dall'educatore effettivamente un tempo per educare. Intuitivamente si può capire quanto le giovanissime generazioni abbisognino di reiterati momenti, ciclici, rituali sotto certi aspetti, per poter comprendere, maturare domande, chiedere consiglio, dopo aver sperimentato le difficoltà nel mondo. Essere delle figure 'presenti' nel tempo è un elemento chiave dell'educare e decisamente un descrittore del concetto di cura nel senso di sollecitudine. Chiaramente non stiamo affatto parlando della occupazione totale del tempo cronologico da parte dell'azione educativa, stiamo dicendo che un evento fronetico è buono e può giovare ad un soggetto, ma solo con la presenza ciclica di almeno un soggetto educante, punto di riferimento, si può effettivamente educare e non solo dare in una sola occasione 'il buon esempio'. Il tempo cronologico genitoriale è una cosa, quello dell'educatore in ambito di volontariato o professionale altro, quello dell'insegnante è diverso ancora: tutti questi tempi hanno un carattere di ciclicità molto propizio nell'offrire il 'tempo' sufficiente per maturare la propria forma umana, e per dare diverse occasioni fronetiche all'educatore.

Siccome sono necessari plurimi e reiterati atti saggi per educare, questi vanno anche a sistemarsi in una consequenzialità spazio-temporale. Essi, se proprio non sono ovviamente previsti entro un lasso di tempo preciso (in quanto il momento cainologico è imprevedibile), tuttavia vanno a comporre un arco temporale continuativo, cronologico appunto.

Mentre così nel mito il dio *Kronos* rinuncia ad aver cura dei suoi figli (metafore delle ore) e li divora in un tempo indefinito<sup>104</sup>, in una cronologia invece riempita, per così dire, dal far attenzione ai momenti propizi per atti saggi, la sequenzialità del tempo acquista senso, prende corpo, divenendo cura nei confronti dei figli dell'umanità. L'unità dei due tempi dà forma così al tempo dell'educare e al concetto stesso di azione educativa, è il tempo degli agenti deliberanti che si occupano della formazione di altri agenti, è l'unità della saggezza e della cura, dell'imprevedibilità e della costanza.

Concludiamo prendendo in esame quello che per l'azione fronetica era stata la prima questione affrontata, quella delle coppie oppozionali che rappresentano veri e propri dilemmi nella prassi. Perché anche qui è insufficiente il singolo atto fronetico ai

---

<sup>104</sup> Oltre alla spiegazione del mito può essere interessante andare a vedere le celebri e suggestive raffigurazioni di Rubens e Goya.

fini di definire questa prassi non solo morale ma anche educativa? Ricordiamo, innanzi tutto, che l'atto saggio può essere comunque compiuto da chiunque nei confronti del nostro educando, altro è però deliberare ad esempio, di nuovo, sul nesso autorità-libertà tenendo conto di una intera storia educativo-relazionale.

Crediamo infatti che la sollecitudine verso l'educando, questo atteggiamento di attenzione ciclica e deliberata, permetta nel frattempo di mostrare una certa fedeltà al soggetto educando stesso, egli ha bisogno di fare per così dire delle 'prove generali' della sua agenzialità, ha diritto di tentare e sbagliare senza essere giudicato in senso definitivo. Chi meglio può valutare la situazione se non colui o colei che conosce i suoi sviluppi, da dove ha cominciato, dove è ora e ne intravede il dispiegamento di potenzialità future? Una singola deliberazione saggia così su una cosa da farsi, o non da farsi in un dato momento, non dice ancora qual è il percorso, non parla di una opportunità ad ampio raggio. Non parla dunque ancora di quella capacità anticipatoria dell'educatore, che può vedere l'oltre perché conosce il passato e il carattere dell'educando. Per fare un esempio: il momento opportuno per concedere maggiore libertà, da regole provvisorie, nei confronti di un minore, acquista significato solo all'interno di una storia educativa pregressa che ha fatto maturare fiducia reciproca e fa capire, ad un certo punto, alla figura educante, qual è il momento giusto per far sperimentare maggior responsabilità deliberativa agenziale. Inutile precisare così quanto sia caricaturale e diseducativo offrire agli educandi maggiore libertà come mero 'premio' di un qualcosa. Sono troppo importanti queste decisioni educative per sprecarle in senso solo funzionale per scopi che non siano la promozione agenziale. Nell'opera di sollecitudine e di presenza costante l'educatore così acquista i veri caratteri della autentica autorità, ossia quella che si mette al servizio della libertà. In questo senso un educatore può autorevolmente dichiarare i suoi no, non perché a lui si deve cieca obbedienza, ma si può obbedire all'educatore qualora egli abbia già deliberato il suo sì iniziale verso la promozione dell'agenzia libera dell'educando. Ogni decisione, che sia un sì o un no a qualcosa, dovrebbe essere fatta nella direzione di un sì alla libertà, per questo è necessario ascoltare, pensare, deliberare e poi agire.

L'opera dell'aver cura mostra così fedeltà alle coppie opposizionali (anche alla coppia prassica sì-no) e fedeltà all'educando, fedeltà alla forma umana bisignificante che ha bisogno di continui assestamenti, di trovare equilibri, armonia di fronte ad un

mondo che, quando va bene, lancia delle sfide e quando va male è deprivante di umanità. L'aver cura permette in fin dei conti di rimanere fedeli agli auspici teleologici, è, come menzionato, prestare attenzione agli aspetti bisignificanti (corpo animale-corpo umano; arbitrio-libertà; intelletto-emotività; natura-cultura e quant'altro); è dall'altro saper dire di no rispetto agli elementi contraddittori o privativi. Privare, tra l'altro, è anche separare le coppie oppozionali e puntare solo su una, atto che dimidia la testimonianza sul bene teleologico e impedisce a se stessi, come educatori, la possibilità di una vera e propria esperienza decisionale educativa, riportando l'idea applicativa di sapere.

La storia di sollecitudine dell'educatore verso l'educando, concludiamo, è così preziosa per informare correttamente la deliberazione contingente su un aspetto importante della crescita agenziale.

A conclusione di questa tesi, dopo aver parlato dei prerequisiti e della natura dell'azione dell'educatore è ora tempo di riflettere su cosa possiamo aspettarci dal soggetto educando ad azioni ultimate. In realtà, non è che non sia stato detto ancora nulla a riguardo, specie se pensiamo a quando abbiamo parlato dell'auspicio agenziale ossia il discorso sullo sviluppo buono dei poteri agenziali. Abbiamo infatti affermato che l'azione educativa deve far fiorire l'intelletto, la creatività e non ultimo il porsi come agenti morali.

Cerchiamo ora però d'essere più analitici nell'affrontare questo aspetto. Se l'effetto ultimo è quello di far fiorire l'esercizio di quei poteri umani che soprassedono all'agenzialità (questi sono a ben vedere l'intelletto, la volontà e la memoria, vere e proprie forze umane), allora questo percorso non può avere un termine. Un educatore si prefiggerà così d'essere un buon compagno di viaggio e guida verso dei traguardi agenziali, tappe intermedie verso la maturazione ad essere libero 'per' qualcosa. Se l'educatore aiuta nel senso di liberare 'da' qualcosa (dalle privazioni) e promuove libertà 'per' qualcosa egli sta svolgendo una attività, di fatto, anticipatoria rispetto allo stato agenziale attuale del soggetto educando. Educazione e libertà devono costituire un nesso inscindibile, dunque inutile affannarsi impropriamente in 'programmazioni agenziali', il soggetto va semplicemente accompagnato, dicevamo, verso dei traguardi agenziali. Il termine traguardo a questo proposito risulta appropriato, in quanto in origine, per gli atleti, raggiungere il traguardo significava raggiungere un punto da cui si può guardare



oltre, non è una 'fine' propriamente detta del percorso. Si possono così pensare traguardi intellettivi, volitivi, di memoria disposizionale e creativi. L'intellezione è il saper cogliere i principi primi delle cose attraverso i quali diventare capaci di capire il mondo, solo chi si avvale dell'intelletto riesce a comprendere e formulare ragioni, comprese quelle morali, è grazie a questo che si diventa esseri pensanti. La volontà è di fatto ciò che permette di dare seguito alla deliberazione e senza questa non esiste impegno morale, non esiste libertà. Sulla memoria facciamo attenzione che il discorso può essere diretto in varie direzioni molto differenti; qui ci riferiamo esclusivamente alla nostra memoria agenziale, ossia alla trama di azioni che abbiamo visto o di cui siamo stati anche protagonisti, questo tipo di memoria è il bagaglio esperienziale delle vicende umane nostre, su cui possiamo riflettere o da cui emergono per noi interrogativi esistenziali. Legata a ciò esiste anche una memoria 'disposizionale', quella a cui si faceva cenno parlando della saggezza; ricordiamo così che l'adagio aristotelico che 'la saggezza non si scorda mai'<sup>105</sup> introduce il fatto che la forma agenziale che noi acquisiamo, detto in altri termini gli stati abituali o disposizioni, rimangono in noi come potenzialmente perenni, a meno che decidiamo di agire comunque diversamente, anche se è arduo pensare che una volontà che è già abituata al bene viri in modo completo e definitivo in altre direzioni.

Gli effetti sperati allora dell'educazione agenziale sono quelli di rendere maggiormente a nostra disposizione i nostri stessi poteri umani, l'azione educativa mira a farceli riconoscere ed a utilizzarli per il meglio: intelletto, volontà e memoria, i prerequisiti alla nostra libertà. Ma a loro volta cosa provoca in noi questo migliore esercizio dei poteri agenziali? Ancor prima che abilità e competenze, come vuole la pedagogia odierna influenzata molto dalle teorie psicologiche, lo sviluppo dei poteri agenziali ci porta a dire di noi stessi diversi 'io posso'. Posso ad esempio comprendere meglio il mondo, chi sono, posso agire moralmente in modo più profondo ed attento rispetto a prima, posso parlare ossia prendere la parola in contesti che prima per me erano difficili. Ora, inoltre, so decidere, ho trovato il senso giusto, una direzione per la

---

<sup>105</sup> «È indizio di quanto abbiamo detto anche il fatto che i giovani diventano geometri, matematici, e sapienti in quelle discipline, ma non si ritiene che divengano saggi. Causa ne è il fatto che la saggezza ha per oggetto i casi particolari, i quali ci divengono familiari per esperienza, mentre il giovane non ha esperienza (dato che 'di tempo un grande lasso produce esperienza').» Aristotele, *Op. cit.*, VI, 9, 1142a. Inoltre: «D'altronde la saggezza non è solo uno stato abituale unito a ragionamento: indizio ne è il fatto che vi è la possibilità di dimenticare stati abituali di quel tipo, mentre non ci si può dimenticare della saggezza.» *Ibidem*, VI, 5, 1140b.

mia vita, ho ampliato e migliorato le mie relazioni interpersonali e, infine, ho più interesse verso aspetti della vita come quelli culturali, ambientali o sociali. Così, scegliere di migliorare le proprie facoltà, per il solo bene di migliorarle, senza pensare previamente e strumentalmente a come possono essere impiegate nella società, sarebbe così già un effetto motivazionale auspicabile in seno all'educando. Ironia della vita saggia vuole che, di solito, chi ha perseguito i beni antropologici e morali più grandi in modo disinteressato, si trovi ben più predisposto anche alla vita sociale ed economica di altri, vuoi perché ha avuto cura della stima di sé e degli altri, vuoi perché questa lo porta a relativizzare l'importanza dei beni ad esempio economici stessi.

Ecco così che dopo il tempo cairologico e quello cronologico possiamo evocare un 'terzo tempo' in cui sono coinvolti educando ed educatore, un tempo indefinito che non dice precisamente il 'quando' ci si potrà accorgere di aver raggiunto una qualche tappa agenziale, quando l'educando riconoscerà il suo 'io posso' e l'educatore noterà l'egli può'. Un po' come quando un insegnante di lettere, dopo tanti sforzi, si accorge che un alunno è riuscito a comporre un tema non solo grammaticalmente corretto ma sviluppante un pensiero. Oppure come quando un familiare si accorge di un figlio che da solo è riuscito a prendersi delle sue responsabilità per il suo bene o per il bene altrui. Come chiamare questo tempo indefinito dello sviluppo agenziale, che perdura? I Greci, oltre al *Kairos*, al *Kronos* concepirono anche l'*Aion*, il tempo appunto senza inizio, metà o fine, che scorre incessantemente e che rappresenta sia l'interezza di una vita umana che l'intero delle generazioni. I tempi dei traguardi agenziali sono così indefiniti, questi iniziano a manifestarsi già con la nascita e poi nella vita familiare, passano attraverso il tempo cronologico dell'istruzione e si avvalgono in ultima analisi dell'intera vita.

Insomma, la cura dei poteri agenziali fa aspirare a maggiore impegno agenziale e instrada verso quello che già sostenevano gli antichi, ossia che l'uomo si formi per vivere più felicemente<sup>106</sup>. Difficile dire che chi non agisce sia più felice di chi agisce, sempre che rimaniamo fedeli a questo senso non produttivo dell'agire, che di fatto è

---

<sup>106</sup> Felicità o in greco *eudaimonia*: «La questione della *eudaimonia* si riduce alla domanda se qualcosa sia una componente importante della migliore vita umana. Dal momento che si è d'accordo sul fatto che la vita migliore debba includere tutto ciò che è veramente valido di per sé (tutto ciò che, mancando, renderebbe la nostra vita incompleta e di minor valore), allora è come chiedersi se questo elemento abbia un valore in sé, se viene scelto per se stesso. Ma Aristotele ha dimostrato che scegliendo *per se stesso* (per ciò che esso è in sé) non solo non implica l'omogeneità, ma è anche incompatibile con la possibilità di considerarlo qualitativamente commensurabile ad altri valori. Considerarlo commensurabile significa trascurare la distinzione insita nella *sua* natura.» Nussbaum M. C., *La fragilità del bene*, tr. it. M. Scattola, Il Mulino, Bologna 2004 (ed. or. 1986-2001), pp. 549-550.

immateriale, come l'acquisire sapere, l'ascoltare, l'amare, il semplice saper conversare e la dimensione dell'amicizia o infine l'essere giusti. L'acquisizione di questi 'abiti' morali, dicevano gli antichi, concorre allo stato felice della vita piena o *eudaimonia*. Senza addentrarci qui in una *querelle* che sarebbe infinita su che cosa rende felici gli esseri umani, diciamo però che, per perseguirla, è ineludibile il far crescere in noi ciò che veniva chiamato virtù o *habitus*, disposizioni sia della sfera intellettuale (divenire saggi e sapienti) che di quella morale (divenire giusti, amichevoli, temperanti etc.)<sup>107</sup>. Le disposizioni però di cui parliamo sono quelle con fine in sé, che appartengono alla persona in quanto agisce, non sono abiti agenziali già previsti e codificati dalla società o dall'economia, non è la virtù eroica o storicamente determinata che 'chiede' la Patria per fare un esempio, ma riguarda un qualcosa che la persona possiede già e che può migliorare. La virtù di cui parliamo appartiene all'indeterminatezza atemporale dell'*Aion*, non ad una sua codificazione in un dato momento della storia umana.

Questo discorso ovviamente è valido sia per l'educatore che per l'educando, e se riguarda nello specifico l'educazione morale, certo la medesima cosa la si può dire dell'educare *tout court*, chi educa non può propriamente educare se non auspica di fare qualche cosa per la fioritura umana del soggetto a prescindere dalle richieste dell'ora storica. Solo chi addestra si può permettere di non pensare all'*eudaimonia*, chi educa concorre alla generale aspirazione etica a far vivere bene l'uomo.

Tuttavia, ci sembra di rilevare che quanto detto non basti ancora per realizzare tutto ciò. Anche solo in riferimento alla sapienza, disposizione intellettuale, quante volte abbiamo pensato magari di arricchirci attraverso ad esempio la lettura di un libro, che ci ha edotto su grandi ed interessanti conoscenze? Sul versante morale, invece, probabilmente le nostre prime fonti esemplari sono stati i nostri familiari, ma forse leggendo autonomamente una storia, un romanzo o dopo aver guardato un bel film ci siamo accorti di aspetti della vita che prima non avevamo contemplato, ci siamo immedesimati nei personaggi, li abbiamo salvati o condannati nelle loro azioni secondo

---

<sup>107</sup> Da Re ha compiuto una ricognizione sulla ripresa del concetto di virtù nel Novecento, leggiamo: «[...] le virtù, nella misura in cui siano state personalizzate attraverso un continuo processo di crescita del proprio essere, e non semplicemente contemplate, quasi fossero dei «tipi ideali», rappresentano, per il soggetto morale, un concreto aiuto nella realizzazione del bene. [...] Grazie alla virtù, è possibile mostrare come l'esperienza morale non sia contrassegnata unicamente dalle pretese del dover-essere, ma si svolga tra i poli del dover-essere se stesso e del «potere morale» della persona;» Da Re A., *Virtù, valore, razionalità pratica*, in *La razionalità pratica. Modelli e problemi*, a cura di E. Berti, Marietti, Torino 1989, p.163

il nostro giudizio, insomma ci hanno fatto riflettere e ci hanno insegnato anche loro qualcosa.

Cosa manca allora a questo discorso su come raggiungere disposizioni come ultimo effetto dell'azione educativa, che concorrono al bene in sé? Ora lo possiamo dire dopo queste premesse: manca la mediazione della cultura e dei saperi 'veritativi', inoltre c'è da fare una precisazione in merito a ciò che 'provoca' l'educatore.

Sulla questione dei saperi. Per quanto un educatore possa essere dotto e saggio non possiede le conoscenze e la saggezza dell'intera umanità e soprattutto, continuando con questo esempio parossistico, non è depositario né di tutta la verità sulla vita del cosmo, né sarebbe in grado di cercarla da solo. Così, non dobbiamo affatto trascurare che in ogni azione educativa entra a far parte giocoforza sempre l'eredità culturale conosciuta o di cui si è imbevuti, anche se la figura educante è illetterata. In una vera prassi educativa non ci si scorda di far parte di un certo universo di valori e conoscenze, e di dover raccontare e spiegare perché si porta con sé quel determinato bagaglio culturale.

Questo è vitale per le giovani generazioni, in quanto si devono confrontare con l'eredità scientifica e spirituale umana potenzialmente benefica per loro, ovvero ciò che rappresenta i risultati agenziali delle umanità precedenti, non per una ossequiosa ripetizione, ma per un rilancio personale e generazionale, per un aiuto nel rispondere a questioni esistenziali e rispondere alla proverbiale 'sete di sapere'. Senza questo non possiamo parlare di una umanità che migliora se stessa se non sa scalare prima le proverbiali 'spalle dei giganti' del passato, al fine di vedere ancor più oltre quello che è già stato visto. È un dono questo da fare alle giovani generazioni. La saggezza dell'umanità e i suggerimenti per il bene e la felicità da qualche parte si nascondono, come la nostra forma corporea non ricomincia alla nascita dall'*Australopithecus*, così la forma agenziale ha la possibilità di non ricominciare dalla scienza ed etica della caverna. Non per nulla nei tempi più tristi e barbarici si ritorna a bruciare libri e distruggere opere artistiche ed architettoniche, perché rappresentano la prova di quell'evoluzione morale-agenziale troppo pericolosa per i regimi anti-agenziali, che sono contro la libertà e contro l'uomo, hanno bisogno di gestire a loro piacimento intelletti e volontà.

Si ponga così qualsiasi idea sulla verità (scientifica, filosofica, religiosa o quant'altro), tuttavia non si neghi l'aspirazione umana a cercarla e per cercarla è prezioso che gli educatori presentino ciò che è stato trovato sino ad ora, nel senso scientifico, filosofico, artistico e via dicendo. È attraverso anche lo studio dell'eredità culturale che i poteri agenziali possono beneficiare di modelli ed idee. La cultura, se non viene resa solo funzionale a certi processi economici<sup>108</sup>, se non viene trivializzata e banalizzata dai mezzi di comunicazione può essere veramente coagente degli educatori, anzi spesso è materia prima su cui si formano le ragioni e poi le disposizioni degli educatori.

Il punto finale di tesi è una domanda: si può dire che così l'educatore che agisce attraverso i saperi veritativi (non quelli che ingannano o deviano) provochi direttamente verità, volontà, memoria disposizionale e culturale nell'educando? Rispondiamo negativamente, in quanto dobbiamo sempre tener presente l'opposizione agenziale di quest'ultimo, quello che questi accoglierà e comprenderà. L'attività educante deve presentare un'asimmetria tra maestro e allievo, per poter veramente educare, non può essere facilitatoria, ossia all'educatore è richiesta una esemplarità agenziale maggiore rispetto a quella che ci si può aspettare dall'educando e inoltre è richiesta una conoscenza-sapienza maggiore sempre rispetto a quest'ultimo. In questi due punti si può osservare così asimmetria, che non significa affatto maggiore importanza dell'uno rispetto all'altro, ma vero e proprio atto di servizio all'umanità crescente. Detto ciò, rimane il fatto che dobbiamo accettare che sia il soggetto educando a soprassedere in ultima analisi alla sua evoluzione disposizionale, pena la perdita dell'auspicio educativo che l'altro diventi un soggetto agenziale libero, ossia deliberante. Questi dovrà nel suo intimo ascoltare, rielaborare, accogliere gli insegnamenti, l'educatore così ha svolto il suo compito se ha permesso il dispiegarsi di un evento di comprensione e riflessione, se ha 'provocato' l'intelletto e la volontà dell'educando non gli 'effetti' derivanti da questi. Dire esperienza educativa è così pensare a qualcosa non riducibile ad un solo avvenimento, si può dire che può partire dalla testimonianza agenziale e all'accostarsi ai

---

<sup>108</sup> Adorno affronta questa offesa ai saperi in un breve saggio da cui riportiamo la seguente affermazione in cui il filosofo parla di 'mezza formazione' (*Halbbildung* in tedesco): «La *Halbbildung* è lo spirito colpito dal carattere feticistico della merce. [...] *La Halbbildung* si insedia parassitariamente nel *cultural lag*. Che la tecnica e il più elevato tenore di vita tornino senz'altro a vantaggio della *Bildung* in quanto tutti ne sono raggiunti, è un'ideologia pseudo democratica e propagandistica [...]» Adorno T. W., *Teoria della Halbbildung*, a cura di G. Sola e trad. it di A. Marietti Solmi, Il Melangolo, Genova 2010 (ed. or. 1972), p. 33.

saperi, alla ricerca, si sviluppa nella cura educativa e finisce nel segreto dell'autocoscienza dell'educando, solo allora diviene esperienza completa e propriamente detta. L'azione educativa porta idee (ideifora), porta esemplarità (prassifora) ma non sappiamo quali idee e future azioni partorirà la mente e l'azione dell'educando (effetto ideiparo e prassi paro), ci si augura che tutto ciò venga ricondotto al suo bene agenziale, è una attesa.

Su questo aspetto del rapporto azione educativa, effetti di essa e saperi basti questo per ora e rimandiamo alla tesi 7.

*6. L'azione educativa viene chiarita nel suo senso autentico se i risultati della teoresi antropologica permettono di svelare la metafisica tecnostumentale imperante anche in educazione, dando vita ad una antropocritica.*

Come abbiamo tentato inizialmente di proporre, l'assenza dei saperi filosofici ha lasciato l'azione educativa e la teoresi pedagogica in balia di scienze particolari che non raggiungono il *proprium* dell'educazione stessa, in quanto non si pongono il problema etico ed antropologico della libertà e della generazione, o meglio spesso non è il loro oggetto. Ma la questione non è l'esistenza o meno di queste discipline e del loro prezioso contributo, ma del fatto che non sono autorizzate a fondare, nemmeno prendendole tutte, un discorso sull'educazione in senso stretto.

Vorremmo esprimere *a latere* di questo discorso una analogia dal sapore polemico con la medicina: cosa risponde un medico alla domanda se la sua sapienza e arte medica sia la somma di chimica, fisiologia, statistica e fisica? Direi abbastanza negativamente. Perché ad esempio insegnanti e pedagogisti dovrebbero rispondere affermativamente dicendo che pedagogia e scienza dell'educazione uguale a psicologia dell'educazione, più psicologia dello sviluppo, più sociologia dell'educazione, più storia dell'educazione, più didattica? Educare è favorire la forma umana, chissà forse riusciremo un giorno a fondare una scienza che abbia a che fare semanticamente col termine *entelechia* più *-logia* e che, rimasta immune dalla tragica separazione filosofia e scienza moderna, possa essere la prima scienza di una rinnovata stagione teoretica, dopo quella antica e moderno-contemporanea.

Crediamo inoltre che manchi oggi al sapere pedagogico, quello più legato alla

prassi, più che altro una teoretica che una teoria. Manca non nel senso totale l'attività scientifica dei saperi particolari e il loro florido sviluppo, bensì quell'incrocio antico tra metafisica e filosofia della natura<sup>109</sup> con cui si può nutrire una speculazione antropologico-teoretica. Chiaramente rinnovando terminologie, questioni e con più conoscenza scientifica alle spalle, ma non una sapere che si identifichi con quest'ultima. Una filosofia, insomma, autonoma ma dal rapporto inscindibile con la scienza e poi le scienze. Rinasca l'astrazione teoretica che vada a cogliere senza pretese totalizzanti, umilmente ma tenacemente e con fiducia, gli universali all'interno degli 'esemplari', per utilizzare una espressione efficace di Agamben<sup>110</sup>.

Secondo le caratteristiche già precedentemente delineate, per evitare ancora un secolo e forse più di ondeggiamenti, esclusioni, prove ed errori, nonché l'attuale cattura (come proviamo a dimostrare altrove) del mondo dell'educazione da parte dei processi produttivi, è necessario che nasca, proponiamo in questa sede, non una nuova disciplina, ma un ulteriore elemento del metodo di ragionare critico della una filosofia dell'educazione, che faccia come da setaccio nel seno stesso della teorizzazione pedagogica odierna, nonché presso i documenti ufficiali sull'istruzione.

Proponiamo un neologismo per nominare quell'approccio critico della filosofia dell'educazione che mira a pensare *in primis* l'umanità dell'uomo, poi, in virtù dei medesimi risultati antropologici scopre se l'uomo stesso, nell'ambito educativo, è stato concepito (e piegato) ora per l'adattamento sociale, ora è inserito nella 'gestione strumentale' delle sue potenzialità agenziali come 'capitale umano', direzionato, insomma, alla vita produttiva, appaltato e governato dalla tecnoeconomia. Questo modo di applicare il pensiero teoretico nel far emergere le contraddizioni del presente lo definiamo antropocritica, che ribadiamo, non ha alcuna velleità di proporre né una disciplina nuova, né una metodologia; ma è solo una presa di coscienza particolare, per formare la testa ben fatta, qui, non solo dell'educatore come figura professionale (tra cui l'insegnante) ma anche e di chi fa il mestiere della ricerca. Sarebbe l'analisi filosofico-

---

<sup>109</sup> Lo ricorda Maritain in una sua opera già qui menzionata: «L'antropologia è così ai confini tra la filosofia della natura e la metafisica, e per essa la filosofia della natura si corona di metafisica.» Maritain Jacques, *Op. cit.*, 2013, p. 258.

<sup>110</sup> Scrive il filosofo italiano rievocando un grattacapo filologico e filosofico medievale, ovvero il senso di *maneries* (generi e universali): «La maniera è, cioè, né genere né individuo: è un esemplare, cioè una singolarità qualunque [...] un essere che è *il suo modo di essere* e, pertanto, pur restando singolare e non indifferente, è multiplo e vale per tutti. Solo l'idea di questa modalità sorgiva, di questo manierismo originale dell'essere, permette di trovare un varco comune tra l'ontologia e l'etica.» Agamben Giorgio, *Op. cit.*, p. 28.

critica sull'educazione che ingloba quello che definiamo principalmente una istanza, è un pensare l'educazione con alcuni criteri-istanze che riteniamo non dismissibili ai fini di una razionalità teoretica 'ben fatta' che pensi l'educazione.

Per un più ampio sviluppo del concetto rimandiamo al capitolo sulla analisi antropocritica 1, per il momento riportiamo qui da dove siamo partiti per arrivare alla concezione di questo termine. Il presupposto iniziale, che poi anima gran parte di tutto il lavoro, è il sospetto che si vada sempre più nella direzione della promozione di una metafisica implicita, ossia che il nostro tempo in realtà, possiede eccome una metafisica i cui concetti chiave stanno dominando le nostre menti e questi sono di derivazione tecnica. Ossia il nostro modo di ragionare e vedere le cose afferisce ad una razionalità strumentale anche quando si tratta di questioni che si riferiscono direttamente all'essere umano, come l'educazione o la medicina per fare un altro esempio. Cosa significa allora fare un'analisi antropocritica? Svelare i surrettizi concetti tecnoeconomici strumentali che di fatto fondano gli attuali discorsi educativi, riproponendo una scelta (riproporre la possibilità della scelta!) tra primitivi eteronomi perché non antropologici e primitivi antropologici in quanto descrittivi l'essere umano. Tra questi ultimi entreranno chiaramente in gioco le forze formative interiori.

Non dobbiamo aggiungere qui molto altro in realtà rispetto a quanto già scritto su cosa sia la teoresi, si tratta di rivedere se nelle proprie concezioni spontanee, nelle teorizzazioni di ricercatori e nei documenti ufficiali sull'istruzione venga tenuto conto e venga pensata l'umanità dell'uomo, nel senso transculturale o se si cede a prospettive eteronome non nate per l'uomo, o meglio per il concreto vivente che deve vivere. Questa proposta avrà un immediato sviluppo specie nella seconda parte di questo lavoro, andando a costituire la sezione più corposa dell'intero studio, ovvero quella delle analisi di concetti e realtà utilizzati dal discorso sull'educazione e pedagogico. Tale prospettiva è ancora in ambito di filosofia dell'educazione che essa nasce e rimane: si tratta dell'incontro del discorso sull'essere, dell'essere uomo e dei suoi beni in sé, sommata all'esigenza critica di pensare se ciò venga rispettato ed accolto nel seno della società corrente e delle sue proposte culturali e politico-economiche. Sarebbe interessante applicare il medesimo intento speculativo sui documenti del passato e scoprire nelle fonti letterarie se grandi autori abbiano mai surrettiziamente denunciato cose simili, ovvero l'attacco all'umanità dell'uomo nella dimidiazione dell'efficacia liberatoria



dell'intelletto e della volontà. Nel prosieguo del lavoro tenteremo qualche esempio a riguardo. L'antropocritica così può rivolgersi alle teorie pedagogiche come alle scienze che legiferano sull'educazione oggi, inoltre si occupa anche degli immaginari culturali e dei miti<sup>111</sup> sull'educazione oggi, insomma vuole svelare metafisiche tecnocratiche ed anche (socio)etologiche aggiungiamo ora, con l'auspicio di poter essere d'ausilio ai primitivi metafisici antropologici agenziali di una scienza dell'educazione<sup>112</sup>, laddove si possano incontrare, come abbiamo visto in Davidson, teorie della predicazione e teorie della verità.

Abbiamo proposto nel corso di queste pagine alcuni concetti che possono diventare una sorta di criteri per la scelta di campo, per il bivio fondamentale rievocato prima tra l'uomo o qualcos'altro (macchina o animale). L'assenza di criteri antropologici minimi la riteniamo antropocriticamente una valutazione negativa in merito al fatto di trovarsi con primitivi concettuali corretti per le teorie pedagogiche, al massimo si può rilevare di trovarsi altrove, talvolta nella sociologia o nell'economia, oppure ancora nella psicologia o nella stessa tecnologia.

Pensare a partire da caratteristiche che circoscrivono l'umano differenziandolo dall'animale e dalla macchina, che fanno capo alla possibilità di mettere in campo l'attualizzazione della propria libertà, pensiamo che sia un avvio all'analisi antropocritica. In sostanza, se manca l'uomo visto come bene in sé e portatore di beni, manca il pensiero pedagogico, ossia manca una componente dell'opposizione posta inizialmente uomo-società. L'analisi antropocritica mira a scovare proprio questo. Mira ad intercettare ad esempio ciò che abbiamo chiamato la schermatura/depotenziamento dell'intelletto e della volontà. La schermatura è il rendere inefficaci le forze, ossia la libertà umana stessa, dunque non ci accontentiamo di riprendere e proporre un'antropologia, seppur è così che prende avvio il discorso, ma di andare oltre.

È necessario avere per così dire un occhio indagatore e scaltro nei confronti di quei saperi che svolgono una grande influenza oggi sul tema educazione e sulle stesse politiche educative, come ad esempio l'economia di mercato e la tecnologia; del passato

---

<sup>111</sup> «Sappiamo ormai che il mito è una parola definita dalla sua intenzione molto più che dalla sua lettera; e che tuttavia in esso l'intenzione è in qualche modo bloccata, purificata, eternata, resa *assente* dalla lettera.» Barthes Roland, *Miti d'oggi*, tr. it. L. Lonzi, Einaudi, Torino 1993 (ed. or. 1957), p. 205.

<sup>112</sup> Per questa questione rimandiamo al recentissimo saggio di Elena Nobile che opera un confronto serrato con l'epistemologia novecentesca per poter porre le basi di una scienza autonoma dell'educazione, senza rescindere i legami con la teoresi filosofica e la metafisica. Cfr. Nobile Elena, *Teoria, base empirica, scoperta. Epistemologia e ricerca in ambito educativo*, Libreriauniversitaria, Padova 2015.

parimenti si potrebbe studiare la medesima questione per illuminarne la genealogia del presente. Quello che si va dicendo è che, a differenza della gestione degli animali, laddove gli scopi sono giocoforza posti dall'uomo stesso, la condizione di agenzialità e imprevedibilità deliberativa e scelte etiche, insomma la 'gestione' degli umani, è sempre stata la più ardua. L'agenzia libera 'rischia' continuamente di sfuggire ai piani politici ed economici che possono favorire taluni rispetto che altri. Anche nelle migliori democrazie, ecco perché nonostante Dewey abbia voluto e saputo fare passi in avanti rispetto a Rousseau<sup>113</sup>, egli non ha nettamente liberato, a nostro avviso, l'uomo e le sue facoltà ponendole come chiari perni polari opposti alla società, seppur anche questa sia la migliore pensabile e realizzabile<sup>114</sup>.

È per questo che vorremmo proporre a gran voce che soprattutto gli insegnanti, tra le figure educative, diventino di nuovo degli intellettuali capaci di lettura, analisi e critica a tutto tondo del mondo in cui vivono e chiaramente agli accademici ancor più sarebbe richiesto che il loro teorizzare pedagogico mantenga la sua intenzionalità critica ed antropologica. La rincorsa della Scuola e dell'Università ad essere in simbiosi con la società è la morte di queste: viene a mancare l'alterità emendativa della società stessa, questa tende nei nostri tempi a fare delle istituzioni del sapere il doppio di se stessa.

L'antropocritica è così il pensare a partire dall'istanza antropologica del concreto vivente come anche autovalutazione/autoripensamento, ossia riflessione *in fieri*, del proprio lavoro di studioso, ma significa anche creare quella demarcazione con le scienze sull'educazione, laddove sicuramente ci sono elementi particolari che è bene conoscere, come la scoperta dei neuroni specchio o lo sviluppo percettivo tra i 0-3 anni, o ancora

---

<sup>113</sup> Il riferimento è ad un capitolo cruciale di una delle opere più celebri del filosofo dell'educazione americano, laddove fa una ricognizione storica sulla questione. Cfr. Dewey John, *Democrazia e educazione*, tr. it. E. E. Agnoletti e P. Paduano, Sansoni 2012 (ed. or. 1916), pp. 89-108. Concordiamo con Dewey sul fatto dei rischi del lasciare 'alla natura' il compito di liberare l'uomo per rendere la sua 'società più sociale'. Dopo aver citato Rousseau, afferma il filosofo americano: «Lasciare tutto semplicemente alla natura significava infine nient'altro che negare perfino l'idea di educazione. Significava fare affidamento su circostanze accidentali.» *Ibidem*, p. 101. Tuttavia, ci appare troppo debole la sua concezione espressa da questa affermazione: «Si era concluso infatti che scopo dell'educazione è di permettere agli individui di continuare la loro educazione, ossia che l'obiettivo e la ricompensa dello studio è una continuata capacità di sviluppo.» *Ibidem*, p. 108. Diciamo che è debole perché può essere tradotta come semplice adattamento alla società di riferimento, non possiede principi antropologici transculturali e transstorici. Non sarebbe un'affermazione di per sé che contesteremmo se la frase non iniziasse con 'scopo dell'educazione'.

<sup>114</sup> Il presupposto 'metafisico' di Dewey sembra essere proprio questo, di assurgere a modello universale la società nordamericana del suo tempo. Citiamo questo altro passaggio chiave che non possiamo accogliere: «Non vi è niente di singolare negli scopi educativi. Sono proprio come gli scopi di qualsiasi operazione diretta. L'educatore, come l'agricoltore, deve fare alcune cose, ha degli strumenti coi quali farle, e alcuni ostacoli coi quali contendere.» *Ibidem*, p. 116.

l'analisi sociologica del privatismo valoriale etc., ma che non possano candidarsi al rango di teoresi antropologica per la teorizzazione pedagogica. Non solo, arriviamo all'ultimo risultato auspicabile dell'antropocritica: se ancora nei precedenti casi si tratta di un pensare bene l'oggetto (nessuno si sognerebbe di dire che l'atomo è un oggetto di studi precipuo della psicologia e che la forza di gravità sia un argomento precipuo della chimica), ora si propone l'analisi di come la società e la cultura intendono valutare e giudicano l'educazione, ossia l'analisi di tutto ciò che non è direttamente pedagogia e scienze dell'educazione ma che l'influenzano, dal senso comune sino agli altri saperi, dai documenti governativi alla stampa. Ma ancora, non per fare ora operazione analoga sul proprio dell'oggetto, come si è detto sulla demarcazione rispetto agli altri saperi specifici sull'educazione, bensì per intercettare quanto 'spontaneamente' il 'mondo' pensa di giudicare il bene della educazione, ed invece parte inconsapevolmente spesso da concetti deterministicamente introiettati, che si rifanno inesorabilmente al progetto dominante, nonché si presentano 'naturalizzati'<sup>115</sup>, ovvi e nessuno rileva la mancanza di polarità. Su questo si aprirebbe un capitolo molto grande sui 'discorsi' pedagogici spontanei manifestati da genitori di alunni, belpensanti ed opinionisti ufficiali, su arrivando ai tecnocrati governativi che oggi parlano di salvazione miracolosa del problema educazione per immersione nel lago tecnologico. Infine, ahinoi, dispiace dirlo perché dovrebbero rappresentare l'ultimo baluardo, è necessario antropocriticizzare le concezioni acquisite dagli stessi insegnanti e degli stessi studiosi dell'ambito pedagogico. In particolar modo quelli più giovani, che non hanno potuto osservare alcuni cambiamenti culturali recenti in quanto allora erano ancora studenti e a loro non è stato dato o detto tutto, ma sono cresciuti nella antipaidetica dell'efficienza e dell'imparare ad imparare, punto. Per questo insistiamo sulla testa ben fatta degli educatori, perché l'unidimensionalità culturale oggi scherma soprattutto le naturali cause efficienti della promozione del pensiero divergente e libero.

Pensiamo dunque che per sfidare intellettualmente i nostri tempi, due debbano essere le forze del pensiero teoretico: la visione (intuitivo-concettuale secondo Guardini) e la critica, trattando della difesa dell'uomo in formazione direi antropocritica. Non si

---

<sup>115</sup> È la strategia tipica degli immaginari mitici come dice Barthes, quello di presentarsi naturalizzati, deformazioni naturalizzate che sistematicamente riescono a far eludere sia l'intenzionalità prima con la quale sono stati creati, sia di non eccedere troppo in un suo occultamento, tutto ciò ovviamente per non svelare il mito stesso. Cfr. Barthes Roland, *Op. cit.*, 1993, pp.199-238.

studia l'uomo solo per pura soddisfazione delle altezze del pensiero, non si critica la società solo per far emergere la negatività. Crediamo che questo principio lo possa capire e lo possa scoprire soprattutto chi fa il mestiere dell'educare. Non è necessario, non è bene, né distruggere l'uomo, né la società a cui appartiene. È bene proporre la trasformazione di ogni uomo contemporanea alla trasformazione della società verso quella libertà che permetta ai singoli o alla massa di non affettare la libertà altrui. Se il giovinotto nutrito a Tv e *videogame* non è libero, possiamo scommettere che non sia nemmeno libero, nella sua attività economica, quel consiglio di amministrazione di quella *corporation* che ha bisogno di devastare l'intelletto e la volontà di quel ragazzino attraverso la persuasione mediale-pubblicitaria per fare soldi. La devastazione degli intelletti per poter guadagnare qualcosa è già evidenza che il sistema sarebbe di per sé già morto se i giovani avessero tutt'altra educazione ed istruzione. È già una dichiarazione di una economia e cultura fallimentari che non hanno più niente da dire, ma operazioni da far eseguire, ai sottoposti salariati e ai 'consumatori'.

L'anelito dell'antropocritica è rimettere insieme in rapporto fecondo individuo e società in un nesso polare, laddove dal primo termine emergano le indicazioni per costruire società umane, non dalle macchine e dalla produzione tecnoeconomica. Si tratta di creare quel momento distanziante dal dato per rinunciare a dissoluzioni polari e contraddizioni, di rigettare privazioni; si tratta di realizzare l'unità-alterità nelle cose del mondo, senza confusione e senza assimilazione. Si tratta di creare in ogni dove rapporti polari fecondi.

Se l'Unione Europea o il Governo Italiano non sono capaci di concepire documenti che orientino l'educazione nella direzione della libertà e della coesione non assimilante-inclusiva è chiaro che la politica è schiava delle esigenze produttive e ad essa fa capo. Abbiamo parlato di documenti, infatti alcune letture ci hanno convinto che ormai non c'è neppure bisogno di creare discrasie ipocrite tra il dire e il fare, il fare effettivo è proprio alla luce del sole e senza timore (di critica?)<sup>116</sup>. O perché non

---

<sup>116</sup> Un primo esempio che possiamo fare è il seguente: «La società dell'informazione modificherà i modi d'insegnamento sostituendo al rapporto troppo passivo dell'insegnante e dell'allievo il nuovo rapporto, a priori fecondo, dell'interattività. Peraltro, la modificazione delle forme dell'insegnamento non può eludere la questione del suo contenuto.» Commissione delle comunità europee, *Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Ufficio pubblicazioni ufficiali della Comunità europee, Bruxelles 29/11/1995, p. 11. L'intero nostro lavoro, se riuscirà solo a confutare (con la teoria dell'azione educativa e con il concetto di educazione proposto) o a mettere in serio dubbio la

leggiamo o perché non ce ne accorgiamo, o perché in fin dei conti non riusciamo più a trovare argomenti. Ma gli argomenti ci sono in realtà, basta uscire dal paradigma ultrapoietico e strumentale dominativo e ridare fiducia alla scienza unita alla speculazione filosofica.

Questa tesi 6 dal tenore teorico-critico in che senso riguarda l'azione educativa? È presto detto: agire educativamente non significa promuovere l'efficienza adeguativa di sé, che non è altro che l'edulcorazione di un adeguamento alla imperante mentalità predatoria verso il reale. Se i risultati precedenti sono antropologici ed etici, è indispensabile riprendere la consapevolezza che non si educa un individuo perché sia un perfetto animale sociale in competizione tecnoevoluzionistica, ma si trasmettono delle considerazioni critiche e, nel caso di un insegnante, dei saperi aggiornati e critici con lo scopo di rendere cosciente il discente della sua appartenenza umana, al fine della personalizzazione delle condizioni umane. Non si diventa migliori inoltre solo per se stessi, ma per vivere così liberi da essere estremamente abili a rispettare la libertà altrui, a tal punto che il noi diventa uno mezzo formidabile per la libertà collettiva. Se questo è l'ultimo miglio che ci offre la critica (attualizzabile anche molto semplicemente presso accorti genitori nella quotidianità, non si sta parlando solo degli intellettuali), ebbene la consapevolezza antropologica non ci fa andare alla cieca. Ci aiuta a fare chiarezza sui beni umani. Il senso comune più nobile e meno invischiato col presente, ricordava Maritain, è possibile in effetti che si incontri con istanze metafisiche. Educare è e deve essere da tutti, ma il ruolo di insegnanti ed intellettuali è proprio anche quello di liberare il senso comune smascherando il senso indotto, in modo che l'educare, attività morale, sia più libera ed autentica.

Dicevamo poc'anzi che l'istanza antropocritica all'interno della teorizzazione sull'educazione possiede la generale finalità di pensare la difesa dell'umano nella umanità crescente, dunque di far riflettere sulle possibilità mancate, inesplorate, oppure in atto ma sbagliate, all'interno dei processi culturali formativi ed educativi. Un pensabile affinché diventi un proponibile e anche un modificabile delle scelte culturali, formative ed educative stesse. L'ipotesi di fondo che soggiace a questa finalità teorica è primariamente la fiducia teoretica stessa che qualcosa sull'uomo si possa dire riguardo

---

validità di solamente questo periodo di un documento europeo importante ed influente, ebbene ne saremo soddisfatti. Ai posteri la sentenza.

Reperibile: [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)

alla sua specificità transculturale e che, come ci ha insegnato Aristotele, si possano individuare dei beni propri da perseguire al fine della perfezione dell'oggetto in questione. Se perfezione della vista è il vedere e se perfezione dell'arte medica è conservare la salute del corpo, così perfezione dell'essere umano è il raggiungimento sempre più perfetto della sua libertà attraverso la messa in attività delle sue potenze liberanti al servizio della libertà: l'intelletto e la volontà, primi elementi che non esauriscono il discorso, ma sembrano essere capofila almeno della questione morale ed educativa. Forze potenziali che non nascono dal nulla ma già in atto nella forma umana che abbisognano di una loro fioritura e attività nel mondo, appartenenti al polo dell'eccedenza.

Come ha insegnato sempre lo Stagirita, l'atto precede la potenza, dunque, l'uomo nasce e può diventare libero nel suo gruppo umano di appartenenza che vede al suo interno agenzialità già in atto. La generatività precede lo stesso inserirsi nella società umana, ma di questa non ne può fare a meno. Ora, questa fiducia nell'esistenza di beni precipi che appartengono all'uomo non ci lascia ingenuamente pensare che domani sarà ormai il migliore dei mondi possibili, che vi siamo prossimi. Non abbiamo, poi, nemmeno tentato di scoprire ed elencare una serie esaustiva dei beni umani, per questo non sarebbe sufficiente un'altra opera intera, ci basti questo concetto delle forze liberanti e l'aver individuato alcuni beni propri che intervengono nettamente negli eventi ed azioni educative; il nostro punto di vista parte da qui, per continuare coerentemente la finalità della ricerca. È scontato poi che una formazione morale, che miri alla libertà dell'uomo male è rappresentata da una statua isolata in mezzo all'oceano distaccata dal mondo dove gli uomini vivono, si incontrano, lavorano, si amano, si odiano etc. Questa formazione (prendere forma attuale a partire dalla forma) morale è certamente finalizzata al bene di per sé della persona umana, ma perché questa sia in grado di vivere sempre più nelle comunità di vario tipo e genere, con i suoi consimili, in varie tipologie di comunanza e amicizia –altro termine chiave dell'etica aristotelica–, che vanno dai rapporti familiari sino a quelli più impersonali con le istituzioni come ci ha insegnato l'etica ricoueriana<sup>117</sup>. Detto questo, l'antropocritica si

---

<sup>117</sup> Il filosofo francese coniuga la libertà, vero punto di partenza dell'etica, nella tripartizione della libertà in prima e seconda persona, sino ad arrivare alla mediazione dell'istituzione, come termine neutro ai fini della realizzazione della libertà nella intersoggettività. Cfr. Ricoeur Paul, *Etica e morale*, tr. it. I. Bertolotti, Brescia 2007 (ed. or. 1975-2000), pp. 74-88.

avvale di queste scoperte antropologiche ma per attuare un confronto con l'irrealizzato migliore dei mondi possibili. L'educazione, in sostanza, deve aprire la strada alla migliore attualizzazione delle potenzialità dei singoli perché questi formino comunità umane maggiormente libere, e questo non ha ancora a vedere con l'identificazione nei confronti di taluni sistemi politici. Potremmo anche trovarci con un pugno di tiranni che tengono in scacco milioni di persone e milioni di persone che attualizzano rapporti quotidiani di alto grado di libertà e sincera amicizia.

L'ipotesi di studio, così, si completa dicendo che in ogni società della storia (ma in questa sede ci occuperemo solo della presente) sono rilevabili processi culturali atti a ostacolare, se non impedire, la sollecitazione delle giovani generazioni, a perseguire le finalità proprie dell'essere umano che hanno in loro. Puntare allo sviluppo dei beni antropologici intrinseci significa mettere in moto il proprio particolare intelletto e volontà; nel caso contrario ci si trova a non attualizzare più perfettamente, per scopi eteronomi, il bene della persona, ma in ultima analisi ci si piega alle richieste della società data. Questa è di fatto la sintesi del percorso fatto. Cosa non è la nostra proposta: reviviscenza roussoviana, 'trasformatività' romantica, vitalismo, attualismo, pragmatismo<sup>118</sup>. Citiamo qui solo queste correnti di pensiero in quanto forse può essere stata più chiara fin qui la distanza da altre prospettive come quella positivista o da influenti correnti psicologiche del Novecento come ad esempio il comportamentismo o il cognitivismo. Chiarezza necessaria in quanto certa terminologia come atto e potenzialità, rapporto natura-cultura, singolo-società, facoltà, capacità, innatismo e quant'altro sono trasversali a diverse scuole pedagogiche. Ricollochiamo sempre la discussione nell'ambito della generatività umana e nell'altro polo fondamentale della libertà. Se rispetto ai romantici parliamo di nucleo personale che può generare atti –e non di trasformatività di un qualcosa in un altro–, rispetto a Rousseau (ma già con Dewey) non accettiamo una visione di una natura contrapposta così nettamente agli insegnamenti sociali e riconosciamo i pericoli insiti nella stessa 'natura umana'. Ma non stiamo con 'Kant a sbilanciarci soprattutto sull'interventismo' culturale sospettando della natura; non presupponiamo vitalismi animistici, né vitalismi volontaristico-superomistici; non vogliamo scagliare, inoltre, il singolo o un gruppo umano

---

<sup>118</sup> Ci rifacciamo alle sintesi operate dal Cavallera nelle sezioni dedicate all'epoca moderna e contemporanea. Cfr. Cavallera Hervé A., *Storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 2009.

necessariamente ‘contro’ in quanto, ammesso che si vinca su una categoria sociale che impone fardelli, anche chi è liberato deve pur sempre fare i suoi conti con ulteriori relazioni umane in cui animalità ed arbitrio rientrano in gioco nelle situazioni anche di micropotere. Non esiste un uomo, un gruppo umano, un sapere che siano ‘il liberatore’ definitivo. Il gioco polare umano è sempre da farsi. È necessario, certo, tener conto della storia e della contingenza che possono richiamare a degli impegni morali personali o di gruppo per una ‘liberazione da’, tuttavia, quello che qui vogliamo sottolineare con il concetto di antropocritica è la necessità di rispettare l'uomo intero nelle scelte in materia di educazione e di cultura nella sua doppia componente generativo-agenziale. Rispettare l'uomo intero è creare inizialmente un discorso sui principi primi che distingua in maniera chiara le caratteristiche antropologiche da quelle del mondo vegetale-animale e da quello delle macchine, da impiegare nelle concettualizzazioni sull'educazione e relative prassi. Il corpo-mente e la sua propensione alla libertà da orientare partendo dalla realtà dell'arbitrio, tenendo conto dei condizionamenti sociali. Ecco una estrema sintesi dei concetti chiave che animano l'antropocritica. A questo punto, inoltre, possiamo approfondire il concetto di privazione, termine che va a rappresentare ciò che l'antropocritica riesce a svelare quando emerge che le caratteristiche antropologiche fondamentali non vengono promosse.

Infine, da precisare anche che non siamo propensi a mettere su un piano di completezza definitiva e orientativa un ambiente di vita storicamente determinato, seppur democratico. Il singolo è il singolo, la società è la società, la privazione di qualcosa è male<sup>119</sup>, così come l'assolutezza di una prospettiva che indichi ora in un aspetto (o realtà) ora in un altro il male. Quest'ultimo invece si chiama inganno. Intelligenza, volontà e libertà sono tanto veri quanto il fatto che, a causa della generatività biologica, ci troviamo immediatamente immessi in un rapporto prima duale (nel seno di una madre) e poi collettivo. Questo, proponiamo, è il primitivo ontologico dell'educazione. La ripresa di Aristotele è la ripresa di radici teoretiche che favoriscano il bilanciamento e il rispetto dei termini. Curioso uno degli insegnamenti della fisica quantistica: più ci si allontana da un punto più lo si raggiunge di nuovo; così, più si vuole fuggire dalla natura più si diventa preda dei suoi lacci legati all'animalità socializzata. Più si vuole fuggire da una educazione impostata sulle richieste di una

---

<sup>119</sup> «Tutte le cose che si corrompono subiscono una privazione di bene.» Agostino d'Ippona, *Confessioni*, a cura di M. Perrini, La Scuola, Brescia 1977, p. 112.



società storicamente determinata, più si lascia il soggetto in una incomprendione sociologica e debolezza antropologica. Ma queste grandi oscillazioni e consecutivi errori pedagogici dipendono da quanto già detto prima: si crede o si pensa inavvertitamente che le nature siano inizialmente uguali, quella del leone e quella del bambino e che poi il bambino abbia più *chance* grazie alla cultura umana, che a questo punto non si sa da dove venga. È impossibile ricondurre un bambino alla bontà naturale, perché egli, seppur può possedere l'intenzionalità autoconservativa, possiede in dote anche l'arbitrarietà, l'enigma dell'informe ed educabile libertà.

Così, sarebbe meglio riassumere dell'uomo: natura chiama libertà e libertà chiama natura. Nell'animale: natura chiama natura. Nel *robot*: programma chiama programma. Come agenti desideriamo sapere qual è una direzione ottimale, come centri intellettivi e volitivi aspiriamo alla scelta libera, al conoscere inoltre i principi.

Inutile continuare con le pedagogie 'reattive' al pregresso, soprattutto oggi quando ormai qualsiasi discorso antropologico o 'politico' nel senso alto e greco del termine è ormai fagocitato dal reclutamento tecnoproduttivo. Con pedagogie reattive al pregresso mi riferisco a quanto già accennato sulle oscillazioni teoretiche; in un'epoca storico-culturale si sottolineavano gli aspetti emergenti dalla naturalità dei bambini e magari in quella successiva si puntava ad accentuare il valore della cultura e viceversa. Le classiche prospettive e i classici argomenti della filosofia dell'educazione e della pedagogia (intesa come teoria per la prassi) oggi rischiano di perdere la loro patria, il loro campo d'azione, che è appunto il complesso mondo dell'educazione, per essere spodestate dalle prospettive tecnoeconomiche che puntano alla costruzione dei soggetti, rendendoli di fatto materiale socioetologico da addestrare per quella guerra che è in corso della competizione economica tra le aree politico-economiche del pianeta. Un tempo si conquistava con l'invasione dei territori, cosicché ci si poteva permettere il lusso di avere intellettuali e contadini-soldato. Oggi la conoscenza è piegata alle esigenze della conquista dei territori economici globali, ergo non servono più né intellettuali, né contadini che all'occorrenza diventano soldati, bensì tutti produttori-consumatori (di vario tipo) istruiti (quanto basta) per funzionalizzare le conoscenze, al fine di renderle traducibili socioeconomicamente, o come si dice oggi, spendibili, senza più bisogno di nascondere ulteriori precisazioni ideologiche. Anche nei portali *web* delle Università compaiono espressioni come *insegnamento erogato*, ovvero pagato e pronto

per essere *implementato* dal nuovo soggetto ben istruito per diventare parte del processo automatico e meccanizzato.

Posta così la riproposizione della polarità, in cui si scopre l'agenzialità, ciò che manca ora è approfondire il significato di schermatura, da dove lo abbiamo tratto, seppur ne rivendichiamo l'ultimo miglio teoretico. Anzi, le cose sono andate così: il rovello della espropriazione tecnica dell'educazione non poteva che condurre prima o poi a prendere a prestito da una disciplina tecnica, come l'elettrotecnica, una attività poetica che possa rappresentare al contempo metafora ma anche effettivo processo antimetafisico, dunque doppio *noir* del metafisico, laddove l'essere su cui speculare è la macchina, non più la natura. Perché, sospettiamo, è questo che sta avvenendo sempre più: il posto vuoto lasciato dalla razionalità metafisica sull'essere è stato occupato dalla metafisicizzazione della macchina. Dunque, ribaltando la corretta gradualità dei saperi, la (spesso necessaria) schermatura delle forze elettromagnetiche, facente ora parte in modo inadeguato delle realtà prime, ci costringe ad una *analogia entis* del naturale rispetto al poetico. Il metodo del ribaltamento metafisico antropocritico è l'essenza della antropocritica stessa, è il portare alla luce il soggiacente nella sua contraddittorietà e falsa naturalizzazione. La *Weltanschauung* della nostra epoca, sospettiamo sempre più, è definito dalla metafisica tecnoeconomica, ossia una poetica divenuta metafisica, oggi è l'oggetto che giudica il soggetto, o meglio, i soggetti giudicano i soggetti attraverso gli oggetti.

Ma ritorniamo alla nostra metafora precipua, o meglio, attività analogica atta a spiegare ad esempio il perché, nella vita di educatore ed insegnante, si riscontra che, a parità di potenzialità intellettive, alcuni giovani vengono maggiormente lusingati e affettati dalle ideologie correnti ed altri meno. L'idea della schermatura nasce in riferimento alla sua eccezionale pervasività, che influenza anche quelli che un tempo potevano essere definiti i 'bravi ragazzi', quelli con meno problemi familiari e 'più stimoli'. Questo, lo valutiamo così, non più solo alla luce delle consuete analisi socioeconomiche, dei rischi degli ambienti deprivati. È chiaro ormai che la deprivazione di tipo schermante è concetto che si riferisce ad un qualcosa di trasversale, il sistema di schermatura attacca dall'interno chiunque, non è più solo un problema di giustizia distributiva, solo di povertà, di leggi democratiche e di capacitazioni come afferma

Amartya Sen<sup>120</sup>, c'è dell'oltre, ottenuto fundamentalmente grazie alla grande arma persuasiva di oggi: la riproduzione mediatica, simulacrale ed ingannevole del mondo.

La lettura dei classici, possibile ristoro dell'animo dopo lo sconforto del non capire il perché di certe cose che accadono nel mondo, permette sempre di illuminare e rendere testimonianza del perché sono classici. Ripensare il percorso nato dall'esperienza attraverso la lettura dei classici, non lascia mai a mani nude: ecco così che nella *Metafisica* del fondatore del Liceo si legge del concetto di privazione<sup>121</sup>.

Aristotele parlò a riguardo del concetto di privazione anche legato alla dinamica atto-potenza<sup>122</sup>: la privazione è proprio, tra le altre cose, ciò che in virtù di un agente esterno impedisce che le potenzialità si attualizzino, è un atto violento<sup>123</sup>, una contraddizione. Dunque, riproponiamo fundamentalmente l'idea che il precipuo umano, frutto di generazione in generazione, di apprendimento e cultura, ossia la scalata umana verso una libertà, che è pluridimensionale, ormai ci precede, ed è sempre in un certo modo pericolosa per l'ordine del giorno costituito, è una potenza a disposizione di ogni essere umano. All'avanzamento di forze interiori e culturali liberanti vi sono sempre controforze deprivanti. Anche questo è un enigma come quello della generazione e della libertà, comunemente viene convocata in questi casi la categoria di male<sup>124</sup>. Altro tema

---

<sup>120</sup> Siamo costretti ad andare anche oltre il discorso sulle capacitazioni di Sen, l'incapacità cui ci riferiamo è la non liberazione di ciò che già si possiede. Non rifiutiamo la lezione di Sen sugli ostacoli economici e legislativi ma affermiamo che non ci si possa fermare qui, anche una persona istruita per dei compiti ed inserita nel mondo del lavoro può non attualizzare le forze della libertà. Per il confronto con il noto economista abbiamo preso in considerazione: Sen Amartya, *Lo sviluppo delle libertà*, tr. it. G. Rigamonti, Oscar Mondadori, Milano 2001 (ed. or. 1999).

<sup>121</sup> «Invece la privazione è una contraddizione: infatti ciò che ha impossibilità assoluta di avere, oppure ciò che non ha ciò che per natura dovrebbe avere, si dice, rispettivamente, che ha una privazione assoluta, oppure che ha una privazione sotto un determinato rispetto. [...] Pertanto la privazione è una certa contraddizione, e precisamente: o una impotenza determinata oppure considerata insieme col sostrato che la riceve. Per questo non ci possono essere termini intermedi della contraddizione, mentre ci possono essere di un certo tipo di privazione [...]» Aristotele, *Metafisica*, 10, 4, 1055b 3-10.

<sup>122</sup> «L'impotenza è privazione di potenza» *Ibidem*, 5, 1019b 16.

<sup>123</sup> Cfr. *Ibidem*, 5, 22, 1022b 20- 1023a 5.

<sup>124</sup> Ha ragione Pareyson a dire che la filosofia ha avuto non poche difficoltà e possiede dei limiti nel definire il male. Tuttavia, se si afferma che: «[...] il problema del male affonda le sue radici nelle oscure profondità della natura umana e nel segreto recesso dei rapporti dell'uomo con la trascendenza.» (Pareyson Luigi, *Ontologia della libertà. Il male e la sofferenza*, Einaudi, Torino 2000, p. 152), allora pochi progressi saranno possibili. Definire il male come componente della natura umana è molto problematico filosoficamente e addirittura non accettabile da parte delle religioni bibliche (si pensi all'antimanicheismo agostiniano). Significherebbe cercare un *arché* del male nella natura, in questo caso nel senso della vita umana, ma tale 'principio' non porta a nulla perché se di male si tratta allora si parlerebbe di un principio costitutivo insito nell'ente atto alla distruzione stessa dell'ente. La vita si definisce coi suoi opposti entro cui è vita agente, pertanto un polo o principio distruttivo non può essere ciò che la costituisce, per questo motivo con male, filosoficamente, intendiamo ciò che manca o ciò che non è stato preso in considerazione. Dice Guardini in maniera molto illuminante: «a esso dunque non si

che farebbe bloccare per la sua enormità, ma per il nostro discorso, utilizzando la categoria di privazione, non come la definizione del male *tout court* ma come una sua caratteristica importante che affetta lo sviluppo formativo umano, ecco questa chiave di lettura ci lascia liberi di proseguire, senza dover aprire un saggio sul male, ma di vedere come questo aspetto intervenga nella questione educativa.

La forza umana liberante è schermata: questo significa deprivata delle sue potenzialità di sviluppo ed attuazione come si rendono inermi i cavi elettrici con le schermature. Le scelte educative e culturali che fanno questo le definiamo controagenti schermanti. L'altro lato nero dell'agenzialità umana e del noi impersonale è l'azione privativa e deprivativa.

Se riusciamo a 'vedere' gli esiti positivi in un soggetto, siamo in grado anche di rattristarci perché 'vediamo' il non compimento in altri, e se ci rattristiamo è evidente che non contrapponiamo l'esistenza di qualcosa al nulla, perché se non c'è nulla, non c'è nemmeno possibilità, dunque, di che rammaricarsi? È per questo che la categoria di potenza e quella di atto continuano la loro feconda capacità euristica, addirittura vorremmo segnalare in nota che la parola *dynamis* fu ripresa da Heisenberg per spiegare il comportamento dell'energia dopo la rivoluzione scientifica di inizio Novecento<sup>125</sup>. Chi potrà mai dire che in un essere umano, specie giovane, abiti un nulla da cui nulla si può ricavare?

Il concetto aristotelico di privazione, come si legge nella *Metafisica*, ha diverse accezioni, ma in particolare vi è l'affermazione che la privazione è un atto esogeno violento, ovvero impedisce l'emergere di ciò che è; diciamo che questa è una via teoretica feconda per spiegare i fenomeni ineducativi. Questa via di ragionamento è quella che andiamo seguendo arrivando ad applicare l'idea di privazione all'annientamento di uno dei due termini che costituiscono le coppie polari che sostengono e promuovono la vita.

---

addice la positività del significato [di fenomeno *n.d.r.*], e perciò il male si può designare al più come epifenomeno o un fenomeno apparente. » Guardini Romano, *Etica*, Morcelliana, Brescia 2003 (ed. or. 1993, lezioni 1950-1962), p. 83. Una azione educativa deprivata di elementi imprescindibili è così male non nel senso che vi sia una presenza ontologica assolutamente negativa, ma in virtù dell'apparenza di veridicità e nella parallela assenza o deprivazione di altri elementi buoni o indispensabili.

<sup>125</sup> Citiamo: «A supporto dell'analisi che sottolinea la necessità di passare dalla *certezza* alla *probabilità*, Heisenberg recupera la nozione di *dynamis* elaborata da Aristotele. Nella fisica contemporanea il concetto di possibilità occupa un ruolo centrale: le leggi matematiche della teoria dei quanti si possono interpretare come una formulazione quantitativa della *dynamis* aristotelica.» Altini Carlo, *Potenza/atto*, Il Mulino, Bologna 2014, pp. 180-181.

La schermatura è definibile così come una privazione anomima di quello che possiede già la giovane vita crescente, assomiglia al 'potere su' ricoueriano senza la risposta del paziente e dunque senza sollecitudine. La develazione (che è azione veritativa) dello schermo nei confronti dello sviluppo morale ed intellettuale preannuncia cosa è bene che sia l'opera dell'educatore. A questo punto si può dire che quest'ultimo, nonostante le tendenze attuali, debba necessariamente essere una figura che 'interviene', non che 'facilita', che debba possedere disposizioni ben precise e direzioni del suo agire verso dei beni che lui non ha posto ma riconosciuto. Egli è il primo che ha attuato la deschermatura e che ha combattuto in se stesso contro le privazioni delle proprie forze intellettive e morali, che ha capito le vie occluse della libertà, ossia quelle della insipienza delle più grandi aspirazioni umanizzanti e dell'appiattimento della volontà sul processo, ossia non-volontà. La sua disposizione<sup>126</sup> capitale è d'essere un uomo o una donna libero/a, ossia nel maggior possesso possibile di intelletto e volontà, ovvero anche quella di diventare una figura autorevole liberante.

Riguardo al nesso libertà/autorità lo si colloca anche questo in rapporto polare<sup>127</sup>; la contraddizione in questo caso, invece, sembra essere l'autoritarismo, in quanto privativo della deliberazione altrui. L'opposizione la si può ritradurre anche nella variante normatività/arbitrarietà; questi sono i luoghi in cui deve giocare la ragione pratica, la saggezza. Valga per il momento un solo esempio: la scoperta di un bene da perseguire da parte dell'educatore, in quanto una schermatura è individuata ad esempio in un giovane nettamente schiavo dei bisogni indotti da una certa moda, lo interpella come colui che ha visto, già visto e intravede il pericolo. La sua valutazione del caso è solidamente basata sull'esperienza, le scienze e l'essere vigile alle intenzionalità soggiacenti ai processi culturali. La sua autorevolezza così si svilupperà nell'incarnare il

---

<sup>126</sup> Si segnala anche un recentissimo intervento sulle cosiddette virtù professionali degli educatori, ovvero quei 'saperi dell'anima' che conducono ad una saggezza educativa. Cfr. Rossi Bruno, *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*, Vita e pensiero, Milano 2014, pp. 16-25.

<sup>127</sup> Scrive Diega Orlando Cian: «La compresenza di autorità-libertà nell'ambito della pedagogia è sempre esistita, nonostante gli sbandamenti teorici e pratici, dovuti, prima, a un eccesso di autorità che ha portato all'autoritarismo dell'*ipse dixit* e, poi, alla fase dello spontaneismo e del permissivismo, con la conseguenza dell'abdicazione al ruolo dell'educatore e all'identificazione dell'educazione con il semplice sviluppo». Inoltre: «dal punto di vista educativo l'una non può stare senza l'altra, anche se, nell'età infantile, può essere più accentuato il primo aspetto che comporta un rapporto di tipo prevalentemente asimmetrico piuttosto che simmetrico. I grandi pedagogisti prospettano addirittura la guida, l'autorità (o autorevolezza, come oggi si preferisce dire) proprio come avvio alla libera espressione e al darsi legge da sé.» Orlando Cian Diega, *Le polarità pedagogiche nei grandi modelli del passato*, in «Studium Educationis», vol. 86, n.2, Cedam, Padova 1999, p. 241

principio posto dalla ragione nel percorso diciamo di ‘recupero’ educativo, in cui si mira a piccole conquiste, si agisce nel tempo, si crea un rapporto di fiducia, l’autorevolezza è partorita dalla relazione insomma, non è la legge/l’esperienza/la scienza che sentenzia e se ne va. In queste ultime espressioni di fatto si introduce a due attività della ragione pratica a cui bisogna dare un nome. La prima è la saggezza, l’atto prudenziale<sup>128</sup> che, appunto giocando tra conoscenze esperte e caso specifico, delibera per il caso specifico: è qui che sfuma l’annosa questione prescrittività/liberalità, è nella questione dell’atto pratico, dell’agenzialità, unico vero luogo, ricettacolo delle condizioni costitutive dell’educare. Infatti, non si educa con dare la formula punto e basta, né per fare (*to make*) questo, la procedura punto e basta. Si educa a distanza ridottissima spazio-temporale con un io ed un tu iscritti in un noi. Lo spazio-tempo entrano nel gioco della realizzazione del possibile umano.

Il soggetto giovane cerca spontaneamente significati, simboli e orientamenti, il primo che arriva alloggia: l’inganno è la privazione, l’accomodamento, la facilitazione e la lusinga del questo è sufficiente, del non interessarsi e non impegnarsi, questa è la privazione, una tipologia di violenza che Aristotele conosceva a malapena ai suoi tempi. Ossia: quella della persuasione a diventare autocensore di se stesso, delle proprie ingombranti forze formative, che implicano la fatica dell’attualizzazione e dell’ascolto altrui ed entrare più agevolmente nel processo ormai prestabilito del deresponsabilizzante imbottimento ideologico consumo-produzione. Si tratta dell’automatizzazione dell’uomo, l’antitesi dell’educazione alla libertà, l’antipaidetica, la forma rimasta solo nella sua materialità.

Ora, si spera di aver maggiormente dato sostegno sulla bontà di utilizzare questa categoria della schermatura, che entra in gioco nella concezione antropologica come sviluppo contemporaneo del concetto di privazione rispetto alla potenzialità umana. Si può riscontrare inoltre la ripresa del concetto aristotelico, espresso in altri termini, anche

---

<sup>128</sup> Tra i numerosi commenti e studi, riportiamo il seguente in virtù della sua sintetica chiarezza: «La *phronesis*, infatti, per i motivi illustrati da Aristotele nel VI libro dell’*Etica a Nicomaco* non è né una scienza né un’arte, bensì una disposizione razionale pratica che aiuta a deliberare correttamente per il bene dell’uomo nella sua interezza, cioè orienta e guida la prassi perché la nostra vita raggiunga un senso pienamente umano (*eu zen*), la felicità.» Poppi Antonino, *Il ruolo della ‘phronesis’ nella fondazione dell’etica*, in AA. VV., *Forme di razionalità pratica*, a cura di S. Galvan, Franco Angeli, Milano 1992, p. 95.

in un lavoro di Edith Stein<sup>129</sup>.

La perdita della coscienza che chi è più prossimo all'educando, come genitori ed insegnanti, debba sentirsi chiamato a rispondere in modo autorevole (per accogliere o per correggere) alle istanze che provengono da una vita crescente è oltre che un abbaglio tra i più tragici della storia del pensiero educativo, anche un tragico errore collettivo. Sembra quasi delle volte che circoli questa concezione un po' *naïf*: che si può diventare cattivi solo una volta divenuti grandi, mentre si è puri più si va indietro nel tempo. In un certo senso sì, non è completamente scorretto dire così, tuttavia il problema è che l'infanzia e la giovinezza sono il luogo e lo spazio atto a capire come si può vivere specie per quando si avrà più 'potere su'; è nella fase della crescita che è bene incominciare a fare esperienze della libertà personale e degli altri. Agli educatori spetta una sorta di difesa antiprivatoria ed antischermante.

Non stiamo qui a ripetere quello che anche una psicologia divulgativa dice sulle conseguenze di esperienze positive o al contrario negative durante la giovinezza sull'età adulta. La libertà mia ed altrui è indissolubilmente il vero *life long learning* che non ammette troppi intoppi e silenzi formativi. Insomma, adolescenti assassini incapaci di intendere a fondo la vita ed i loro atti li abbiamo avuti, li abbiamo visti e senza la scusante dell'opera a tutto tondo manipolatoria, brutale e volgare dei gruppi terroristici. In fin dei conti casi alla 'Fra Cristoforo' sono sempre esistiti, ma che fatica e drammi prima di divenire sant'uomini in questa maniera, meglio una sana educazione disposizionale sin dal principio, a noi, se non è dato il potere di estinguere il male del mondo, sicuramente è concesso di fare ciò che è in nostro potere<sup>130</sup>, per il meglio.

Pertanto, non che ad esempio la Tv e la passivizzazione della volontà siano 'la' causa diretta dell'indifferenza morale, dell'ignoranza e degli omicidi dei minorenni, il male, in ultima analisi è un enigma ben più vasto che la filosofia dell'educazione

---

<sup>129</sup>«Con nucleo della persona abbiamo inteso ciò che essa è in se stessa e ciò che prescrive come debba decorrere la sua vita e cosa può o deve divenire essa stessa. "Può" o "Deve" non significa un "dovere necessario". Esiste la possibilità che il nucleo, nel suo sviluppo, non giunga a pura manifestazione. [...] Se si potessero eliminare queste sue inibizioni interiori, diverrebbe ed apparirebbe precisamente come ciò che egli è autenticamente. "Inibizioni": è implicito in esse il trattarsi di qualcosa di negativo. Diffidenza e timore [qui la Stein fa un esempio rispetto al rapporto con gli altri n.d.r.] sono atteggiamenti durevoli che determinano il comportamento attuale della persona; ma non sono "abiti" nel senso di un possesso positivo: sono *privazioni*, mancanze del suo essere che rendono impossibile l'esecuzione di certi atti o la rendono più difficile.» Stein Edith, *Potenza e atto. Studi per una filosofia dell'essere*, tr. it. A. Caputo, Città Nuova, Roma 2003, pp. 219-220.

<sup>130</sup> Ovviamente non è un riferimento casuale al passo dell'Etica Nicomachea che afferma ciò riguardo alla al volontario ed all'involontario. Cfr. Aristotele, *Etica Nicomachea*, III.

affronta nel suo segmento razionale possibile. Diciamo che alla base dell'ignoranza e degli atti immorali, ovvero compiuti contro la libertà e l'agenzialità altrui, è presente una bassa attualizzazione intellettuale che non significa sapere tante cose! Può esserci stimolazione intellettuale adeguata in varie culture anche meno sofisticate della nostra! L'*intus-legere* non è quantitativo, ma intensivo, e qualitativo rispetto al senso dell'essere e della vita (non è *expertise* o competenza), collegato ad una direzionalità della volontà verso i beni per sé dell'uomo. Dunque, la morale della favola è che gli sforzi educativi vanno fatti almeno in senso preventivo, fare il possibile, ogni azione educativa possibile per l'umanizzazione possibile, e per favorire al massimo le precondizioni della piena stima di sé, degli altri e delle istituzioni giuste come dice Ricoeur. Ma dopo questa digressione sul negativo, si ritorna a dire che l'educazione si basa sulla contemplazione dei beni, pur non ignorando la presenza dei poteri deprivanti; l'educazione alla libertà si fa sulla speranza del possibile maggiormente auspicabile. Si fa antropocritica perché si ammette l'esistenza della privazione, che è presente ormai a livello dei processi culturali globali.

La *phronesis*, la saggezza, la *prudentia* per i latini, è la vera grande disposizione personale dell'educatore. È nella prassi agenziale <sup>131</sup> che emerge veramente chiara la condizione di imprevedibilità e netta differenza dei casi etico-educativi, i grandi educatori l'hanno sempre saputo ed anche le buone madri e padri. Sapere con chi è meglio prendere la direzione, in questo momento, dell'autorità o dell'autorevolezza, se concedere più arbitrio o essere maggiormente normativi, se impiegare un caso di giustizia distributiva o intervenire secondo equità, ossia la giustizia che corregge la norma, tutto questo è fronetica all'opera. Solo l'educatore capisce le privazioni precipue di chi gli sta di fronte, per questo il suo ruolo è 'interventistico' –si passi per ora questo termine– e non 'facilitatorio', quest'ultimo è una eccessiva ed ingenua fiducia che siamo già liberi o che non ci sia agenzialità anonima schermante.

Se però Aristotele giustamente pensava in generale alle attività pratiche, nonché

---

<sup>131</sup> A questo punto è doveroso citare uno dei lavori del nostro tempo più vasti e significativi riguardo alla razionalità pratica e alla fronetica delle figure educative. Una delle affermazioni chiave sulla difesa della pratica dell'insegnante come appunto prassi e non processi poetico-tecnici la troviamo nelle conclusioni: «It is not important that every teacher should be a philosopher. What is important, however, is that in the educational community –which rightly is the *whole* community– a discourse should be available in which the nature of teaching as a practice can be articulated and thereby *defended*.» Si tratta del lavoro di Dunne Joseph, *Back to the rough ground. Phronesis and Techne in Modern Philosophy and in Aristotle*, Notre Dame Press, London 1993, p. 369.



ad alcune professioni, alla vita politica, qui dobbiamo necessariamente introdurre un ulteriore concetto che così rende veramente conto di quanto abbiamo detto sulla razionalità pratica specifica dell'educatore, attenta alle condizioni di attualizzazione o meno.

Il pensare in termini relazionali e spazio-temporali continuativi e condivisi, dobbiamo dire, conduce a dedurre che l'azione fonetica educativa, in quanto azione reiterata, in quanto aperta all'evento quotidiano cui si aggiungono altri eventi per 'n' tempo è anche azione di cura, del senso dell'aver cura come abbiamo già sostenuto. Ovvero, il rapporto relazionale prevede una assunzione di preoccupazione e sollecitudine affinché le azioni esogene dell'educatore possano essere dirette dal semplice auspicio<sup>132</sup> dello sviluppo umano, la consecutività e corenza degli atti fonetici implica che questi nella loro continuità vengano a coagularsi non nell'accezione terapeutica della cura<sup>133</sup> ma in quella della accoglienza esistenziale del tuo essere, la cura come *epimelia*<sup>134</sup>. *I care* come il contrario del "me ne frego" fascista diceva don Milani. La cura, non come terapia, a quello ci penseranno eventualmente medici e psicologi, la cura educativa come sollecitudine ad aver a cuore la libertà dell'educando e che egli impieghi, porti ad attualizzazione, intelligenza e volontà, poteri liberanti. Questo è in sintesi il lavoro generativo dell'educatore, fonetico ed epimeletico, antischermante ed antideprivante e per questo liberatorio. Dalla generazione prima così si passa a quella seconda, dalla scelta d'essere famiglie e società sociobiologiche a diventare famiglie e società educanti.

Il termine liberazione è stato caro ad una corrente filosofica e teologica<sup>135</sup>, qui ci

---

<sup>132</sup> L'auspicio è un desiderio fattibile in quanto teleologicamente fondato, non è un desiderare oltre i limiti umani. «La prima grande lezione di Aristotele che vogliamo conservare, è di aver cercato nella *praxis* l'ancoraggio fondamentale della prospettiva della «vita buona». La seconda è di aver tentato di erigere la teleologia interna alla *praxis* a principio strutturante della prospettiva della «vita buona». » Ricouer Paul, *Sé come un altro*, a cura e trad. it. D. Iannotta, Jaca Book, Milano 2011 (ed. or. 1990), p. 267.

<sup>133</sup> Per questa concezione ed analisi della cura ci rifacciamo al lavoro di: Conte Mino, *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*, Pensa Multimedia, Lecce 2006. Riportiamo questo passaggio che connette la cura come sollecitudine ad una scelta morale: «La moralità, così come l'educazione, risulta da azioni concrete frutto di decisioni. *Decidersi per l'aver cura, dunque, vuol dire decidersi per l'educazione come impresa morale.*» *Ibidem*, p. 143.

<sup>134</sup> L'utilizzo del termine greco, riscoperto da Conte □ e discusso nel lavoro qui sopra citato □ permette di evitare miscomprensioni o altre accezioni del termine cura. Nei dialoghi platonici l'*epimeleia* emerge laddove Socrate insegnava ad aver cura dell'interiorità della propria persona, nonché dei giovani. Nell'*Etica Nicomachea* invece viene rilevato di nuovo l'accostamento in alcuni passaggi di cura ed educazione, ossia la possibilità di trattare al meglio il singolo caso. Cfr. *Ibidem*, pp. 24-36.

<sup>135</sup> Fra tutti ricordiamo: Dussel Enrique, *Filosofia della liberazione*, a cura e tr. it. di A. Savignano, Queriniana, Brescia 1992 (ed. or. 1977, 1084).

permettiamo di utilizzarlo in un senso che non è direttamente legato a quello politico nel senso dato qualche decennio fa. È un senso antropologico, una azione sull'educando che diventa politica qualora egli perviene alla sua capacità di valutare il mondo che lo circonda e a concepirsi come un sé stimabile e un sé che apra al noi, amicale ed istituzionale. È una liberazione non violenta e a tutto tondo, è il contrastare con cura fronetica la privazione, o meglio il vero liberare la natura umana come voleva Rousseau, ma diffidando dei bisogni che non siano quelli biologici e diffidando della presunta bontà dello stato di natura stessa. Infatti, come già argomentato riteniamo ingenuo parlare allo stesso modo di natura in riferimento agli animali e agli uomini, in quanto oltre al corpo psichico animale, gli esseri umani presentano la propensione all'arbitrio, fatto che rende il concetto di natura umana molto problematico se con natura si intende solo la generatività naturale. L'arbitrio dei potentati sociopolitici ed economici sugli esseri umani è di fatto l'origine prima del trattamento schermante delle vite crescenti. Dunque, le privazioni possono essere viste nell'accezione di privazione di risorse minime per la vita biologica e sociale, che possiamo chiamare bisogni. Tuttavia sospettiamo di tutta un'altra serie di bisogni presunti tali che potrebbero essere proprio quelli da riorientare nell'azione educativa. Questi pseudobisogni potrebbero essere proprio quei processi schermanti culturali introiettati dal soggetto, che mentre anela al soddisfacimento di quei bisogni, inconsapevolmente, nel frattempo, non sa di rovinare se stesso.

La libertà reclama non solo la non costrizione da parte dei costrutti sociali, ma anche la libertà dallo stato di natura, in quanto libertà è sinonimo di incontro di libertà. Non è un fatto naturale ma dello spirito. Lo spirito di libertà ridireziona le intenzionalità animali e le fa andare d'accordo con l'eccedenza arbitraria, producendo l'eccedenza spirituale e culturale, artistica e morale stessa.

Per gli abusi dell'autoritarismo, della prescrittività senza dialogo e cura, della mancanza di prudenza che vede il caso singolo, valga il già abbondante corpo di argomentazioni contemporanee, che però non hanno colto proprio l'essenza della *phronesis* e la sua portata straordinaria nel dirimere le annose opposizioni che sono da mezzo secolo spina nel fianco della pedagogia. Oltre alla ripresa del pensiero prassico e della formazione disposizionale alla *phronesis* da parte dell'educatore, ribadiamo a gran voce, guardinatamente, che le opposizioni non sono contraddizioni, sono specchio

della tipologia della vita umana, inedita nel creato, che mette sempre sotto scacco come diceva Kierkegaard, ti dice scegli<sup>136</sup>, dopo che hai visto, ora tocca a te, è la tua responsabilità. La privazione è male e pone l'ente in uno stato contraddittorio: se l'uomo possiede le potenze per la libertà, la comprensione e la decisione, allora è male tutto ciò che vuole annientare questo<sup>137</sup>.

L'antropocritica che vuole vedere il rispetto della vita vivente nella società e nella cultura si preoccupa allora di segnalare laddove eteronomamente nelle questioni educative la macchina e l'economia abbiano preso il posto dei concreti viventi. L'azione fronetico-epimeletica della figura educativa deve avere anche un ruolo antropocritico, in virtù del suo potere deliberante e del fatto di iscriversi in una storia educativo-relazionale irripetibile.

7. *L'azione educativa è al servizio della verità che i saperi cercano sempre più di scoprire, non della funzionalizzazione sincronica degli stessi.*

C'è infine un ultimo passaggio da fare, ovvero entrare nella questione della schermatura dei grandi risultati dell'intelletto e della volontà umani, si legga come vengano trattati i vasti saperi, i grandi pensieri, i grandi esempi morali; in sostanza c'è da riflettere sulla privazione della memoria e del più alto lavoro dell'immaginazione. Per questo motivo, i termini generali delle argomentazioni educative qui lasciano sempre più il posto a indicazioni specifiche per gli insegnanti e per il mondo delle figure che si occupano della cultura. Non è però totalmente esclusa dal discorso la figura dell'educatore diciamo 'semplice' come lo può essere un familiare, qualora si ponga anch'egli come mediatore della cultura e come critico nei confronti della fruizione mediale.

Chiunque può essere in un qual modo veicolo o schermatore della eredità culturale. Allo stesso tempo però si vuole sottolineare l'importanza di questo discorso

---

<sup>136</sup> «La scelta stessa è decisiva per il contenuto della personalità; colla scelta essa sprofonda nella cosa scelta, e quando non sceglie, appassisce in consunzione.» Kierkegaard Sören, *Aut-Aut*, tr. it. K.M. Guldbrandsen e R. Cantoni, Oscar Mondadori, Milano 1993, pp. 10-11. Precisando però che se siamo d'accordo che il contenuto della personalità dipende dalla scelta, tuttavia diciamo che questa non intacca comunque il contenuto della persona.

<sup>137</sup> «Dunque non è cattiva nessuna natura, in quanto natura; per ogni natura invece il male non è altro che diminuzione di bene. Se poi la diminuzione ne comportasse la eliminazione, come non resterebbe nessun bene, così non resterebbe nessuna natura» Agostino di Ippona, *La natura del bene*, tr. it. L. Alici, Città Nuova, Roma 1998, p. 71.

soprattutto per quanto riguarda la formazione ed attitudine disposizionale degli insegnanti. Se non altro perché questi possono nascondersi dietro la mera trasmissività asettica, ed oggi in particolare, dietro alla moda della didattica per competenze.

Se l'attività dell'insegnante è di tipo strumentale, ovvero atta solo al far raggiungere quelle capacità (o competenze) utili al vivere sociale, è chiaro che il discorso si chiude, la questione morale, l'educazione alla libertà, l'anelito all'attualizzazione dell'intelletto e della volontà diventano una prospettiva completamente aliena. Rispettando la vocazione di questo scritto a non disprezzare nulla dell'umano autentico, ma solo denunciando le privazioni, gli isolamenti e le mezze libertà, non si può che mettere in rapporto oppositivo anche questo aspetto. È chiaro che ciascuno di noi è destinato a esercitare una qualche attività lavorativa nell'ambito della società di appartenenza. È chiaro che questo sia un bene: l'isolamento è privazione. Tuttavia, partire dalla società, dalla futura vita poetica e strumentale per definire l'educazione rappresenta il grande errore del nostro tempo. Allo stesso tempo pensiamo all'anelito di tanti giovani di poter lavorare, d'esser competenti, non solo per una soddisfazione personale ma anche perché accanto a questo ci stanno diverse legittime aspirazioni come l'essere autonomi finanziariamente e nel poter scegliere una abitazione, liberi di poter loro stessi aiutare i propri famigliari, permettersi del tempo libero proprio ad esempio per le squisite attività agenziali: l'amare, l'ascoltare, il viaggiare, il leggere e quant'altro. Ma per fare questo serve essere uomini, vivere nello spirito. Dunque, ritorna l'opposizione teoretica, la libertà esige la compiutezza, l'integrità dell'uomo e l'integralità dell'educazione. In questo quadro i grandi saperi sono veramente al servizio di questa umanità vocata all'integrità e i saperi devono essere dati nella loro integralità.

Quelli artistici ed umanistici hanno una chiara maggiore propensione morale, quelli scientifici si collocano intermedi tra la scoperta della natura, per la comprensione del nostro cosmo fisico e biologico, per poi scoprire la loro implicabilità nei settori poetico-strumentali. Non è questa la sede per una ulteriore analisi su come solo questo ultimo tratto del sapere oggi sia diventato cristallizzazione ideologica e stimolo per l'avidità e l'irrazionalità umana, valgano i grandi saggi di grandi pensatori

contemporanei<sup>138</sup>. Il dilagare della cultura strumentale genera una unilaterizzazione del sapere che di fatto è una privazione, che è primariamente privazione di senso. In queste sede invece stiamo cercando di proporre come il senso sia permettere la fioritura di una forma umana che è libertà. La forma del corpo attuale, dell'*Homo Sapiens Sapiens* è già un ottimo incentivo alla libertà, ma tutto il resto è ottenibile solo attraverso l'educazione, che è morale.

Pertanto la funzionalizzazione dei saperi è definita qui come schermatura ulteriore, anch'essi vengono depotenziati, selezionati, setacciati, sono sul letto di un potente Procuste dei nostri giorni, come le potenzialità umane. Il depotenziamento dei saperi, ovvero l'epurazione del sapere teoretico e di quello etico è uno schermo del sapere, in tal maniera non può più sprigionare la sua energia liberatoria e non può più accedere compiutamente alle idee delle giovani generazioni, né più guidare compiutamente la loro volontà. Dunque, se il letto procusteo del sapere attuale si chiama *what works?* oppure cosa è utile? a cosa serve? è chiaro che il sapere unidimensionale sta creando ed ha già creato generazioni di soggetti unidimensionali e dunque per niente liberi e non avvezzi a porsi come agenti morali. Didattiche che si sono succedute, che totalizzano gli aspetti comportamentali, cognitivi e competenziali hanno costretto a 'rivedere' il sapere, a riscriverlo e setacciarlo in base a dei presunti più scientifici elementi oggettivi e 'spendibili', ed è così che la scienza e la letteratura ad esempio ne sono uscite dimidiate nel loro senso, già nelle scuole e poi nel senso comune. Qualche esempio concreto verrà dato nella seconda sezione di questo lavoro.

Non si vuole rievocare forzate e drammatiche analogie con il sistema brutale dei totalitarismi del secolo scorso, tuttavia è già inquietante come l'espunzione di una chiara direzione alla formazione morale, sia nelle scuole che nello spazio privato e pubblico con la nuova metafisica funzionalista, conduca i giovani a non porsi più il problema del perché io debba agire faticosamente per migliorare moralmente me stesso o non debba nuocere agli altri o perché dovrei collaborare coi medesimi.

Ricordiamo le note risposte dei nazisti agli interrogatori dopo il secondo conflitto mondiale: "ho fatto il mio dovere", "non sapevo nulla", "ho ubbidito agli

---

<sup>138</sup> Accanto ai già citati lavori della Arendt e di Dunne, (il cui lavoro è tra l'altro specificatamente rivolto all'insegnamento), menzioniamo i classici lavori dei filosofi francofortesi sino ad arrivare ad Anders ed infine il più recente André Gorz (ricordiamo: Gorz André, *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*, tr. it. A. Salsano, Bollati Boringhieri, Torino 2003.).

ordini” e altre banalità di questo tipo, proprio come il male sa concepire. Per la prima volta, queste espressioni, hanno svelato con così grande chiarezza, non ovviamente l’esistenza stessa del male, ma come una perpetrata antipaideitica su larga scala, atta alla costruzione funzionalizzata del soggetto, porti veramente alla dimenticanza di sé, allo svuotamento della propria agenzialità prassico-morale, così come alla dimenticanza del mondo di aspirazioni dell’altro. Hanno buon gioco gli studiosi dell’empatia a spiegare questa possibilità cognitiva del nostro cervello e in generale del comportamento umano, ma, come andiamo dicendo, le possibilità di prendere forma necessitano di intervento esterno educativo e di esercizio all’attualizzazione della sfera morale-volitiva. Ecco dunque, i saperi umanistici possono introdurre all’altro, al ventaglio dei sentimenti umani (pensiamo la poesia), la scienza non funzionalizzata al gusto del sapere i segreti dell’universo, a stupirci e ad amare la nostra casa comune. La *paideia* è insomma un fattore potente antiprivatorio in quanto naturalmente agli antipodi della eteronomia funzionalizzante, è la formazione culturale dell’uomo<sup>139</sup>, capace di porlo di fronte all’umanità di ieri e di oggi in modo consapevole.

Oggi il sistema strumental-poietico appare però tutt’altro che brutale o volgare, bensì splendido e così pacifico nel promettere su basi ‘scientifiche’ il fiorire dell’umanità. Forse è fin troppo facile a questo punto supporre che la ricerca filosofica, quella scientifica e quella artistica possano rappresentare un danno a questo sistema totalizzante, la loro esistenza manifesta che l’essere si dice in molti modi e che anzi alcuni aspetti sono solo degli accidenti, non così essenziali. La funzionalizzazione dei saperi è chiaramente collegata alla funzionalizzazione ‘accidentale’ della verità, se la verità è funzional-strumentale allora il motto è ‘fai così impari’. Ma tale motto sembra così buono e ragionevole ai contemporanei, cifra appunto dello splendore col quale si è presentata la dimidiazione dell’uomo in questo tempo tra i due Millenni. Una semplice domanda, ovvero quella del: “come spiegheresti il sapere di Einstein e di Dante e le verità che hanno colto in base al fai così impari?” potrebbe magari suscitare qualche risveglio descherante. Oppure: “come spieghi il pensiero di coloro stessi che a

---

<sup>139</sup> Facendo proseguire Braido nella definizione: «Può assumere forme diverse ed esprimersi con varie formule: educazione intellettuale, scientifica, estetica, artistica, tecnica, professionale, ecc. Pur non essendo inclusa in quanto tale nella realtà morale e, quindi, nell’educazione in senso proprio, essa è da ritenersi fattore fondamentale e decisivo per la permanente maturazione dell’uomo all’età adulta. Essa costituisce quel *condizionamento formale intrinseco*, che, in proporzioni diverse secondo i diversi individui, rende possibile la stessa maturazione morale.» Braido Pietro, *Filosofia dell’educazione*, Pas-Verlag, Zurigo, 1967, pp. 123-124.

tavolino hanno pensato che la verità è ciò che funziona, in quanto han dovuto speculare sul concetto di verità, il quale non esiste di fatto né nel 'fare' né nello strumento col quale si realizza qualcosa?". La scienza è senz'altro scibile, ma non tutto lo scibile è scienza, riprendendo un linguaggio aristotelico, oggi la questione è ancor più dimidiata laddove scienza è il fattibile. Se noi semplicemente misuriamo le cose è possibile dire che le cose finiranno per misure noi? Oppure c'è il là fuori indipendente dal nostro volere ed *intelligere*? Se esiste questo allora esiste qualcuno che con sudore e dolore, ma con non meno passione, vi applica la sua intelligenza e parti consistenti della vita e magari ad un certo punto desidera incontrarsi con altri per confrontare o insegnare quello che ha ricevuto ed ha scoperto, intelletto attualizzato.

L'insegnamento dovrebbe essere una attività al servizio della verità, chi l'ha perseguita la dovrebbe aver acquisita non per possederla ma per servirla e per continuare a ricercarla, non per abusare del prestigio o autorità che può offrire. È chiaro che quando è posseduta è già oggettivata nel singolo, dunque sempre a rischio e rivedibile, ma questo rischio è limitabile in virtù di una disposizione morale acquisibile da parte dell'insegnante o del ricercatore: che è quella dell'umiltà, che in qualche modo si collega con la pazienza epimeletica rivolta a se stessi inizialmente, nel tentativo di comprendere meglio, senza poter porre un limite al conoscere, se non quello fisico del tempo e dello spazio umano. L'autorità dell'insegnante è direttamente collegata, vincolata e succedanea della scoperta della verità, l'autorità non è fondativa a partire semplicemente dal ruolo o posizione sociale, questo è il 'ministro' di quella, ossia della verità scientifica, filosofica o artistica. E questo è anche l'antidoto all'arbitrarietà autoritaristica. L'autorità così diventa autorevolezza quando l'insegnante si fa servitore del sapere da assumere e trasmettere in senso critico e sa fronetivamente ed epimeleticamente come metterlo in gioco, con pazienza e gradualità, nell'azione educativa. L'azione educativa diventa così un gioco agapico e veritativo, concepito non per trasmettere pesi e lacci culturali, ma per il dono gratuito del sapere, ovvero il dono dello sforzo umano nella ricerca della verità. E dal punto di vista dell'insegnamento scolastico ed accademico non è necessario entrare nella immensa questione se abbia ragione Parmenide o Platone: la prima verità dell'insegnamento è sapere e dire la verità su e di Parmenide e Platone. Sulla questione della presa di posizione dell'insegnante, ebbene, basti in questa sede dire questo: se interpellato a riguardo, dica di se stesso la

verità. L'offerta di persuasioni sincere, seppur limitate ma frutto di lunga ricerca, è esempio alla sincera ed umile ricerca della verità per le giovani generazioni. È esemplarità all'attitudine-verità e disgusto per la menzogna. Ma ancor prima che il docente dica ciò che lui ha capito nel corso dell'insegnamento, altre possono essere le tappe più interessanti ai fini dell'esemplarità: porre domande critiche a ciò che viene letto degli autori, degli scienziati o dei filosofi, mostrare oltre le grandezze anche i limiti di ogni argomentare umano. Tutto ciò è profondamente educativo e liberatorio e incipiente vera attitudine ad una personalità antiautoritaria. Infatti l'autoritarismo è una forma di relativismo, è semplicemente imporre la 'breve' verità del singolo agli altri, negando statuto e cittadinanza al pensiero altrui, è far emergere violentemente uno tra la massa. Ma nei nostri tempi abbiamo visto, col relativismo propriamente detto, anche una massa che può ergersi contro l'individuo che ha fatto effettivamente qualche passo avanti nella verità; ci si erge contro l'evoluzione scientifica o filosofica o morale raggiunta da un singolo o da un piccolo gruppo al fine di riconsacrare la menzogna utile in cui la massa si è accomodata. Insomma, autoritarismo e relativismo consacrano la massa come fonte di verità, non esiste una verità al di là delle opinioni di chi acquista più potere o legittimazione di influenza culturale.

Dunque, non è necessario andare oltre ora una lunghissima ricognizione sul concetto di verità, per quanto riguarda ciò che giustifica la nostra posizione, valga quanto detto dagli autori di grande prestigio cui ci rifacciamo<sup>140</sup> e che abbiamo citato. E valga molto più umilmente il fatto che se c'è un sapere, qualcosa per lo più vero da trasmettere da parte dell'insegnante esiste. Come ad esempio che la *Rivoluzione Francese* è esistita ed ha cambiato l'assetto politico dell'Europa, che Copernico ha dimostrato che la terra si muove, che le idee compositive di Leonardo si possono effettivamente ricavare dalle sue opere, che l'etica aristotelica pone la questione della deliberazione morale. Se poi il manuale di storia è stato scritto da un giacobino o da un reazionario, se l'insegnante si accorge di questo, significa già che possiede una testa ben fatta e potrà sicuramente farne tesoro per una lezione di analisi critica dei testi. Tutto ciò è decisamente fuori di noi nello spazio o nel tempo, ma interroga le nostre limitate

---

<sup>140</sup> «Perciò, l'intelletto conosce la verità nella misura in cui riflette su se stesso. Invece, la verità risiede nel senso come conseguente al suo atto, cioè quando il giudizio del senso riguarda la cosa in quanto è. Ciò nonostante la verità non risiede nel senso in quanto conosciuta da esso. Infatti, benché il senso giudichi in modo vero le cose, tuttavia non conosce la verità, grazie alla quale giudica in modo vero.» Tommaso D'Aquino, *Sulla verità*, tr. it. e cura di F. Fiorentino, Bompiani, Milano 2005, Q. 1, Art. 9.



intelligenze; ancor più interessante infine, da un punto di vista educativo, quando ad un certo punto le intelligenze dei discenti stessi fanno nascere quegli interrogativi che proprio nel sapere trovano per lo più risposta. Se ci pensiamo bene essere affezionati al concetto di verità significa per forza di cose possedere altri due valori epistemici: ammettere l'esistenza dell'errore ed ammettere l'esistenza della menzogna. Il sistema per evitare il primo da Socrate in poi si è arricchito di strumenti concettuali da conoscere; per contrastare la seconda, anche qui possiamo disporre del nostro intelletto e dei sistemi critici demitizzanti. Ciò che non contemplano autoritarismo e relativismo assoluti, infatti non è solo l'esistenza della ricerca della verità ma anche l'esistenza dell'errore e della menzogna. Il primo le copre 'nel nome' del singolo, il secondo le uniforma nel nome 'della massa'. Se tutto è verità opinabile, allora la verità sta dappertutto, dunque la verità è la massa, questo esprime il dogma soggiacente, mentre l'autoritarismo dice 'il singolo' è il dogma. Una vera educazione non unidimensionale ed umanistica si deve arricchire così del senso della ricerca della verità, scoprendo gli errori e denunciando la menzogna.

Detto questo, saggezza vorrebbe che nella prassi educativa ed istruttiva poniamo un arco oppositivo tra educazione morale ed umanistica e competenze socioprofessionali. Bisogna decidere poi il quando e il con chi puntare verso il vettore morale o quello professionale, in realtà qui entra in gioco non solo la saggezza pratica, ma l'attenta organizzazione delle finalità della scuola dell'obbligo e della scuola secondaria di secondo grado.

Se pensassimo alle idee dell'ingegnere Adriano Olivetti allora potremmo osservare quanto egli riportasse anche nelle fabbriche una formazione che tenesse in piedi l'opposizione in questione<sup>141</sup>. Per l'Olivetti l'istruzione tecnica sul lavoro non era disgiunta da quella della forma umana. Ma, ritornando alle giovanissime generazioni e ovviamente alla scuola, se pensiamo all'età, all'evoluzione psicologica e morale dei soggetti giovani ci sembra abbastanza chiaro che proprio mentre prende forma adulta il corpo, allo stesso tempo questo sia il periodo più sensibile al capire come possa prendere forma la propria libertà, nella progressiva autonomizzazione che intercorre nel

---

<sup>141</sup> «Noi tutti crediamo nel potere illimitato delle forze spirituali e crediamo che la sola soluzione alla presente crisi politica e sociale del mondo occidentale consista nel dare alle forze spirituali la possibilità di sviluppare il loro genio creativo.» Olivetti Adriano, *Il mondo che nasce*, Edizioni di Comunità, Roma 2014, p. 39.

corso degli anni scolari sino alla fine dell'adolescenza fisiopsicologica. Precocizzare la professionalità e la trasmissione dei saperi strumentali è far passare l'attività educativa come un progressivo processo di adattamento sociale, è privazione. Ad alcuni ciò può stare bene, resteremo in attesa di argomentazioni decisive sulla compiuta formazione alla libertà, oltre a quella già sentita e per nulla scientifico-teoretica del 'ce l'ha chiesto l'Europa'.

A questo punto possiamo chiudere il cerchio argomentativo auspicando di nuovo una continua attività e vita intellettuale dell'insegnante che ama e rinnova il suo sapere sui saperi ed in particolare per quello che riguarda la sua maestria. La scelta dei contenuti e delle modalità non potranno essere dipendenti da un qualsiasi mezzo didattico, sarà il sapere veritativo-critico eventualmente a far dedurre quale tipologia di intervento didattico sarà più opportuno e per chi. Entrano in gioco di nuovo i cardini della razionalità pratica dell'educatore ma qui incarnata nell'insegnamento, ovvero le qualità epimeletiche e fronetiche.

Le scelte contenutistiche e le modalità di interazione educativa –al fine di 'provocare' nel discente l'attualizzazione del suo intelletto e le eventuali successive posizioni etiche e scelte morali liberanti–, rappresentano autentici termini medi tra le grandi finalità antropologiche e supracontingenziali e la condizione già data del discente stesso.

Volutamente non è stata evocata un'altra difficile categoria per il pensiero filosofico, quella di causa, su cui si dividono i percorsi teoretici. Tuttavia non ci si rassegna alla sua espunzione totale, a patto di darne una interpretazione che non è altro che sintesi delle argomentazioni già offerte. Se c'è qualcosa là fuori che è da conoscere e l'insegnante, seppur nei suoi limiti, la conosce, se il discente rappresenta rispetto a questo una alterità, non coincide col primo, se inoltre fuori di entrambi ci sono forze omologanti che avviluppano depotenziando sia i sé che il del sapere, allora è chiaro quale può essere un compito importante di ogni insegnante stesso, che è agente morale e latore di sapere. L'azione dunque epimeletica e fronetica diventa nei suoi effetti generativa della forma umana altrui e propria, vocata alla libertà. Si chiude veramente il cerchio di tutta l'argomentazione e non solo di quest'ultimo quesito, la causazione in gioco non ha nulla a che vedere con le leggi della fisica moderna (dunque non novecentesca) ma riguarda la metafisica.

La causa finale o auspicio teleologico<sup>142</sup> da cui si parte consiste nel dichiarare la volontà di raggiungere dei beni antropologici; l'auspicio teleologico nutre le premesse maggiori di cui abbisogna la razionalità pratica. Inoltre non fa altro che indirizzare e promuovere lo sviluppo del soggetto attraverso la causa formale ovvero le risorse insite nel soggetto (intelletto, volontà e memoria) che possono acquisire un grado più alto di attualizzazione. La causa materiale è il corpo vivente stesso umano che propende per tutto ciò, di prendere forma corporea adulta e di anelare a diventare libero, è il suo modo di essere vita. L'insegnante così non è la causa diretta dell'acquisizione della verità, egli 'provoca', attraverso i saperi l'attività della causa formale (che sono le forze formative interne) che il soggetto stesso possiede e se vorrà potrà attivare<sup>143</sup>. Il discente dovrà scegliere se proseguire con la ricerca e l'accoglienza delle verità scientifiche o dei principi etici. È il discente, in fin dei conti, che diviene causa efficiente del suo apprendimento e del senso che attribuisce alle cose. Certo è che un insegnante, un educatore o un familiare in genere che mostra d'essere causa efficiente di se stesso nel deliberare moralmente e nel migliorare la propria comprensione del mondo diviene una grande testimonianza sulle possibilità di sviluppo antropologico che l'educando può osservare e a cui ispirarsi.

È chiaro che l'educazione-istruzione sia attività che apre il possibile (e l'impossibile) attraverso l'esempio fronetico ed epimeletico e la presentazione del sapere (anche se limitato quanto si voglia) dell'insegnante, ma comunque sapere collegato all'altezza di verità acquisita. Se l'insegnante (o chi altro), ha fatto questo, ha già fatto quasi tutto.

Cause efficienti attivano cause efficienti, questo stiamo affermando, ossia agenzialità promuovono oppure, si può dire, fanno fiorire altre agenzialità.

---

<sup>142</sup> La categoria è di origine aristotelica, ma vorremmo qui menzionare la riflessione che ne fa Ricoeur: «La spiegazione teleologica invece enuncia semplicemente una legge in funzione della quale si riconosce che l'apparizione di un evento dipende da un altro evento che ha come carattere quello di essere richiesto per qualche fine.» Ricoeur Paul, *La semantica dell'azione*, a cura e tr. it. di A. Pieretti, Jaca Book, Milano 1986 (ed. or. 177), p. 81.

<sup>143</sup> Scrive San Tommaso D'Aquino: «L'insegnamento, però, comporta un perfetto operare del sapere in chi insegna, ovvero è maestro. Di conseguenza, è necessario che chi insegna, ovvero è maestro, possieda quel sapere che causa nell'altro negli stessi termini di scioltezza e pienezza in cui, in chi impara, esso viene acquisito tramite l'insegnamento. Quando invece qualcuno consegue il sapere tramite il principio intrinseco, questo, che è causa agente del sapere, possiede solo parzialmente quel sapere che deve essere acquisito, vale a dire limitatamente alle ragioni seminali del sapere stesso, che sono i principi comuni, E pertanto da simile funzione causante non può derivare, propriamente parlando, il nome di insegnante o di maestro.» Tommaso D'Aquino, *De Magistro*, tr. it. e cura di E. Ducci, Anicia, Roma 2009, Q.11, Art. 2.

Andando a ritroso arriviamo probabilmente ai progenitori dell'umanità, ma ancora una volta la filosofia dell'educazione può fare quello che può e deve fare senza il compito di dover spiegare tutto, ma di dare direzioni altamente razionali e ragionevoli alla vita educativa. Se poi l'altrove di questo discorso riguardi l'immagine e somiglianza divina creata o una qualche scienza può aggiungervi lo sviluppo cerebrale atto a far emergere la coscienza agenziale, o ancora si invoca la metafisica aristotelico-tomista del Primo motore immobile, ebbene ogni educatore farà le letture e riflessioni ulteriori che riterrà opportune.

Ritornando all'azione educativa ci piacerebbe sintetizzare questo primo tratto dell'azione stessa dell'educatore e dell'insegnante come 'ideipara' e 'prassipara'<sup>144</sup>, che significa generatrice di idee e generatrice di nuovi modelli per la volontà, di nuovi desideri più desiderabili, ossia aspirazioni umane. Idee e possibili azioni nuove finalizzate a favorire la generazione della forma libera dell'umanità, posseduta dall'essere umano dell'educando. Ma il tutto non finisce qui, proprio l'enigma della libertà di ogni soggetto porta l'avventura dell'educare sul terreno del rischio e della non completa comprensione o, rievocando una parabola evangelica, c'è la possibilità che la verità possa affondare radici troppo deboli o venga soffocata da rovi che 'schermano' la luce del sole. Si avrà nuova visione nella mente dell'educando? Ascolterà? Agirà? Si appassionerà? Sono domande che a priori e che nel futuro prossimo, succedaneo all'azione educativa ed istruttiva, non avranno compiuta risposta, tuttavia ciò che si fa è attività necessaria, causa sufficiente ci viene da dire. Non è necessario andare a caccia dell'effetto, come fa molta pedagogia contemporanea, succube di alcune indicazioni della psicologia. È la promozione fronetico-epimeletica delle cause efficienti in sé del soggetto che è necessaria, magari mediata dai mezzi culturali. È necessario agenziare le cause efficienti, guidati da una intenzionalità teleologica che si arricchisce di ragioni non 'naturali' o socioetologiche. Le ragioni teleologiche mirano a fare i conti con l'animalità generata e con l'eccedenza all'arbitrarietà, per promuovere la forma interiore libera.

Dunque, le attività educativo-istruttive sono finalizzate alla generazione seconda, si può dire, qui risiede la speranza dell'effetto, che è vincolato però ai rischi della libertà personale e dalle influenze esterne e della biografia personale del soggetto.

---

<sup>144</sup> Seppur non accogliamo la dottrina della reminiscenza, l'aspetto maieutico in un senso rivisto lo riteniamo ancora valido. Cfr. Platone, *Menone*, in *Tutti gli scritti*, tr. it G. Reale, Bompiani, Milano 2010.

Proprio per questo l'azione educativa è una umile goccia con potenzialità rischiaratrici nella vita di un soggetto, una scintilla accendibile che solo il soggetto, accogliendola, può far sì che diventi una torcia. Già Platone ci aveva messo in guardia sui possibili rifiuti e condizioni materiali difficili.

La speranza risiede però anche in un altro fatto: l'azione educativa, si può dire, è 'ideifora' e 'prassifora', ossia l'insegnante porta idee e modelli morali d'azione in dialogo con l'eredità culturale. Ebbene ci può essere l'auspicio che, coagulati sempre nella figura educante, i saperi siano stati e siano per soprattutto quest'ultimo 'ideipari' e 'prassipari', ovvero siano già in atto, manifestati, dall'educatore/insegnante stesso, siano diventati sue disposizioni; insomma, che egli mostri nel dialogo educativo di essere autorevole e convinto della coerenza e validità delle idee, dei saperi. Solo se si è già stati generati si potrà auspicare di generare, parlando della generazione seconda ed interna.

La figura educativa mostra di fatto l'esito delle sue passate azioni, porta fuori letteralmente la sua vita; quando il discente si accorge realmente che il suo educatore ha un sapere, intuisce le difficoltà nell'averlo raggiunto, la dedizione e la grandezza di arrivare ad 'essere', attualizzare in questo modo, conoscenze e disposizioni<sup>145</sup>. Capisce, così, il discente che l'educatore ha agito nel suo passato presente e remoto per essere libero così come egli è, di richiamare la sua memoria e la sua immaginazione teoretica (la capacità di interrogare il reale) e capace di rendere la sua volontà libera per il dono, per la cura e per l'esempio in generale. Egli non ha solo idee da proporre e possibilità di vita da presentare, egli è latore, egli possiede disposizionalmente delle scelte portanti, ovvero è causa efficiente ormai della sua libertà. Le scelte portanti dunque sono queste, tutte quelle liberanti che l'insegnante e l'educatore generico hanno come disposizione e che nella generativa prassi fronetico-epimeletico mostrano. Il rischio del possibile rifiuto o inattualizzazione è da assumere anche ipotizzando il minor schermato e più libero docente di questa terra: far conoscere la schermatura e dimostrare di essere libero

---

<sup>145</sup> «Dal momento che la virtù è il punto di arrivo di una potenza, a cui ogni potenza tende per compiere la sua operazione, il che fa sì che l'operazione sia appropriata, è chiaro che la virtù di ciascuna cosa è ciò per mezzo di cui essa produce un'operazione appropriata. Ma poiché ciascuna cosa è ciò che è a causa della sua operazione, ciascuna cosa è bene nella misura in cui si rapporta bene al suo fine; perciò è necessario che ciascuna cosa sia buona e operi bene per mezzo della propria virtù. [...] Il bene dell'uomo in quanto uomo è che la sua ragione sia perfetta nella conoscenza della verità, e gli appetiti inferiori siano regolati secondo il criterio della ragione; infatti l'uomo deriva il fatto di essere uomo dal fatto di essere razionale.» Tommaso D'Aquino, *Le virtù*, tr. it. e cura di M. S. Vaccarezza, Bompiani, Milano 2014, Quest. 1, Art. 9.

dalla schermatura è però già un passo gigante per un insegnante, ha decisamente una testa ben fatta. Solo una causa efficiente di se stesso può generare altre agenzialità, la generatività formale è possibile solo se è anche già attuale in chi la trasmette, insomma questa è una ripresa ed una difesa dell'antico adagio sulla esemplarità ed integrità dell'educatore.

Il problema è ora che l'inoggettivabile presa di possesso della propria forma da parte del discente è un compito suo, di ascolto, rielaborazione e scelta, se no non parleremmo di forze formative cause efficienti della propria libertà. Ma l'azione educativa si nutre di speranza e della certezza che verità ed esempio non cadano mai nel nulla, come la materia che si trasforma e mai si distrugge. In un certo senso, allora, possiamo dire che l'insegnante e gli educatori in genere possono giocare sull'attivazione delle cause permettendo il possibile, favorendo l'attivazione della potenzialità umana alla sua attualizzazione, ma non ne sono le cause efficienti. Causare le cause senza avere uno scopo estrinseco formalizzato, ma far fiorire lo scopo intrinseco del bene in sé educativo che si chiama libertà: questo è il rapporto tra momento esogeno ed endogeno dell'azione educativa. Infine, questo significa nella pratica riattivare il deposito degli intelletti e delle volontà passate: l'eredità culturale, è riattivare la memoria della verità che non sta, come voleva Platone, già infusa nelle anime, ma nei saperi acquisiti dalle persone e nei libri. Deschermare il sapere è riattivare una memoria a tutto tondo, diacronica, ossia non occultata in certe parti o in certe intere discipline, per la ricerca della verità. Far mettere in gioco l'immaginazione<sup>146</sup> del discente, che non è la fantasia, ma la rivisitazione personale del senso del mondo, delle aspirazioni e delle cose che sarebbe bene fare.

L'immaginazione riconfigurante del discente, a contatto con la memoria dei saperi, presentati dalla figura dell'insegnante e dai prodotti dell'ingegno (come i libri o le opere d'arte) si presenta così ulteriore forza formativa (che si trova dicevamo in collegamento con l'intelletto e anche con la volontà). È ulteriore concetto che poniamo come molto importante, coinvolgente la questione dell'azione educativa. Il depotenziamento di intelletto, volontà ed eredità culturale agisce come depotenziamento della immaginazione che dovrebbe nutrirsi dei saperi, l'immaginazione non è ribadiamo il fantasticare, ma è il prefigurativo, *incipit* dell'ipotesi scientifica come della forma

---

<sup>146</sup> Per tutta la ricognizione concettuale e critica su immaginazione, memoria ed eredità culturale rimandiamo all'ultimo capitolo del lavoro.

artistica, nonché coinvolta nella contemplazione teoretica. In gioco qui c'è, per utilizzare un ulteriore termine usato da Guardini, la *Weltanschauung* del soggetto educando e la libera fruizione della eredità culturale che può far mettere in discussione quella data offerta dalla mondanità coeva.

Per questo motivo entreremo poi dentro ai processi culturali trasmissivi del sapere ed applicheremo anche ivi una analisi antropocritica. Ma in generale, il lavoro continuerà, dopo aver enunciato questo nucleo teoretico comprendente:

1. la questione del pensare antropologico,
2. quella della natura etica dell'educazione, legata alla libertà,
3. quella gnoseologica legata alle tipologie di razionalità e
4. quella pedagogica su che tipo di azione sia quella educativa e quali premesse vi siano in gioco, con l'ipotizzare, nella seconda parte, le scelte schermanti specifiche dei casi messi in questione e relativamente proporre scelte portanti che conducono verso la forma.

Verrà inoltre tenuta sempre presente la questione della opposizione e della contraddizione intesa come privazione. Lo schermo è la privazione di un qualche cosa rispetto alla scelta portante, atta nei singoli casi a ripristinare l'integralità e integrità delle opposizioni, luogo indispensabile per la possibilità dei termini medi della deliberazione fronetico-epimeletica generativa la forma umana.

Tuttavia, questa prima parte necessita ancora di alcuni approfondimenti sia per quanto riguarda il concetto di azione fronetico-epimeletica, sia per articolare meglio il concetto di scelta schermante e portante, prima di vederne una applicazione critica.

Concludiamo con una formula riassuntiva finale delle sette tesi: *l'azione educativa deve essere giustificata dalle caratteristiche antropologiche fondamentali basate sulla-generatività-agenzia-ità come via decisamente contrastante le invadenti potenze eteronome strumentali. Pertanto si basa sulle deliberazioni prassiche fronetico-epimeletiche che aiutano l'educando a perseguire la sua forma agenziale libera, attraverso lo sviluppo delle forze formative interne, principalmente l'intelletto, la volontà, l'immaginazione e la memoria disposizionale, coadiuvati e sostenuti dai saperi veritativi diacronici dell'eredità culturale.*

## II. Approfondimento concettuale su scelta schermante e scelta portante e della tradizione sincronica-diacronica

E immanentemente pensai di fare di questa gentil donna schermo de la veritate<sup>147</sup>

La pedagogia, intesa come teorizzazione per la prassi, è oggi dantesca gentildonna a rischio d'esser utilizzata come schermo per qualcos'altro.

La politica, l'economia, la tecnologia, la psicologia e ogni altro tipo di pensiero riduzionistico (da un punto di vista antropologico e teoretico) si guardano bene dal non amare (esteriormente) questa gentil signora. Come Dante ama, fintamente, una donna, ma dentro di sé anela a Beatrice (povera malcapitata la prima, usata appunto come schermo, non ce ne voglia il sommo), così la pedagogia espropriata da altre discipline e dalla politica è usata come schermo della verità di fronte all'opinione pubblica ed ai cittadini; è diventata luogo anche delle più fastidiose retoriche, specie nel dibattito politico sulla scuola o quando tecnologia ed efficientismo-‘competentismo’ sembrano giustificare ‘teoreticamente’ il mercato degli artefatti per l'apprendimento<sup>148</sup>. L'adulazione eccessiva le fa tappare la bocca, appena cerca di proferire un ma... ecco che le argomentazioni politiche, economiche o sindacali prendono il sopravvento.

Il primo schermo è ormai questa retorica che si pasce di spolverate di linguaggio che riguarda la centralità della persona, dell'educando, della libertà, dell'autonomia, della responsabilità e poi, nel concreto, si passa didatticamente e politicamente ad altro<sup>149</sup>. Eppure alla pedagogia non le sarebbe così difficile scoprire l'inganno, di non essere affatto la prediletta, ma la prigioniera. Ma come?

Avendo a che fare con l'essere umano intero si potrebbe accorgere che né lo

---

<sup>147</sup> Alighieri Dante, *Vita nova*, a cura di G. Davico Bonino, SEI, Torino 2012, p. 21.

<sup>148</sup> Quando appunto il discorso sull'educazione si fa esclusivamente una questione di apprendimento.

<sup>149</sup> Riportiamo una testimonianza relativa a quanto scritto: «La pedagogia della persona, proiettata nel quadro di problematicità determinata dai rapidi cambiamenti della postmodernità, si trova, infatti, ad avere a che fare con una razionalità che tende a manifestarsi sempre più sul piano scientifico-tecnologico e sempre meno come razionalità etica e metafisica. Si assiste al prevalere di una ragione di tipo strumentale orientata soprattutto all'elaborazione di strategie operative, ma incapace di porre il problema dei fini umani. Intorno alla persona ruotano così influenze e pressioni di carattere diverso, fra le quali, l'influenza della razionalità scientifico-tecnologica è da più parte ritenuta fattore condizionante non soltanto il costume, la cultura e le varie espressioni della civiltà, ma, ciò che più interessa, la considerazione e la visione della persona da educare, venendo a determinare una continua oscillazione tra un umanesimo ottimista e un tecnicismo che tende ad alienare il soggetto soprattutto per quanto attiene la sua natura personale.» Musai Marisa, *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*, Vita e Pensiero, Milano 2001, p. 208.



sviluppo economico, né l'artefatto tecnologico, né le questioni mente-cervello ed in genere apprenditive riescono nell'impresa titanica di definire chi è l'uomo e cosa sia bene per la sua crescita, per il raggiungimento della sua *eudemonia*. L'estinzione della teoria, della critica e del discorso antropologico *tout court* è il fossato scavato attorno alla splendida prigione della pedagogia. Il divorzio della pedagogia dalla filosofia<sup>150</sup> conduce ad un sapere solo immanente e spesso dispersivo alla mercé di ogni 'bisogno' socioculturale eterodosso. La mancanza di ragione antropologica assieme al disertare l'etica e l'assiologia è una catastrofe per l'educativo, in quanto, di volta in volta, la pedagogia non è in grado di dire, di argomentare o anche di concepire dei 'no', perché... la paura di questi 'no', della pedagogia pensante, è il motivo dell'adulazione chiassosa. Pensiamo ad esempio agli artefatti industriali che diventano prodotti commerciali spacciati come la panacea per lo sviluppo 'dell'educazione e dell'istruzione', di cui lo Stato diventa facoltoso cliente definendo *ex cathedra* che cos'è intelligenza e cosa è sviluppo.

Rivelare lo schermo si presenta così come rifiuto del finto amore, nonostante le suadenti e pubbliche ammirazioni assimilabili alle marcusiane soddisfazioni repressive. Il primo schermo, dicevamo, è questa retorica educativa che concede al discorso prefabbricato 'introduttivo' di parlare di esseri umani, per poi passare in 'soldoni' ad occuparsi di menti e comportamenti, di competenze 'richieste', di tecniche da sviluppare e tecniche e strumenti da acquisire o far acquistare alle istituzioni scolastiche o alle famiglie. Si parla di esigenze formative di mercato, di *stock* di conoscenze e di conoscenze utili da valutare, di docenti efficaci e facilitatori che gestiscono capitale umano<sup>151</sup>.

---

<sup>150</sup> Gli autori a prescindere da Gentile che hanno sostenuto questo sono stati tanti e diversi, in seguito citeremo i lavori più recenti di Flores D'Arcais e Acone assieme a classici come Maritain, Mounier e Stein. Vogliamo però ora riportare il pensiero di una studiosa italiana che è ritornata recentissimamente sulla questione: «Interessante sarà allora scoprire, da una parte, il profilo teoretico che la fanno essere *prima et ultima* tra le scienze che studiano l'educazione, tra le scienze pedagogiche, le scienze dell'educazione e le scienze della formazione. Che cosa vuol dire essere *prima*? In senso temporale, la riflessione sull'educazione si presenta tra le primissime forme di pensiero organizzato e finalizzato, quindi intenzionale, nello sviluppo della civiltà occidentale. Questo però non è il fattore decisivo, seppur non trascurabile, che permette di definire la *educationis philosophia* come *prima*, perché ve n'è un altro, sostanziale, ancor più importante [...]. Essa spinge il suo pensiero ai fondamenti originari e la sua interpretazione ai principi costitutivi ed essenziali dell'uomo in educazione.» Kaiser Anna, *Filosofia dell'educazione (im Grundriß)*, Il Melangolo, Genova 2013, p. 10.

<sup>151</sup> Trattasi di ordine del discorso ben attestato anche nella convegnoistica odierna del mondo delle scienze dell'educazione. Riportiamo però un passo di un lavoro che rappresenta un duro attacco a questa concezione dell'operare didattico: «Si tratta di un'idea letteralmente ingegneristica della conoscenza,

Ma la schermatura come operazione tecnico-strumentale che riguarda i materiali convince ancor più nell'adottare analogicamente questo termine: schermare un materiale emanatore di elettromagneticità, in elettrotecnica, significa renderlo inerme<sup>152</sup>, come inermi sono resi i soggetti attraverso la resa inefficace dei loro io-posso in quanto esseri umani. La descrizione delle potenzialità antropologiche in atto può essere la via per mostrare la manifestazione disposizionale personale come bene e fine in sé, contrastando l'uso del termine disposizione come costruzione eterodiretta e finalizzata a una operazionalità strumentale, ad una visione insomma funzionalistica delle disposizioni, non morale. Le richieste della società verso il soggetto devono essere sottoposte così ad un vero e proprio giudizio su base antropologica, laddove antropologia filosofica significa proprio l'uomo visto possibilmente nelle sue caratteristiche trans-storiche e transculturali.

La domanda guida per quanto concerne questo aspetto è la seguente: perché c'è la possibilità che delle potenzialità personali non si dispieghino nel nostro contesto storico-culturale? La nostra tesi è che nell'educare ed anche in altri contesti stiano intervenendo processi esterni che possiedono motivi eteronomi che hanno tutto l'interesse affinché le potenzialità personali non si dispieghino, le scelte schermanti. La retorica in sostanza maschera col suo vuoto la distruzione delle forze formative della persona, ma nel frattempo vi sono prassi culturali che non solo parlano retoricamente ma che deviano di fatto l'attenzione verso altro, del tutto virtuale, finto o 'utile'. Mentre il soggetto si trova distratto da questo altrove che non è il sé, ecco che lo si rende inerme, non favorendo la scoperta e la cura dei potenziali umani.

Lo schermo è così quel guscio, quell'astuccio o quel nastro isolante che confeziona il sé per farlo diventare un soggetto, *sub-iectum*, nel senso però di assoggettato, gettato sotto. Crede di essere competenzialmente e così graziosamente vestito, ma in realtà è stato avviluppato da un materiale bloccante che lo rende semi-

---

legata alla progettazione di 'sistemi aperti' e guidata dal principio metodico per il quale conoscere qualcosa vuol dire essere in grado di delucidare il proprio operato. [...] È un'idea di conoscenza concepita interamente sotto il segno delle *esecuzione*, dell'ubbidienza senza sforzo e senza tentennamenti a un sistema di regole definito in anticipo, dall'esterno e dall'alto.» Pinto Valeria, *Valutare e punire*, Cronopio, Napoli 2012, pp. 76-77.

<sup>152</sup> Dall'enciclopedia Treccani: «L'operazione dello schermare; il modo, il mezzo usati per schermare. In elettrotecnica e in elettronica, con riferimento a vari strumenti, dispositivi, apparecchi, ecc., l'operazione tendente ad annullare o quanto meno a ridurre l'effetto di disturbo causato da campi elettrici o magnetici o elettromagnetici [...]» Reperibile: [http://www.treccani.it/enciclopedia/schermatura\\_](http://www.treccani.it/enciclopedia/schermatura_)  
Analogamente crediamo che il soggetto e le sue potenzialità vengano 'schermate' da processi culturali e induzioni persuasive.

inerme, concediamo il ‘semi’ poiché siamo consapevoli dell’impossibilità di estremizzare il discorso sino alla completa estinzione della consapevolezza di sé e della libertà. Ecco la duplice valenza del concetto di schermo: ciò che ‘protegge’ dalla scomoda verità, che si frappone alla verità presentando qualcosa d’altro che non appartiene alla realtà ma la proietta e, dall’altro, ciò che ‘protegge’ il sistema dai potenziali ‘trasformativi’ dello sviluppo delle persone, ciò che consentirebbe di raggiungere una certa capacità di pensiero e di azione.

Questi ultimi sono i massimi esempi di ciò che intendiamo per potenzialità antropologiche condivise dagli esseri umani, ovvero il poter comprendere meglio attraverso il pensiero la realtà che ci circonda e il rinnovare le nostre azioni in senso morale. L’annullamento o riduzione degli effetti del soggetto nella società è esattamente il prevenire ogni tipo di ‘disturbo imprevisto’ dal sistema, è l’efficacismo tecnico trionfante.

La sterilizzazione del soggetto è in sostanza la sua spersonalizzazione dovuta al non sviluppo delle *Bildungskräfte* (o forze formative interiori a contatto con la cultura). La creazione di ultimi della società si arricchisce purtroppo di un nuovo significato, che è proprio questo: la produzione di giovani sprovvisti di una minima conoscenza di cos’è l’uomo e dunque di se stessi, è non ausilio al raggiungimento di una minima esperienza di trascendenza anche immanente costituita dall’attività del pensiero e della creatività che, tra l’altro, una educazione orientata religiosamente può vedere come formazione propedeutica alla trascendenza *tout court*. La creazione degli ultimi è l’abbandono del giovane nel più bieco materialismo eto-sociologico, è incapacità di mostrare un minimo di necessità di elevazione del proprio spirito umano verso la possibilità di una comunicazione autentica e verso un minimo di dono di sé. Ecco così che non stiamo parlando di ultimi nel senso di giovani economicamente svantaggiati o di giovani con problematiche psicofisiche particolari, questa condizione di abbandono formativo può essere trasversale. Contro la logica ormai pseudometafisica (perché sostituitasi a quella propriamente detta) del profitto e del vantaggio è ora di pensare una pedagogia veramente del gratuito, del sapere e dell’agire educativamente come attività giuste per se stesse; come lo può essere ogni forma d’arte, come lo possono essere insegnamenti morali volti a far sì che i giovani siano capaci di formare comunità solidali e responsabili verso ogni membro. Come lo è ogni essere umano, questi è un non

comprato e un non fabbricato, ovvero si presenta al mondo con le sue potenzialità da sviluppare, se questo non avviene è di fatto emarginato 'inclusivamente'. Cosa intendiamo dire? Che la funzionalizzazione inclusiva dell'uomo è di fatto estromissione dalla vita, dalla vita agenziale libera. Il sistema può così attingere da una massa inconsapevole come un meccanico può attingere da una scatola di bulloni. La società è così divisa non più in grandi classi sociali, è composta prevalentemente da una massa istruita quanto basta per non sapere e non essere, contenta dei suoi certificati sull'istruzione e dei suoi dispositivi tecnologici da comprare. Una massa invitata ad adorare se stessa, ovvero la società che hanno preparato per lei e che lei contribuisce a tenere in vita. In questo contesto si estingue il senso dell'educare, seppur si continui ad utilizzare questa parola, diventata sostanzialmente espressione di adattamento sociale, a sua volta azione dimidiante e schermante.

È a questo punto che proponiamo contro le scelte schermanti le scelte portanti, ribattezzate meglio adferanti<sup>153</sup>, sono quelle che, indirizzate principalmente a chi ha responsabilità educative, mirano nella prassi a predisporre il dispiegarsi del possibile (e dell'impossibile ad una vista schermata) umano. Sono scelte generative e non bloccanti, disposte ad avere come mete educative lo sviluppo dei linguaggi del pensiero e dell'agire morale, una educazione per l'uomo libero, ovvero una educazione per potenziali agenti.

La scelta adferante è quella che, apportando messaggi antropologici ed etici, rende possibile una visione nuova al sé, in virtù della testimonianza che veicola. La scelta adferante inoltre è quella che dovrebbe far generare prove non oggettivabili dell'avvenuta educazione, ossia parliamo di attestazione e di conferma di attività che hanno edificato e promosso l'umano.

Le scelte adferanti dovrebbero essere quelle che portano l'educatore sul sentiero dell'educabilità e che rispettano le caratteristiche del concreto vivente, ovvero la contrapposizione con le scelte schermanti a questo punto è chiara: vi sono vie diverse

---

<sup>153</sup> Parola direttamente presa dalla lingua latina, vediamo: «adfero (*affero*), *fers, tuli, lātum, ferre*, tr. **1** **apportare, portare, recare** [...] (un vantaggio, un contributo) *affere aliquid ad comune utilitatem*, Cic.; [...] *manus adferre*, Cic [...]» Cfr. voce *adfero*, in Castiglioni Luigi, Mariotti Scevola, *Vocabolario della lingua latina*, Loescher, Trento 1990. Rispetto al 'portare' italiano, che possiede una connotazione più pragmatica, utilizziamo il termine latino per invitare ad una maggiore 'epoché' terminologica, per aprire al discorso di un portare in senso valoriale, portare messaggi veritativi e direzionalità possibili dell'agire. Costituire così un discorso per le motivazioni più antropologicamente fondate all'interno dell'agire educativo: il recare contributo, aiuto, significa proporsi, come educatori, già in una prospettiva di trovare nella situazione, nella relazione, gli elementi per la cura antropologica e non nelle definizioni precostituite.

possibili, tuttavia se si attesta che talune non possono condurre il giovane che cresce al dispiegamento delle sue possibilità di esistenza sono immorali, in quanto scialo e blocco. Ci troviamo di fronte ad un sistema istituzionale e ad un mondo adulto spesso che predica retoricamente un approccio non costrittivo verso le giovani generazioni, in realtà siamo nel bel mezzo di un formidabile esercizio del potere-su, questa volta non del tipo della coercizione fisica, ma si può parlare di potere tramite amministrazione, 'governance efficace'. Oggi la coercizione è immateriale e sull'immateriale<sup>154</sup>, in quando appalta le forze formative interne al soggetto, revoca senza alcun diritto a sé gli aspetti trascendenti della vita umana. Ecco perché non c'è bisogno di 'direzione' ma di diffusa 'docilità': perché anche l'educatore è nel sistema, deve facilitare ciò che ormai è stato già predisposto. La predisposizione di 'ostacoli' formativi, al fine di una vera liberazione dal proprio egocentrismo, è chiaramente un atto di ostilità di un educatore nei confronti del sistema, è farsi maestri sul serio proponendo la via stretta della libertà, è un atto eversivo educare insegnando oggi.

Così la pedagogia quando definisce le abilità-conoscenze, specie per il mondo economico, dice già tutto sui compiti di facilitazione addestrativa e del ruolo minimale del docente<sup>155</sup>. Nel frattempo i *mass-media* espropriano la possibilità di creare propri immaginari valoriali di vita, deviano dalla possibilità di pensare alla propria unicità e pervertono il concetto di persona, che mounierianamente ricordiamo essere il non intercambiabile per eccellenza, inducendo specie i giovani ad adottare gli stessi comportamenti richiesti. Ironico osservare (o forse è meglio dire tragico) tutto ciò avviene in una mentalità corrente che tende a valorizzare la 'spontaneità' dei ragazzi e di assecondare ciò che piace, facendo in realtà lo stesso gioco delle potenze uniformanti

---

<sup>154</sup> La questione è stata analizzata da Gorz, laddove tutto oggi si trasforma in apparentemente innocua predisposizione di servizi per il cliente, cui le istituzioni pubbliche si stanno adeguando, per far questo il lavoro di coloro che vi sono impiegati (citiamo): «sarà valutato non in numero di ore ma in funzione del «comportamento della competenza sociale ed emozionale, della preoccupazione per il desiderio della clientela» di cui i «collaboratori» daranno prova. Per l'acquirente, la qualità del servizio conta più del suo prezzo [...]» Gorz André, *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*, Bollati Boringhieri, tr. it. A. Salsano, Torino 2003, p. 44. Tale mentalità si sta accaparrando l'educazione che deve diventare la preparazione a questa stessa prospettiva di vita, il capitale così da far maturare e gestire è quello immateriale, delle competenze adatte a questi meccanismi che devono dare sempre la parvenza di personalizzazione, dice sempre Gorz, per nascondere la logica ultima del profitto. Cfr. *Ibidem*, pp. 24-57.

<sup>155</sup> Questa volta non citiamo un pedagogista avverso al funzionalismo o uno psicologo anticomportamentista o anticognitivista, ma un biologo: «Non sempre ad uno stimolo segue una risposta. Una caratteristica degli animali superiori è che via via che si sale la scala evolutiva, aumenta la distanza possibile tra uno stimolo e la corrispondente risposta. Questa distanza può divenire enorme e, nell'uomo, anche infinita. Quante volte noi riceviamo uno stimolo a cui non segue nessuna azione!» Boncinelli Edoardo, *Prima lezione di biologia*, Laterza, Roma-Bari 2009, p. 133.

invisibili che hanno già prodotto i desiderata delle giovani generazioni.

Il pensiero nelle sue componenti noetiche e dianoetiche viene scisso e dichiarato ormai inutile negli stessi sistemi di istruzione, laddove l'adeguamento agli *standard* diventa la misurazione dell'incommensurabile e la ragione non è niente altro che la ragionevolezza prestabilita: dov'è finita l'educazione? Le scelte aderenti devono essere quelle che portano notizie vantaggiose agli educandi, che trattino veramente ciò che è educabile e squisitamente umano.

Decisamente possiamo brevemente introdurre il fatto che aderenti sono quelle parole ed azioni degli educatori che mostrano la grandezza dell'umano nello sviluppo dell'intelletto, della attività creativa e dell'agire morale e in ciò che apre in genere alla gratuità nei rapporti interpersonali e alle pratiche di sociali di giustizia.

Ma le scelte antropologico-generative, non riducibili all'istruzione ed al concetto di processo d'apprendimento, rimandano subito ad un'altra questione: a quella propriamente deliberativa. La scelta nel senso di deliberazione ai fini educativi è acquisizione di una prospettiva, quella d'essere disposti ad affrontare l'inedito, al non predisporre a preordinare sempre ciò che deve ancora addivenire, è disponibilità ad accogliere l'unicità di un evento e di una persona all'interno dell'azione educativa; tutto questo chiama in causa una razionalità non poetico-strumentale.

A questo punto è necessario introdurre un ulteriore argomento oltre a quello della razionalità dell'azione dell'educatore: cosa guida l'educatore in senso generale, ovvero da dove trae le motivazioni e finalità del suo agire? Inoltre, come si fa ad essere consci delle visioni distorte e distopiche su se stessi e il mondo? Come intercettare in sostanza le scelte schermanti e favorire, conoscere quelle portanti? Per forza di cose allora le risposte aderenti muoveranno nella direzione di pensare una coppia opposizionale che riteniamo vitale per l'azione dell'educatore, ossia il nesso finalità-deliberazione. Mentre il secondo termine dà vita al discorso precipuo sulla razionalità pratica di aristotelica memoria, il primo introduce e fa dirigere verso il rapporto con la tradizione culturale, come fonte per arrivare a concepire quelle 'premesse maggiori' che non possono invece, queste, dipendere dal contesto.

La questione evidentemente non è affatto nuova: la tradizione culturale libera o tiene in scacco la persona? In merito non abbiamo dubbi che il pensiero sia fecondo per generare altro pensiero, le opere della creatività possano stimolare creatività e che

l'agire giusto, donativo e responsabile sia un dispiegamento dell'umano possibile agli occhi degli educandi. Il ripensamento dell'umanesimo può dar risposte senza dubbio sia all'istanza critica, a quella della rilevazione dei poteri schermanti, sia può dare suggerimenti sulle grandi finalità antropologiche. È chiaro che in tal maniera si prende la distanza dalle prospettive postumaniste entrate a far parte del dibattito contemporaneo<sup>156</sup>.

Tuttavia, il rischio di manipolazione della stessa memoria culturale (storica, artistica, filosofica e letteraria) è sempre dietro l'angolo, questo può comportare un non sano rapporto con l'eredità culturale stessa. A questo dedichiamo successivamente una intera analisi. Una forma di scelta schermante è senz'altro anche questa: selezionare, oscurare, emendare, introdurre ordini del discorso. È bene pertanto introdurre una distinzione all'interno del concetto di tradizione: una tradizione sincronica ed una diacronica<sup>157</sup>. Quest'ultima dovrebbe essere quella sempre accessibile, o meglio, poter

---

<sup>156</sup> Si veda il lavoro di M. Archer di cui citiamo l'*incipit*: «Dodici anni fa l'idea di scrivere un libro sulla *agency* umana non mi appariva un progetto così difensivo». Archer Margaret S., *Essere umani. Il problema dell'agire*, Marietti, Genova-Milano 2007, p. 13. Inoltre: «In difesa dell'umanità. Le implicazioni della rivendicazione dei poteri umani vanno ben al di là degli intricati meccanismi di soluzione del problema della struttura e dell'agire o della riunificazione di soggettivismo e oggettivismo. Come ho segnalato nell'Introduzione, questa è anche un'operazione difensiva, perché l'umanità è assediata da ogni lato da chi vuole che il nuovo millennio si apra come l'indomani della Morte dell'Uomo.» *Ibidem*, pp. 445-446.

<sup>157</sup> Riflessione e distinzione che ci perviene da una insoddisfazione anche nei confronti del dibattito contemporaneo a riguardo, ricordando anche le argomentazioni contrapposte del dialogo Habermas-Gadamer degli anni '70. Oggi, le giovani generazioni, pur essendo molto sganciate dai valori tradizionali non sembrano così emancipate come si auspicava specialmente in quel periodo, anzi ci risultano indottrinate dall'unica neotradizione sincronica generata specie dai *mass media*, possiamo convenire con Habermas che: «Il diritto della riflessione esige l'autolimitazione della impostazione ermeneutica, richiede un sistema di riferimento che oltrepassi il contesto della tradizione come tale; solo allora la tradizione può anche essere oggetto di critica.» Habermas Jürgen, *Su "Verità e metodo" di Gadamer*, in AA.VV, *Ermeneutica e critica dell'ideologia*, Queriniana, Brescia 1992, p. 65. Ci chiediamo però se una serie e profonda ricezione della tradizione sia proprio l'antidoto contro il feticizzarsi della stessa e contro il pensiero unidimensionale-operativo attuale, visto appunto che il vuoto è stato colmato oggi, specie dagli anni '80, dallo strapotere ideologico televisivo come avremo modo di analizzare in una delle analisi della seconda parte. In questa maniera ci avviciniamo un po' di più a Gadamer, ma anche qui, l'uso monolitico del termine tradizione gadameriano non ci convince: anche una educazione nella tradizione umanistica è venire a contatto con l'intera e compiuta educazione umanistica? Allora forse Habermas non ha tutti i torti su questo punto di fidarsi poco del 'trasmesso' alle giovani generazioni, nonostante la risposta di Gadamer: «Il processo dell'apprendimento e dell'educazione da me richiamato (nella prospettiva dell'etica aristotelica) viene visto da Habermas con una singolare parzialità. L'idea che la tradizione in quanto tale debba in questo caso essere e rimanere unico motivo di validità dei pregiudizi – che Habermas mi attribuisce – fa semplicemente a pugni con la mia tesi che l'autorità si fonda sulla conoscenza. » Gadamer Hans-Georg, *Retorica, ermeneutica e critica dell'ideologia*, in AA.VV, *Ermeneutica e critica dell'ideologia*, Queriniana, Brescia 1992, p. 87. D'accordo, ma se la mia conoscenza è stata condizionata da un indice di libri proibiti, da ordini di discorsi? Proponiamo così l'idea che la tradizione proposta nel '900 è stata diversa da quella dell'800, se poi aggiungiamo la variabile del dove si nasce (non in senso di macro differenze occidente-oriente, ma tenendo conto di condizioni sociali

ricevere le coordinate, da quando si è discenti, per potervi accedere facilmente nella sua totalità. Critiche e controcritiche, fonti storiche di parti diverse, ampliamento il più possibile di tematiche e di presentazione di personalità. Non occultamento delle componenti culturali diverse del proprio popolo di appartenenza e via via ampliando verso la dimensione prima europea e poi mondiale.

Assumendo come prospettiva il massimo sviluppo dell'intelletto e delle possibilità di comprensione, non solo di apprendimento, riteniamo che una emancipazione da se stessi, *in primis*, dal proprio ego e *in secundis* dalle potenze schermanti accennate sopra, abbisogni di una più estesa possibile conoscenza, non contenutistica ma di grandi prospettive ideali partorite dalla storia e dalla storia del pensiero filosofico e letterario-artistico. Ma aggiungiamo anche religioso, in quanto un po' alla Benedetto Croce, in riferimento alla cultura italiana, affermava l'impossibilità di non dirsi cristiani nel senso di una comun denominatore di tematiche culturali e proposte valoriali che hanno influito nell'arte, nella letteratura e nel pensiero. Ogni occultamento è offesa a possibili domande emergenti nella vita degli educandi, ovvero ostacola all'intellezione, volizione ed immaginazione. Chi ha occultato le chiavi del sapere?

La conoscenza delle concezioni religiose del mondo, le influenze reciproche tra pensiero laico e cristianesimo non sono affatto catechizzazioni o criptotentativi di proselitismo religioso: è giustizia nei confronti della massima presentazione del mondo che ha preceduto i nostri giovani. Lo stesso Habermas, ritornando più di recente su questi temi, ha scritto che è vano parlare di razionalità occidentale senza partire da Gerusalemme, da Atene e Roma <sup>158</sup>.

---

e nazionali), allora crediamo che la questione tradizione vada quantomeno duplicata e parlare di 'tradizioni' all'interno della stessa tradizione culturale occidentale. Il dibattito dei due grandi pensatori, in questo XXI secolo, sembra quasi vanificarsi di fronte ad una realtà mutatisssima laddove le presenze culturali rappresentano delle assenze e queste sono l'impossibilità di una compiuta riflessione. La tradizione la riteniamo un mondo vitale per la nostra riflessione critica, ma, con grande attenzione di fronte a quale tradizione circola, come viene ad intrecciarsi con l'interesse e quale tradizione è lasciata ad impolverare negli scaffali o non compare nei *mass media*.

<sup>158</sup> Riportiamo un passo significativo del filosofo erede della scuola di Francoforte su questi aspetti: «Nel corso di una evoluzione che, partendo dalla intuizione intellettuale del cosmo, condusse prima all'autoriflessione del soggetto conoscente e poi alla ragione linguisticamente incarnata, il *logos* dei greci subì una progressiva trasformazione. Oggi esso non si rapporta più al mondo in termini esclusivamente conoscitivi: all'ente come ente, al conoscere del conoscere, al significato di enunciati che possono essere veri o falsi. Ciò che produsse all'interno della filosofia una forza esplosiva –ciò che, in altri termini, rese recettiva la ragione argomentativa alle esperienze pratiche delle precarie identità di coloro che vivono nella dimensione storica– fu piuttosto l'idea di una Alleanza che promise, al popolo di Dio e a ciascuno



Ma il pensiero religioso (e lo studio biblico) non è l'unico minacciato di oblio dicevamo: oggi possiamo parlare di arginamento incalzante *in toto* dei pensieri umanistici, della svalutazione della razionalità intrinseca al pensiero artistico, a chi giova? Evidentemente i pensieri 'inutili' dell'umanesimo sono troppo scomodi al concetto di conoscenza dell'utilitarismo ed affaccendarismo tecno-economico, evidentemente tendono a rompere troppe uova nel paniere con gli scrupoli morali. O semplicemente non appaiono subitamente produttivi; questo dovrebbe aprire subito (ma non lo facciamo in questa sede) la questione della ricerca nell'ambito più elevato dell'istruzione.

Si crea così a nostro avviso una tradizione sincronica, selezionata e fabbricata in vista dei miti più impellenti, come quelli del progresso affidato allo sviluppo tecnico e del benessere affidato all'elevamento del reddito individuale. In questi termini la tradizione parlata, la tradizione *parole* dei potentati va messa in discussione con una conoscenza più possibilmente vasta della *langue* di ciò che possiamo definire non come semplice tradizione a questo punto, ma come eredità culturale, per allargare l'orizzonte, con la quale bisogna confrontarsi per emanciparsi da un presente controllato. Riprenderemo la questione nella tesi sulla memoria, ma intanto diciamo che contrapporre l'eredità culturale alla tradizione sincronica non è altro che lo sviluppo, la conseguenza esistenziale della coltivazione dell'intelletto ed è attività autoliberante e attività liberatoria da parte di un docente ed un educatore che si fa realmente cooperatore della natura umana, che vuole conoscere e vuole andare oltre se stessa.

Oggi la produzione di tradizione sincronica è frutto sostanzialmente delle opere schermanti, questa volta intese come i veri e propri mezzi di comunicazione di massa. Non esistono più i blocchi, le cortine di ferro con i relativi filtri ideologici. Oggi la tradizione sincronica ha creato una cultura unidimensionale funzionale alla cattura dei soggetti, ovvero dei loro comportamenti nei consumi e nell'assenso al sistema basato sul profitto. Tv, film e quant'altro sembrano parlare all'unisono in merito a questioni delicatissime che riguardano l'umano e la sua formazione e sviluppo. La scuola è

---

dei suoi membri, una giustizia capace di riscattare la loro storia di sofferenza, insomma l'idea di una *Comunità di appartenenti* coniugante tra loro la libertà e solidarietà nell'orizzonte di una intatta intersoggettività. Su questi pensieri genuinamente giudaici e cristiani non si fossero mai infiltrati nella metafisica greca, noi non avremmo potuto costruire quella rete di concetti specificatamente moderni che ora convergono nell'idea di una ragione che è, nello stesso tempo, comunicativa e storicamente situata.» Habermas Jürgen, *Tempo di passaggi*, tr. it. L. Ceppa, Feltrinelli, Milano 1997, p. 152-153.

schiacciata parimenti da questo strapotere e dall'annichilimento del suo *proprium* di presentazione critica del sapere: delegittimazione biunivoca, interna ed esterna. La famiglia pure è sovrastata dalle richieste indotte ai giovani con grande forza persuasiva e cede di fronte all'universalità dell'espressione dei pseudobisogni giovanili, credendoli segni dei tempi evoluti, contemporanei. La tradizione sincronica è sostanzialmente in mano ai potentati mediali e ci tocca drammaticamente di dichiarare anche buona parte della (dis)educazione, se non fosse per la resistenza eroica ancora di parecchie famiglie, non ancora del tutto prone a certi processi, di insegnanti claudicanti nel loro intercedere verso la trasmissione culturale, ma pur sempre intercedenti ed adferanti.

Cosa sono queste: dichiarazioni reazionarie? Si ritorna a parlare di maestri, tradizione, trasmissione? No, sono pacificamente eversive a nostro avviso, altro che reazionarie rispetto ad un ordine del discorso che ha stabilito quali sono le parole concesse e quelle no, in pieno stile autoritario-relativistico contemporaneo, laddove un concetto abusato nel passato, o definito in una certa maniera, può uccidere una parola dell'educazione per sempre, esiliarla. Questo anzi è la dimostrazione di un nuovo totalitarismo ideologico, magari opposto a quello che abusava esclusivamente delle parole antitetiche: quando c'è esilio, c'è totalitarismo ideologico. La trasmissione culturale non vuol dire necessariamente fare lezioni boriose agli alunni, questo è un particolare fallimento didattico, vi sono in realtà ancora dei tesori spirituali dentro ai forzieri delle eredità culturali. La trasmissione rivivificata della cultura, testimoniata ed impersonata da quello che il maestro ha vissuto e vive è la migliore dichiarazione di autenticità è vitalità. Dunque, soprattutto oggi con la cultura operativa, efficientistica, con la cultura delle epitomi sempre più ristrette dei testi via rete informatica è necessario avere una vasta conoscenza, per non farsi imbrigliare da questa stessa unidimensionalità. L'era digitale richiama potentemente la necessità d'avere come sostrato l'era dell'oralità e l'era della scrittura, passare direttamente alla presunta terza fase adulta dell'umanità è una formazione mancata, è impossibilità di liberazione e consapevolezza. È urgente il contatto umano e con la natura, il contatto con le opere dell'ingegno e poi ci si può avvalere delle ulteriori opportunità offerte dai nuovi mezzi di comunicazione. Il nativo digitale rischia l'instupidimento globale e sincronico<sup>159</sup>

---

<sup>159</sup> Anche solo questo che è il titolo di un paragrafo di un lavoro di Anders supporta quanto andiamo dicendo ed apre ai prossimi studi di questo lavoro (in corsivo nel testo): «*Rappresentazione e oggetto rappresentato alla TV sono sincroni. La sincronia è la forma di atrofizzazione della presenza.*» Anders

delle sue facoltà personali, ovvero una unidimensionalità spaziale e temporale. Altro elemento di gravità è il fatto che tutta l'eredità culturale sta venendo fagocitata dalla sincronia mediale: ogni storia, ogni idea, ogni evento, ogni personaggio, ogni libro viene drammatizzato da Tv e grande schermo spacciati come replica visiva della fonte originaria<sup>160</sup>. Questa è la storia, la letteratura e il pensiero che i contemporanei, specie i giovanissimi, stanno conoscendo. Ebbene se qualcuno invoca la rivolta contro la tradizione, la diriga innanzi tutto alla sincronia di quello che gli hanno raccontato, o meglio, oggi, che gli hanno fatto vedere, e rivolga a se stesso il *mea culpa* di scegliere di vivere accompagnato solo dagli schermi e di non cercare altro che questi, che ormai hanno inesorabilmente fiaccato le potenzialità antropologiche, come succede ai muscoli che si atrofizzano se non beneficiano del movimento.

A questo punto siamo pronti per specificare ulteriormente cosa sia l'educazione attraverso il sapere: essa è il raggiungimento di una nuova visione sul mondo e di potenziale nuova possibilità di agire, conseguentemente ad attività ben determinate come la lettura, la riflessione, il contatto con le opere e, non ultimo, la guida attenta di un altro che ha a cuore il nostro raggiungimento della nuova visione.

Così, come le scelte schermanti debilitano, sviano e deviano l'educazione verso altro che non è propriamente la formazione umana della persona, così le scelte adferanti degli educatori sono quelle generano, in quanto guidate da principi generativi l'umano che si forma, esse sono innanzi tutto idee antropologiche che permettono valutazioni antropologiche ed etiche.

Ultima dichiarazione programmatica, già abbondantemente preannunciata nella enunciazione delle sette tesi e nel titolo del lavoro, è la tipologia di razionalità che può permettere la scelta adferante e le deliberazioni morali su principi etici: si tratta del recupero della razionalità pratica e della *phronesis* aristotelica, della saggezza, per sua natura contrapposta alla strumentalità, al ragionare meccanicistico pratico-poietico che,

---

Günther, *L'uomo è antiquato. I. Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*, trad. it. L. Dallapiccola, Bollati Boringhieri, Torino 2007 (ed. or. 1956), p. 126.

<sup>160</sup> «La ripetizione, dunque, è un'imitazione che, ignara della irripetibilità del modello, non sa ritrovare l'efficacia operativa della sua regola né farne assurgere lo stile a nuovo e originale modo di formare: il modello diventa un calco, uno stampo, uno stereotipo, da moltiplicare indefinitamente, e l'imitazione si fa ripetizione servile, meccanica e standardizzabile. La ripetizione considera la forma come formula, il modello come modulo, la regola come ricetta, lo stile come conio, e quindi è inerte, perché meccanizza la vita formandone il movimento, e converte la stessa potenza sollecitatrice dell'opera esemplare in un invito alla sosta, all'immobilità, all'inerzia.» Pareyson Luigi, *Estetica. Teoria della formatività*, Sansoni, Firenze, 1960, p.152.

se utilizzato nel contesto umano-educativo, diventa deresponsabilizzante. L'individuazione di come quest'ultimo sia alla base di una certa didattica e proposta culturale è uno dei compiti che ci siamo prefissati.<sup>161</sup> Proseguiamo così con un ulteriore approfondimento di questo aspetto.

---

<sup>161</sup> In ambito anglosassone si è posta la questione del rapporto tra razionalità tecnica e pedagogia il filosofo dell'educazione Joseph Dunne, il quale ha riproposto il modello aristotelico della razionalità dell'agire morale. Dunne Joseph, *Back to the rough ground. Phronesis and Techne in Modern Philosophy and in Aristotle*, Notre Dame Press, Londra 1993.

### III. Approfondimento concettuale sulla razionalità fronetico-epimeletica, generativa l'agenzialità

E lei rispose: "È proprio così! E perché, allora, amore della generazione? Perché la generazione è ciò che ci può essere di sempre nascente e di immortale in un mortale."<sup>162</sup>

La razionalità tecnica e strumentale –ovvero il pensare ed il fare produttivo– non può essere precipuamente appartenente alla sfera educativa, l'annoveriamo tra le scelte schermanti l'educazione se è concepita come primigenia e totalizzante.

Per legittimare la scelta fatta si dichiara questo motivo: innanzi tutto, la sola esistenza di una possibilità di pensiero alternativo attraverso cui poter esplorare la *ratio* dell'educare ha diritto d'essere attraversata, tuttavia, il perno argomentativo sia detto ora. Come anticipato nella enunciazione generale delle tesi, è necessario pensare alla multidimensionalità della ragione umana e, nel far questo, però, bisogna anche ammettere cosa viene prima o viene dopo, anche solo da un punto di vista generativo. Ovvero, non nasciamo né filosofi, né tecnici; né scienziati quantistici, né meccanici d'officina. La primissima e radicale condizione umana è quella agenziale, è in questa che comincia a muovere i primi passi la nostra razionalità in rapporto con quella altrui, i nostri 'interessi' primi sono di natura agenziale come il ricevere (affetto e cibo), il camminare e poi il giocare (*incipit* della creatività). La razionalità teoretica e quella poetica sono espansioni in due direzioni opposte del centro personale agenziale<sup>163</sup>, sia prendendo in considerazione un singolo, sia osservando i gruppi umani nella loro evoluzione socioculturale. La seconda generazione umana, quella educativa che si rivolge alla libertà, parte dall'agenzialità perché vi possa ritornare. Una educazione esclusivamente intellettualistica o vagamente platonizzante porta a derive disincarnazionistiche, gnostiche fughe dal mondo; tuttavia i tempi di oggi, in controtendenza rispetto a secoli passati, mandano alla deriva l'umanità nel senso

---

<sup>162</sup> Dal dialogo di Socrate e Diotima: Platone, *Simposio*, in «Tutti gli scritti», trad. it. e cura di G. Reale, Bompiani, Milano 2010, 206 E.

<sup>163</sup> Riportiamo questa conclusione del Yarza che riflette sulla finalità intrinseca dell'uomo, quella di realizzare pienamente le sue potenzialità ai fini eudemonistici, il metodo aristotelico, afferma lo studioso parte non da un concetto aprioristico di natura umana, ma prendendo spunto dalla vita prassica: «la sua conoscenza dell'uomo [di Aristotele n.d.r.] invece diventa rigorosa nella misura in cui va rivelando mediante lo studio il suo operare: l'accesso a ciò che è meno conosciuto ed evidente deve passare per ciò che è conosciuto ed immediato, dall'operare si accede all'essere.» Yarza Ignacio, *La razionalità dell'etica di Aristotele. Uno studio su Etica Nicomachea I*, Armando, Roma 2001, p. 150.

opposto allorché la metafisica tecnica diventa produttrice di uomini tramite i suoi dispositivi. Insomma, tra i modelli universali iperuranici e gli universali contingenti, l'antica antinomia tra platonici e aristotelici si è risolta nell'odierno tecnomondo prendendo un po' dell'uno e dell'altro. Noi siamo divenuti i demiurghi di modelli sempre più perfettabili tecnicamente e dunque contingentemente, ma nella direzione di forme sempre più ideali. Le idee sono sì atterrate, ma l'ascesi teoretica è stata assorbita dall'ascesi rivolta all'oggetto, sino a quando 'finalmente' riusciremo a creare un vero e proprio perfetto soggetto meccanico autonomo, ma senza gli 'inconvenienti' dell'agenzialità umana. Il contingente ha vinto, ma solo nella modalità di estrinsecazione formal-oggettuale. Questo delirio prometeico, già lirizzato da Goethe<sup>164</sup> e messo in moto a partire dall'età post-leonardiana, caricatura delle aspirazioni aristoteliche, è arrivato oggi ad un parossimo tale che non è difficile –fermandosi un attimo nell'osservare comportamenti e discorsi dei contemporanei–, notare quanto la tecnologia sia amata, desiderata, comperata perché dona ciò che manca al costituirsi della nostra autostima, completa le nostre incapacità relazionali, le incapacitazioni intellettive e volitive. Noi non siamo più, l'apparato è la perfezione estrinseca della nostra forma. Questa è caricatura della educazione agenziale, realizzabile questa internamente al soggetto ed attraverso il contatto umano. Non più lo sviluppo delle potenze umane è richiesto ma la giustapposizione estrinseca di supporti di cui non possiamo che 'avere bisogno'. Ecco la schermatura tecnica: la menzogna del 'tu non hai', dunque non sei, ergo va acquistato. La capacità richiesta è solo quella della implementazione ed uso dei supporti che 'perfezionano' l'umanità da 'aggiornare'.

L'agenzialità oggi è dimenticata con tutta la sua connotazione prassica, sostituita dalla pretesa di crearne una alternativa:

Io sto qui e creo uomini  
a mia immagine e somiglianza,<sup>165</sup>

Proprio dei giorni in cui si scrive, è la notizia di un esperimento riuscito di impianto di un elettrodo nel cervello di un uomo paraplegico al livello della corteccia motoria. Questo dispositivo è in grado di connettersi senza fili ad un computer e questo,

---

<sup>164</sup> Prometeo contro Giove: «Ché nulla puoi tu/ contro la mia terra,/contro questa capanna,/che non costruisti,/contro il mio focolare,/per la cui fiamma tu/mi porti invidia». Goethe Wolfgang, *Prometeo*, in *Inni*, tr. it. G. Baioni, Einaudi, Torino 1967, p. 77.

<sup>165</sup> *Ibidem*, p. 79.

a sua volta, ad un braccio meccanico che la persona può teleguidare semplicemente pensando al movimento desiderato (ad esempio ‘prendere un bicchiere’)<sup>166</sup>. Si tratta insomma di utilizzare le scariche neurali e di convertirle in messaggi per il *robot*. Osserviamo come siffatta scoperta ed implementazione tecnica e medica rispetti l’aspirazione all’agenzialità, in questo caso, è ripristino di una componente agenziale perduta. Questo caso valga come esempio di ricollegamento fra razionalità: gli studi sulla natura, ovvero in questo caso cervello e mente, la scoperta della loro applicabilità tecnica e il ritorno a favore dell’agenzialità ferita, come il caso appunto del paziente che fu ferito alla spina dorsale da una pallottola. Un esempio questo, insomma, in cui possiamo riscontrare un nuovo incontro tra produzione e agenzialità, laddove la prima ritorna al servizio della seconda e dove non v’è l’*hybris* prometeica di perfezionamento o di ri-creazione umana. Tuttavia, l’idea che sta diventando prevalente oggi è quella dell’insufficienza della condizione umana, anche sana, e della sua perfettibilità tecnica.

Non ci sorprende che i contemporanei non facciano più alcuna distinzione tra *to do* e *to make*, quanto risulti alquanto astrusa così per il nostro tempo una distinzione tra la prassicità e la poieticità<sup>167</sup>. Il ‘fare’ per un italiano è veramente in antitesi allo studiare, al teorizzare. Quando ti dicono “fai!” è già implicito un giudizio che non stai mostrando operosità visibile e produttiva. Che serva meditare sui casi limite per riscoprire il valore dell’agenzialità?

L’esistente molto di rado è rimesso in discussione, i pensieri divergenti sono sostanzialmente considerati nobile esercizio umanistico, momenti di *scholé* ma la pratica... è tutt’altro! Ovvero è proprio l’argomento prassico oggi ad essere concetto potenzialmente rivoluzionario seppur antichissimo, purtroppo non sembra avere spazio e fortuna all’interno della cultura attuale, relegato appunto agli studi degli estimatori.

---

<sup>166</sup> La notizia su questa tecnica è reperibile qui: <http://cognitivismo.com/category/neuroscienze/>  
Riportiamo un passo della pagina web: «Come mostrato da Schwartz (Department of Neurobiology, University of Pittsburgh, USA) l’impianto di elettrodi nella corteccia senso-motoria del cervello permette, ad esempio, a pazienti con paraplegia cerebellare, paralizzati dal collo in giù, di imparare a controllare e muovere un braccio meccanico che permette loro di svolgere attività come il bere e il mangiare.»

<sup>167</sup> «L’approche aristotélicienne du concept d’action est différente de celle de la philosophie contemporaine: Aristote ne paraît pas particulièrement intéressé, ni à décrire les différences qu’il y aurait entre action humaine e mouvement physique, ni à prescrire un modèle d’action exemplaire qui vaille comme critère universel d’évaluation. Pour Aristote, le problème de l’action rentre dans le problème plus vaste de la recherche de la nature du bien humain e du bonheur. En effet, la vie heureuse est activité pratique, et les actions concrètes sont l’actualisation, moment après moment, du caractère de l’agent et du type de vie, heureuse ou malheureuse, que chaque homme choisit.» Natali Carlo, *L’action efficace. Etude sur la philosophie de l’action d’Aristote*, Édition Peeters, Leuven 2004, pp.147-138.

La non conoscenza o non presa in considerazione, anche presso gli addetti ai lavori (pedagogici), della straordinaria distinzione tra attività prassica ed attività poetica, lo straordinario non riconoscimento che certe proposte didattiche appartengono al pensiero produttivo, la difficoltà sempre più crescente di spiegare il valore dei beni culturali (in senso lato) e morali alle giovani generazioni sono dei sintomi più che espressioni di un pensiero. Non si sta proponendo semplicemente un pensiero 'rivale' ad un altro, si sta facendo più che altro una diagnosi di un malanno.

Non stupisce così che la *phronesis* non sia oggi in cima ai desideri teorici, con annesso il discorso delle disposizioni agenziali. La deliberazione fronetica, così come l'ha concepita per la prima volta Aristotele, vero e proprio pensiero divergente<sup>168</sup>, è una di quelle creazioni che stupiscono per il fatto di non essere state mai udite prima, di rappresentare una novità controintuitiva e, allo stesso tempo, di dare la netta impressione (credibilità) di aver colto una qualità dell'umano che sta celato e al contempo sta di fronte ai nostri occhi. Quando compio un'azione morale, non produco niente ma ciò che faccio e dico in quella situazione non lascia comunque le cose come erano prima. Come dice Dunne, nel pensiero riportato nella nota precedente, non si tratta di un pensiero deduttivo ma, accanto a questo, dobbiamo precisare che ancor meno l'approccio induttivistico fa al caso nostro. Il partire da singoli fatti o questioni ad esempio psicopedagogiche ci allontanerebbe ancora dal porre in primo piano una deliberazione morale. La coppia deduttivo-induttivo non sostiene in ultima analisi il discorso antropologico legato all'azione educativa. Meglio allora intraprendere la via guardiniana dell'incontro tra due persone nel senso proprio di soggetti ben identificabili, uscendo così dal rapporto cosale, laddove il bene emerge dal riconoscimento da parte della figura educante della forma vivente che gli sta di fronte. Con l'altro soggetto educando si può instaurare un dialogo nel quale la parola entra come mediatore

---

<sup>168</sup>Sulla genialità di Aristotele si sono spesi fra i più grandi commentatori e filosofi, anche Hegel, qui però ci interessa rimarcare quanto la deliberazione fronetica non sia una applicazione deduttivistica, un rapporto teoria-applicazione, questo riporterebbe sul piano morale ed educativo lo schema tecnico. Conclude Dunne su questo aspetto: «a *deductivistic* one, is *not* the phronetic approach for which I have been arguing; indeed, if it were adhered to, this approach would make phronesis quite obsolete. The deductivism of this approach lies in its assuming a definite set of moral rules which provide major premises [...] In contrast to this deductivism, the phronetic approach takes as its point of departure the *problematicity* of minor premises: the hardest thing about being virtuous, perhaps, is just being able to *see* what is really significant in different situations. » Dunne Joseph, *Back to the rough ground. Phronesis and Techne in Modern Philosophy and in Aristotle*, Notre Dame Press, Londra 1993, p. 308.



formante, poiché la forma si attua nell'incontro e nella polarità silenzio-parola<sup>169</sup>. Il problema delle regole morali o delle prospettive filosofiche e pedagogiche a monte dell'azione riguardano già il contenuto di questa parola che la figura educante con scienza, coscienza e gradualità deve mettere nel discorso, ma l'azione educativa propriamente detta non è una diretta applicazione del dovere, riguarda il dialogo e la spiegazione eventualmente dei doveri che si ritengono validi per la vita. A monte di una azione educativa saggia sta l'incontro con un essere vivente unico, che va conosciuto e a cui si possono fare delle proposte di vita e di conoscenza. Non conosciamo questo essere a partire dai neuroni, delle sue difficoltà apprenditive o ancora a partire dai tipi ideali pedagogici, ma solo con l'incontro, che è disponibilità a concedere spazio all'altro. L'atto saggio verso l'altro è fondato ontologicamente sull'incontro-dialogo di due soggetti, è questo il suo bene precipuo e condizione di sussistenza.

La ripresa del concetto di razionalità fronetica nel corso del secolo appena trascorso da parte di grandi pensatori<sup>170</sup>, poi, può costituire un ulteriore campanello d'allarme per chi si occupa di azioni del tutto particolari come quelle educative: perché si è sentita l'esigenza di questo ritorno almeno a livello filosofico? Perché alcuni filosofi dell'educazione stanno affermando che la razionalità tecnica non ha a che fare con una attività educante<sup>171</sup>?

---

<sup>169</sup>Cfr. Guardini Romano, *Mondo e persona*, Morcelliana, Brescia 2000 (ed. or. 1939), pp. 166-172.

<sup>170</sup> Studiosi aristotelici a parte, ricordiamo Arendt, Gadamer, Ricoeur. La prima parte del lavoro di Dunne appena citato qui sopra presenta una ricognizione della ripresa recente del concetto.

<sup>171</sup>«The use of high-stakes tests in the public school system turns the ends of prudence into the ends of technical deliberation, thus conflating these ends and thereby eliminating the love tha students may develop for the ends of prudence. Furthermore, the use of high-stakes testing negatively affects teachers by turning their job into one of technically deliberating over strategies that do not necessarily actualize the ends of education.» Morgan Matthew, *The role of prudence in education*, in «Educational Theory», Vol. 53, N. 2, 2003, p. 173.

### III.1 La deliberazione, la teoria e la prassi

tra le azioni che l'uomo compie sono dette umane in senso stretto soltanto quelle compiute dall'uomo in quanto uomo<sup>172</sup>.

Dobbiamo così ora recuperare alcuni risultati delle tesi precedenti e aprire un discorso sull'azione vera e propria dell'educatore, cosa avviene e cosa potrebbe avvenire nell'incontro educante e cosa non può avvenire, o venire male, in una relazione che si propone come educante ma è basata di fatto su una razionalità tecnica.

Ora, come insegnano autorevoli commentatori di Aristotele, nell'ambito della prassi, bisogna fare una ulteriore distinzione tra una teoria per l'azione e la *phronesis* propriamente detta, che è una virtù di chi chiaramente la possiede come già accennato.<sup>173</sup> Entrambe le questioni, comunque, risponderanno all'esigenza del mostrare la distanza delle esigenze dell'educare rispetto alle finalità di un processo di deliberazione strumentale.

Per Aristotele la deliberazione fronetica è tutta rivolta al caso particolare, si tratta di una disposizione, nel nostro caso, dell'educatore che gli permette di individuare l'azione più auspicabile in quel momento<sup>174</sup>; si individua il bene contingente che si presenta in quel particolare momento e che non fa capo ad una casistica prevista, ovvero non necessitante una applicazione di una serie di procedure predeterminate. Dunque, non è possibile propriamente 'guardare previamente dentro'<sup>175</sup> alla *phronesis*, la saggezza è una qualità acquisita attraverso plurime deliberazioni fronetiche, per questo

---

<sup>172</sup> Tommaso D'Aquino, *La Somma Teologica* I-II, tr. it. T. S. Centi, R. Coggi, G. Barzaghi e G. Carbone, ESD, Bologna 2014, Art.1.

<sup>173</sup> «Sembra, quindi, che la caratteristica propria del saggio sia la capacità di valutare correttamente riguardo ciò che è bene e utile per lui, non in ambiti particolari, come per esempio riguardo alla salute o alla forza fisica, ma riguardo alla vita buona in generale. Ne è prova il fatto che noi chiamiamo saggi anche coloro che sono tali in un settore specifico, quando valutano correttamente in vista di un qualche fine buono, in quegli ambiti che non riguardano la tecnica. Di conseguenza, anche in generale, saggio è chi sa valutare.» Aristotele, *Etica Eudemia*, in *Le tre etiche*, a cura di A. Fermani, Bompiani, Milano 2010, V, 1140a.

<sup>174</sup> «Invece il contenuto dell'azione è fine in assoluto, infatti, l'agire con successo è il fine e il desiderio tende a questo. Per questa ragione la scelta è pensiero desiderante o desiderio pensante, e l'uomo è un principio di questa specie.» Aristotele, *Etica Nicomachea*, tr. it. C. Natali, Laterza, Roma-Bari 2005, VI, 1139b.

<sup>175</sup> Questione affrontata recentemente da una pedagoga; abbiamo di fronte nella deliberazione fronetica una conoscenza intermedia, imprevista: «As a start, instead of naming this 'no-knowledge', which is to name it in terms of denial, let us instead start out by indicating this other kind of knowledge, expressed though our appearance in the world of human beings, could, maybe, be referred to as *in-between knowledge*.» Hoveid Honerød Marit, *A space for 'who' – a culture of 'two': speculations related to an 'in-between knowledge'*, in «Ethics and Education», 2012, Vol. 7, N. 3, p. 255.

appartiene agli uomini saggi e poco si addice ai giovani come dice Aristotele, i quali possono raggiungere più facilmente la scienza che la condizione di saggezza.<sup>176</sup>

Secondo lo Stagirita, però, la persona saggia può avere come sfondo conoscitivo delle cosiddette premesse maggiori<sup>177</sup>, ovvero delle conoscenze generali più solide<sup>178</sup>, anche se vi sono comunque degli uomini 'saggi' che non possiedono grandi conoscenze scientifiche. Si dà vita così a quello che viene comunemente definito il sillogismo pratico<sup>179</sup>, ovvero la modalità di ragionamento della persona saggia che, nella situazione particolare, tenendo conto delle conoscenze generali, riesce a scegliere quella premessa minore possibile non a priori ma *in medias res*, in quanto il caso che presenta la vita in questo momento, possiamo dire, è unico. Pertanto, se è della salute che ci preoccupiamo e sappiamo che le carni bianche sono leggere, ecco che saggiamente possiamo decidere di somministrare carne di pollo ad un convalescente, in quanto possiamo disporre ad esempio di quella tipologia di carne, per poi passare, infine, all'azione vera e propria (conclusione della prassi fronetica). Dunque, se da un lato potremmo parlare della saggezza prassica dell'insegnante, in quanto persona che si è formata a questa virtù o disposizione<sup>180</sup>, oppure in quanto ha dovuto affrontare tanti casi particolari, dall'altro, però, sarebbe necessario prendere in considerazione non solo il puro carattere morale dell'azione saggia effettuata dalla figura educativa, ma pensare in che senso questa azione saggia e morale possiede anche una particolare connotazione educativa.

---

<sup>176</sup> «Cosicché si deve dare ascolto ai detti non dimostrati e alle opinioni degli esperti e degli anziani o dei saggi, non meno che alle dimostrazioni, infatti, per il fatto di avere l'occhio' che deriva dall'esperienza, essi vedono correttamente.» Aristotele, *Op. cit.*, 2005, VI, 1143b.

<sup>177</sup> «Infatti se uno sa che le carni leggere sono ben digeribili e sane, ma ignora quali sono le carni leggere, non produrrà la salute, la produrrà piuttosto che sa che le carni di pollo sono leggere e salutari. La saggezza è pratica, quindi deve conoscere entrambi gli aspetti, o, principalmente, il secondo» Aristotele, *Etica Nicomachea*, VI, 1141b.

<sup>178</sup> «La superiorità della teoria sulla prassi non esclude che la teoria, in Aristotele, possa essere finalizzata alla prassi, cioè possa essere un mezzo per l'esercizio dell'azione propriamente detta o della produzione.» Berti Enrico, *Teoria e prassi da Aristotele a Marx e ritorno*, in «Atti del congresso internazionale Teoria e Prassi», vol. I, Edizioni domenicane italiane, Napoli 1978, p. 139.

<sup>179</sup> «L'inferenza pratica, la cui idea risale ad Aristotele, consiste, all'incirca, in quanto segue: la premessa maggiore esprime il fine dell'azione; la premessa minore connette un'azione con questo fine mediante una relazione mezzo-fine; la conclusione consiste nell'impiego di questo mezzo per raggiungere quel fine. Nell'inferenza pratica, l'accettazione delle premesse implica un'azione conforme ad esse, così come, nell'inferenza teorica, l'affermazione delle premesse porta necessariamente all'affermazione della conclusione.» Di Bernardo Giuliano, *L'inferenza pratica e la spiegazione dell'azione*, in *Forme di razionalità pratica*, a cura di S. Galvan, Franco Angeli, Milano 1992, p. 167.

<sup>180</sup> Diverse volte abbiamo accennato al concetto di disposizione, citiamo in questo caso un articolo che riguarda specificatamente la disposizione di una figura educativa come l'insegnante: «Practical reasoning is understood here as a human power that engenders the disposition to act in a good and thoughtful way». Orton E. Robert, *How can teacher reasoning be practical?*, in «Educational Theory», Vol. 48, N. 2, 1998, p. 175.

La scelta dietetico-medica del somministrare carne di pollo al convalescente ha indubbiamente un valore morale legato all'attenzione e cura dell'altro, ma è una iniziativa di carattere dietetico-medica, alla base vi stanno delle conoscenze a riguardo, più o meno complesse che siano.

Come si può arrivare ad una deliberazione, certamente morale, ma anche precipuamente educativa evitando la nota preordinazione dei processi di cui sono un esempio, nella scuola, gli insegnamenti per obiettivi, per competenze? Come stare lontani da tutto ciò che è funzionale ad una 'implementazione' o spendibilità all'insegna dell'utilitarismo economicistico mostrante di fatto una idea estrinseca di bene educativo<sup>181</sup> ?

In sostanza, parlare dell'atto razionale fronetico, –e del suo aspetto analogico col noematico nonostante una prima considerazione di diversità fra i due, come dice Dunne<sup>182</sup> – è evidenziare certamente il *momentum* cairologico dell'azione educativa<sup>183</sup>, tuttavia, proponiamo, quest'ultima possiede anche un prima ed un dopo. Tale ricerca è il tentativo dunque di distinguere, senza separare, un'azione morale da una educativa o ancora da una azione politica (in senso lato seguendo Aristotele<sup>184</sup>) e, per fare questo, stiamo ipotizzando, è necessario ragionare su ciò che sta prima e ciò che sta dopo l'azione fronetica. Infatti, l'emancipazione di un discorso pedagogico rispetto ad altro, supponiamo, deve passare attraverso l'individuazione della specificità della prassi educativa, esistono di fatto 'le prassi', cosicché, per fare delle distinzioni tentiamo un doppio salto: dopo aver effettuato il salto dall'extrapedagogico strumentale a quello morale, a partire da quello morale dirigiamoci verso una particolare azione di rilevanza morale ma con finalità in se stessa di tipo educativa.

---

<sup>181</sup> «The produced object as an end is detached and can be considered independently from means that produced it. When an object is produced in this way, the good lies in the object, not in the actions.» Morgan Matthew, *Op. cit.*, p. 175.

<sup>182</sup> «But in the second passage Aristotle assumes that the nature of this very opposition is such to imply a significant likeness between the two □for it reveals the *intuitive* character of both of them insofar as they lie at the limits of argument□ and so to warrant the extension of the meaning of 'nous' to embrace both the apprehension of the primary premises in the theoretical sphere *and* the apprehension of ultimate particulars in the sphere of practice. » Dunne Joseph, *Op. cit.*, 1993, p. 297.

<sup>183</sup> Cfr. *Ibidem*, pp. 253-261.

<sup>184</sup> «Collegata a quanto si è detto [sui caratteri di una costituzione n.d.r.] adesso è l'indagine se la virtù dell'uomo buono si debba ritenere la stessa che quella del bravo cittadino o non la stessa. » Aristotele, *Politica*, tr. it. e cura di R. Laurenti, Laterza, Roma-Bari 1993, III, 3, 1276b.

In questa maniera, si suppone, ci si preserva dal concepire anche solo implicitamente le aule scolastiche come officine. Proviamo allora a dare maggior conto di questa complessità ed arrivare ai connotati specifici dell'azione educativa.

Il punto è: come arrivare al buon deliberare fronetico, ovvero a compiere un atto che ha la finalità in se stesso, legando la prassi morale alla prassi educativa? Una prima risposta potrebbe essere: avendo ben presente che cos'è questo 'se stesso', in contrapposizione ad una azione che fa qualcosa nel contingente pensando ad altro, come le necessità del mondo del lavoro ed economico. Seguendo Aristotele bisognerebbe allora riprendere in mano quelle conoscenze che riguardano le scienze teoretiche e pratiche. Significherebbe seguire Aristotele sui legami con quella scienza pratica 'regina' che è la politica<sup>185</sup>, ma allo stesso tempo bisognerebbe riprendere la 'biologia metafisica' che conduce all'individuazione degli *internal goods*<sup>186</sup>.

La filosofia pratica è quel sapere che non raggiunge l'esattezza della fisica e della matematica, tuttavia è un sapere decisamente superiore ai fenomeni (per Aristotele le opinioni correnti) e agli *endoxa* (le opinioni degli uomini esperti)<sup>187</sup>, –seppur non può far meno di questi– la teoresi per la prassi non è certo ciò che va meramente riapplicato nel contesto, pena il ritorno al binomio antifronetico di teoria 'sul come si fa', che diventa ineluttabilmente tecnica.

Nel caso particolare si delibera in modo inedito, perché la 'letteratura non lo prevede', perché stiamo parlando del mondo delle azioni umane, sfuggenti e sempre nuove; si delibera qui rendendosi conto che l'azione buona da compiere è da riconoscere, pertanto c'è un bene già intrinseco alla situazione stessa, non ha un 'al di fuori' come fine. Il bene è dunque evidente agli occhi del saggio/prudente solo se questo non ragiona nei termini di ciò che poi si concretizzerà in senso oggettuale. Non c'è

---

<sup>185</sup> Ricordiamo che l'ultimo capitolo della *Politica* si interroga sul rapporto tra il legislatore e l'educazione dei giovani, invece ad apertura dell'Etica Nicomachea si legge dei rapporti di questa e le altre scienze pratiche.

<sup>186</sup> Argomento ben sviscerato da McIntyre, una prima definizione riguarda il rapporto con le virtù: «A virtue is an acquired human quality the possession and exercise of which tends to enable us to achieve those goods which are internal to practices and the lack of which effectively prevents us from achieving any such goods.» MacIntyre Alasdair, *After virtue*, Bloomsbury, London 2007, p. 222.

<sup>187</sup> «C'è, tuttavia, una particolarità nel modo di dimostrare proprio della filosofia pratica, ossia il fatto che essa, trattando dei beni umani, ossia di cose che interessano tutti gli uomini, deve fare i conti col modo di pensare della gente, sia nel senso di vagliare le opinioni dei singoli o dei gruppi relativamente a tali oggetti, cioè quelli che Aristotele chiama i «fenomeni», [...] sia nel senso di farlo a partire da premesse le quali possano essere concesse da tutti, cioè a partire da quelli che Aristotele chiama gli *endoxa*.» Berti Enrico, *Ragione pratica e normativa in Aristotele*, in «Dialogo di Filosofia», n. 8, Herder-Università Lateranense, Roma 1991, p. 29.

teoria normativa, ma è la *phronesis* stessa che prescrive come ha illustrato anche Berti<sup>188</sup>, tuttavia, nel bagaglio del *phronimos* vi sono quelle conoscenze<sup>189</sup> che riguardano il bene della città e le caratteristiche intrinseche del soggetto animale politico (ossia l'uomo), punti di riferimento che possono dare forma alle premesse maggiori. In questa sede non dobbiamo, né vogliamo, fare un lavoro di critica ai testi aristotelici, ci basiamo per queste questioni a lavori già di grande prestigio. Il punto però a cui vorremmo arrivare è se vi possa essere rapporto tra una deliberazione fronetica educativa e i saperi dell'educazione o la pedagogia stessa, è chiaro così che siamo oltre gli intenti storici delle argomentazioni antiche. Vogliamo fare questo perché, come si diceva poc'anzi, questa è la strada per definire i contorni educativi dell'azione prassica che ci interessa che, se no, rimarrebbe solo morale o politico-morale seguendo l'argomento antico.

Amnesso che non esiste *phronesis* sui libri, trasmissibile, ma è condizione raggiunta dal soggetto, c'è da chiedersi però anche grazie a quali conoscenze e a quali condizioni il nostro educatore può rivelarsi fronetico all'interno del precipuo dominio educativo. Si apre la grande questione del rapporto *phronesis* e conoscenza (*in primis* scientifica) e di queste con l'esperienza<sup>190</sup> pregressa del soggetto.

Se però si può supporre una conoscenza ad alto grado di certezza che permetta poi l'esercizio stesso della disposizione nel contesto, allora il vuoto lasciato ad esempio dalla rinuncia alla filosofia politica come scienza fondativa dell'educazione, al fine di rispettare il tentativo di autonomizzare il discorso pedagogico, ci potrebbe condurre direttamente ad invocare la necessità di una scienza precipua dell'educazione. Una scienza però che non si occupi degli esiti finali dell'azione educativa (produzione) ma si preoccupi soprattutto del segmento precedente, quello delle intenzioni corrette dell'educatore, della sua testa 'ben fatta', è questa che poi dovrà deliberare fronetivamente.

---

<sup>188</sup> *Ibidem*, p. 138.

<sup>189</sup> Come si evince dal quinto capitolo del libro sesto della maggiore opera etica dello Stagirita, ricorda Berti: «La saggezza infatti è definita da Aristotele abito pratico vero accompagnato da ragione, cioè capacità di agire abitualmente secondo le verità indicate dalla ragione». *Ibidem*, p. 140.

<sup>190</sup> «Having secured the connection between experience and character □having shown that character is experience□ I then tried to bring out the connection between experience in that it is the virtue which makes the experience of some people (the *phronimoi*) not just the accumulated systematization of their past actions and impressions, but a dynamic orientation to bring this systematization into play and allow it to be tested by present circumstances, to draw it from what is relevant and to seewhere it does not fit□ in the former case consolidating it and in the latter extending or modifying it.» Dunne Joseph, *Op. cit.*, 1993, p. 305.

Ci si dovrebbe occupare delle ‘ragioni di’ affinché si renda possibile, favorendolo, il dispiegamento delle potenzialità umane altrui; è una visione antiriduzionistica e non atomistica, bensì di carattere teleologico<sup>191</sup>, laddove il sapere che precede l’azione possa essere d’aiuto nel dare forma alle grandi ‘premesse maggiori’. L’azione fonetica, morale, diventa così educativa in virtù di specifiche ‘ragioni di’ o intenzionalità educative. Ma nel mezzo deve stare l’incontro col tu specifico e non previsto dalla teorizzazione. La premessa più importante rimane sempre quella antropologica dell’esistenza di un essere che si autoappartiene e che può entrare in dialogo con un soggetto educante. Quest’ultima premessa sovraordinata può appartenere a chiunque, scienziati o no dell’educazione. Ora, pensiamo così che le ragioni che può offrire una scienza non possano che riguardare conoscenze legate all’esercitare un ruolo educativo in contesti più complessi e specifici, come ad esempio la scuola o le strutture socio-sanitarie.

Con quest’ultimo argomento possiamo così distinguere in che senso facciamo appello alla necessità di una scienza dell’educazione, non più nei termini positivistici delle lineari cause-effetto e nemmeno in quelli deweyani delle scienze dell’educazione come sapere per l’azione educativa derivato da una intersezione tra saperi e discipline, dando vita anche in questo modo ad una mentalità strumentale. Queste prospettive

---

<sup>191</sup> Il sapere di chi ha un ruolo educativo di tipo professionale, crediamo, dovrebbe avere a che fare con asserti dal contenuto teleologico, di auspicio del dispiegamento del potenziale umano. Non è questa la sede e la tipologia di lavoro in cui sia possibile affrontare la questione epistemologica, si vuole solo dare accenno di possibili connessioni tra pensiero teoretico e relativi primitivi metafisici e teorizzazione pedagogica a questo collegato e, appunto, punti di aggancio con una possibile scienza dell’educazione, scienza chiaramente di natura diversa rispetto alle scienze proposte dal modello pluralista attuale ma di fatto riduzionista negli oggetti. Un suggerimento interessante allora questo della ricerca delle ‘ragioni di’, motori di una conoscenza al servizio del contesto. Mutuiamo alcune piste di ricerca ad esempio dal filosofo Von Wright: «Se un’azione può essere spiegata teleologicamente, essa è, in un certo senso, determinata, vale a dire è determinata da certe intenzioni e orientamenti cognitivi degli uomini. Se di ogni azione si potesse dare una spiegazione teleologica, nella storia e nella vita sociale regnerebbe una sorta di determinismo universale.» Von Wright Georg H., *Spiegazione e comprensione*, t. it. G. Di Bernardo, Il Mulino, Bologna 1988 (ed. or. 1971), p.188. Dunque, si può creare una cesura tra azioni spontanee o quotidiane e azioni orientate grazie a precise finalità, atte a favorirne il dispiegamento. Questo potrebbe giocare a favore dell’idea di una prassi educativa con precise conoscenze ed intenzionalità, seppur un auspicio teleologico non sia una espressione direttiva e dispieghi più che altro un orizzonte valoriale. Ascoltando direttamente la voce di Aristotele: «Infatti, una volta stabilito il fine, si dimostrano le altre cose, spiegando che ciascuna di esse è un bene; la causa, infatti, è lo scopo “in vista di cui”. [...] Aristotele, *Etica Eudemia*, I, 8, 1218b.» e: «La felicità è, dunque, attività di un’anima virtuosa. Poiché, inoltre, la felicità era stata individuata come qualcosa di perfetto, e poiché c’è una vita perfetta e una imperfetta, e lo stesso vale per la virtù (infatti c’è una virtù come tutto e una virtù come parte), ma, d’altra parte, l’attività delle cose imperfette è imperfetta, la felicità verrà ad essere l’attività di una vita perfetta secondo virtù perfetta.» *Ibidem*, II, 1219a. Ripensato per le finalità educative tutto ciò diviene azione che possa agevolare questo possibile disposizionale intrinseco alla persona.

rischiano di far smarrire l'oggetto precipuo dell'educazione, che, come scrive Conte, non può che essere un oggetto possibile<sup>192</sup> che apre a ciò che risulta al momento impossibile. Non è necessario in questa sede approfondire la grande questione epistemologica sulle discipline che indagano sul complesso mondo educativo, tuttavia, è necessario fare questo accenno al rapporto tra l'azione prassica educativa ed ai saperi stessi per affermare che si tratta effettivamente di una azione di tale natura e non solo morale. I due risultati di questa breve argomentazione utili al proseguo del lavoro così sono due: innanzi tutto che si può concepire un sapere valido 'per lo più', teorico, ma per la prassi e che questo può benissimo dirsi, come da veneranda tradizione, pedagogia. Questa precisazione è per riaffermare il valore della teorizzazione a discapito di una fondazione psicologica, neuropsicologica o sociologica del sapere per l'educazione. Inoltre, risultato due: è necessario concepire una scienza dell'educazione diversa dalle scienze umane particolari<sup>193</sup> che studi in modo rigoroso l'oggetto-educazione in ambiti diciamo professionali.

Quest'ultimo aspetto lo dobbiamo pensare come molto importante perché rende possibile di parlare di un sapere specialistico, ma non frammentato ed autocratico che possa aiutare l'azione educativa in contesti particolari e professionali, dicevamo, come quello dell'insegnamento o di altre professioni educative. Questo sapere deve costituire l'eccedenza rispetto al nucleo strutturale antropologico e dunque morale fondante quella relazione umana e dialogica che è l'azione educativa.

Quest'ultimissimo discorso sul rapporto scienza e prassi non può essere diretto così alla figure educative 'naturali' come ad esempio ai familiari o persone delegate da questi. Al contrario, l'ipotesi di una guida generale ad ogni azione educativa sulla base di auspici antropologici valoriali teleologici, anche se semplici od imberbi, può invece spiegare in che senso l'educare può essere alla portata di tutti.

---

<sup>192</sup> «Deve accadere qualcosa fra queste persone in stato di prossimità affinché la porzione di realtà condivisa (lo stesso spazio nello stesso tempo per più tempo) diventi una realtà educativa e si mantenga come tale. L' "oggetto" è allora un oggetto direttamente osservabile ed è il "qualcosa" che accade *tra* queste persone. Ma questo "qualcosa" non accade *naturaliter*. Deve essere pensato, voluto, progettato, agito e deciso nel tempo. [...] L'oggetto che stiamo cercando di mettere a fuoco e d'ingrandire per individuarne le componenti essenziali è dunque un *oggetto possibile*, dunque non una *res*; è piuttosto un'eventualità ed ha a che vedere con la realizzazione di un auspicio.» Conte Mino, *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*, Pensa Multimedia, Lecce 2006, p. 94.

<sup>193</sup> Si veda il lavoro di Elena Nobile a riguardo di cui riportiamo una affermazione: «Difatti, solitamente le teorie fatte oggetto di indagine appartengono alle discipline umanistiche in senso lato, senza per questo essere propriamente teorie dell'educazione» Nobile Elena, *Teoria, base empirica, scoperta. Epistemologia e ricerca in ambito educativo*, Libreriauniversitaria, Padova 2015, p.193.



Dunque, facciamo questa proposta alla luce di argomentazioni precedenti: la scelta, l'atto fronetico della elezione di un bene in situazione si innesta sempre in un mare di storie personali, memoria, valori e conoscenze di vario livello. L'unica grande comune premessa maggiore possibile, trasversale a culture e situazioni, potrebbe proprio essere quella che abbiamo già definito come l'agenzialità che cerca la libertà. Una premessa antropologica cesura tra la tipologia di movimento del mondo animale e quello umano, laddove in quest'ultimo ambito il movimento può divenire azione. Ogni educatore potrebbe avere questo come sostrato intuitivo ed esperienziale, vissuto in prima persona, ossia la problematica su quale direzione dare alla propensione dell'educando alla libertà agenziale, vero e proprio principio vitale che accompagna quello prettamente animale di conservazione di sé. L'educatore interverrà in senso reattivo, conformante o critico-riflessivo? Farà agire una cultura di riferimento più o meno rispettosa della libertà umana? Questo ulteriore ed enorme interrogativo per il momento può essere tenuto da parte, non è indispensabile per una generale teoria dell'azione che è su un piano ancora premorale, ma diciamo formata da valori epistemici, dunque se non morale, non staccata dall'interrogativo etico globale sull'uomo. Tuttavia si tratterà in seguito del rapporto cultura o eredità culturale e valori.

Riprendendo il discorso, se l'azione morale assieme a quella educativa devono avere prassicamente finalità in se stesse, ci risulta evidente che il bene in se stesso dell'azione prassica è il beneficio che si può offrire allo sviluppo della agenzialità. L'ancoraggio antropologico dell'azione educativa è così detto e, con esso, il senso teleologico ed etico. Divenire agenti liberi, dunque e responsabili, liberati anche dai desideri arbitrari egoistici e narcisistici: questo potrebbe essere il vissuto comune che soggiace da una parte alle aspirazioni ed errori di chi cresce e dall'altra alle sollecitudini ed errori di chi educa. Il nucleo etico generale così della azione educativa comincia a rivelare i suoi contorni specifici, ossia, si tratta di azioni mirate a quali indicazioni dare al soggetto nell'affrontare i poteri arbitrari che possiede e che sempre più si fanno problematici più si cresce con l'età. L'azione educativa così è morale perché interpella il mondo adulto ad una responsabilità, ed è morale perché si rivolge a delle persone, per giunta più fragili sotto certi aspetti, ma è educativa perché non è interessata genericamente ad atti di giustizia o a scelte politiche per il bene comune, ma a fare scelte e dare indicazioni perché un soggetto possa prendere il più possibile una

direzione sana, non autodistruttiva o distruttiva nel governare il proprio potere agenziale, anzi per farlo diventare sempre più agenziale e non arbitrario. Questo è quello che sta prima, al di qua dell'intervento prassico e fronetico e che farà connotare l'azione come educativo-fonetica.

Però, andando ben oltre al concetto di premessa maggiore per così dire 'naturale' abbiamo aperto poc'anzi la questione epistemologica del concepire una tipologia diversa di scienza dell'educazione che abbia a cuore il rendere possibili delle prassi educative per così dire 'specialistiche', tuttavia, si può affermare, anche queste partecipano alla finalità generale di permettere la generazione di azioni agenziali (aggettivo tautologico), piuttosto che possedere l'anelito (per non dire l'ansia) dell'esito controllabile.

Possiamo auspicare che tale prospettiva, ovvero di lasciare alle parole, al pensiero e ai gesti dell'educatore la deliberazione fonetica nel contingente guidata da ragioni teleologiche generative l'agenzialità, garantisca al contempo maggiore libertà agenziale stessa (legata a maggiore responsabilità) al soggetto educante, condizione di grande importanza ai fini dell'esemplarietà. Abbiamo ottenuto però anche un altro risultato: educare non è questione di metodi ma soprattutto di intenti, o meglio, di corrette intenzioni alla base di prossime azioni<sup>194</sup>, ai fini del bene agenziale.

Tutto ciò che abbiamo appena delineato, ribadiamo, non è specifico per la formazione di una testa ben fatta di un professionista dell'ambito educativo, insegnante o educatore professionale di un dato settore che sia. Conseguenza fondamentale della razionalità pratica è che come educatori (formali o informali), nel momento dell'incontro educativo, si è responsabili, agenti morali della possibilità di sviluppo di una azione veramente generativa l'agenzialità altrui che, oltre a mettere in gioco un sapere, oltre a manifestare un virtù acquisita, richiede in prima istanza una esemplarietà agenziale stessa: quella del voler e saper prendere una decisione, qui ed ora, facendo appello al massimo del bene possibile, che si può concepire in quel momento per l'educando; ecco perché si può parlare di momento kairético. Non si possiedono qui le garanzie offerte dall'applicabilità di conoscenze, nemmeno quelle del fatto d'essere di

---

<sup>194</sup> «L'intenzionalità è collegata alla teleologia. Il comportamento, vale a dire i movimenti concettualizzati sotto l'aspetto dell'intenzionalità, mira *in molti casi* a un fine o a uno scopo. [...] Le nozioni di intenzionalità e di teleologia sono collegate a quella di significato (*meaning*)» Von Wright Georg Henrik, *Mente, azione, libertà. Saggi 1983-2003*, tr. it. R. Egidi, Quodlibet Studio, Macerata 2007, pp. 194-195.

per sé una 'brava persona'; l'agire fronetico richiama un atto che possiamo definire creativo, inedito, ma con prevalutazioni morali-educativo-teleologiche.

La mente dell'educatore, così, non deve essere guidata dalla strumentistica e dalla casistica, ma da quella sollecitudine che porta alla deliberazione fronetica, che nasce dai soggetti maturi e sapienti, usando un termine aristotelico caduto in disuso. Colui che sa, sa pre-occuparsi, e dunque la sua azione è di fatto sollecitata dalle prevalutazioni conoscitive sullo stato formativo del soggetto educante. In questo riconosciamo una certa affinità dell'educatore col medico piuttosto che con il deweyano ingegnere<sup>195</sup>. Nasce così il sentimento della sollecitudine, termine caro anche a Ricoeur, destinato a diventare ben più che un sentimento e una semplice riflessione<sup>196</sup>. Seguendo sempre queste argomentazioni non possiamo che distanziarci anche da un'altra prospettiva oggi influente e spesso citata in riferimento anche alle professioni educative, quella di Donald Schön: seppur questi parta da una critica alla razionalità tecnica all'interno delle professioni e auspica una attività riflessiva nel corso dell'azione professionale, egli rimane, a nostro avviso, sempre all'interno di un paradigma efficientistico di migliore riuscita degli obiettivi professionali stessi, nonché spesso dell'ordine produttivo<sup>197</sup>, come mostrano gli esempi stessi dell'autore.<sup>198</sup>

---

<sup>195</sup> La metafora esplicativa è riportata in: Dewey John, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, tr. it. M. Tioli Gabrieli e L. Borelli, La Nuova Italia, Firenze 1967 (ed. or. 1929), p. 25-26.

<sup>196</sup> «La riflessività, infatti, sembra portare con sé la minaccia di un ripiegamento su di sé, di chiusura, al contrario dell'apertura al largo, sull'orizzonte della «vita buona». Ad onta di questo pericolo sicuro, la mia tesi è che la sollecitudine non si raggiunge dal di fuori alla stima di sé, ma che essa ne dispiega la dimensione dialogale» Ricoeur Paul, *Sé come un altro*, a cura e trad. it. D. Iannotta, Jaca Book, Milano 2011 (ed. or. 1990), p. 275.

<sup>197</sup> «Ci sono situazioni consuete dove il professionista può risolvere il problema mediante l'applicazione routinaria di fatti, regole e procedure fatte derivare da un corpo di conoscenze professionali. [...] Ci sono anche situazioni non familiari dove il problema non è chiaro fin dall'inizio e non sussiste nessun accostamento ovvio tra le caratteristiche della situazione e il corpo di teorie e di tecniche disponibili.» Schön Donald A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, a cura di M. Striano e tr. it. D. Capperucci, Franco Angeli, Milano 2006 (ed. or. 1987), p. 67. Fin qui d'accordo, poi afferma lo studioso statunitense sull'azione del professionista: «egli si comporta come un ricercatore che cerca di modellizzare un sistema esperto piuttosto che come un "esperto" il cui comportamento è già modellizzato.» *Ibidem*, p. 69. Il discorso si riduce qui ad una sorta di *problem-solving*, alla capacità di far fronte alle situazioni non previste ridisegnandole ed offrendo una soluzione nuova, come fa l'architetto in sede di riprogettazione. Invece la proposta qui fatta è di carattere morale, laddove l'imprevisto è già il prerequisito per così dire assoluto e la riflessione è previa sulle finalità generali da perseguire.

<sup>198</sup> «La riflessione per un professionista può fungere da correttivo rispetto all'eccessivo apprendimento. Mediante la riflessione, egli può far emergere e criticare le tacite comprensioni sorte attorno alle esperienze ripetitive di una pratica specialistica, e può trovare un nuovo senso nelle situazioni caratterizzate da incertezza o unicità che può concedersi di sperimentare.» Schön Donald A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it. A. Barbanente, Dedalo, Bari 1993 (ed. or. 1983), p. 87. Sicuramente le esortazioni che l'autore fa ai professionisti sono

In queste ultime pagine abbiamo così puntato il vettore argomentativo verso il prima della deliberazione fonetica ed aperto ad una diversa possibilità di visione del rapporto teoria-prassi. La teoria e i risultati scientifici non producono più delle tecniche, dunque: non ragionare strumentalmente toglie il binomio teoria-tecnica dall'ambito della *praxis* educativa. Più precisamente, smaschera l'esclusività del binomio così come appare nella cultura contemporanea e dichiara l'illegittimità da parte della *poiesis* di risiedere inauditamente nel primigenio ambito agenziale.

La possibilità di concepire un nucleo teleologico, diciamo, 'universale' su cosa sia agire educativamente, è frutto dell'attività teoretica che offre conoscenze all'indagine su cosa è 'valido per lo più' nella prassi educativa, ossia l'indagine pedagogica. Ma l'attività teoretica che non va nella direzione antropologica ma in quella epistemologica è generatrice di prerequisiti concettuali o primitivi che possono dare forma ad un discorso scientifico sull'educazione in ambito professionale. Si tratterà, dunque, di scoprire le 'ragioni di' particolari ad esempio dell'insegnare, senza concepire così i risultati di queste indagini come direttamente applicabili. Infatti, dire che una teoria scientifica dell'educazione non sia direttamente applicabile, seppur formulata con rigore e scoperta con onestà intellettuale, è affermare implicitamente che ciò di cui hanno bisogno i professionisti dell'educazione non è abolire la loro capacità di giudizio e la loro formulazione teleologica valoriale. Di fatto, espungere l'idea che l'atto deliberativo dell'educatore sia il fattore più importante nell'azione educativa, oltre che rappresentare il trionfo della ragione tecnica, è anche atto di violenza morale, agli educatori, viene infatti disconosciuta la loro generale capacità agenziale, li si espropria del loro ruolo morale di persone con una propria formazione e storia, trasferendo affidabilità e prestigio solo allo 'strumento' applicativo. Pertanto, una scienza dell'educazione che si aggiunge come formazione culturale offrendo 'ragioni di' per lo

---

raccomandabili, ma se ne trova ardua la validità così determinante nell'ambito di una azione educativa e morale propriamente detta. Una esaltazione pedagogica del lavoro di Schön non ci sembra appropriata. D'altronde l'unico esempio di tipo educativo effettivamente riportato, avuto luogo in America Latina, parla di una buona riuscita (opinabile) dell'esperimento. I giovani sono stati talmente istruiti ad una conoscenza per loro prima inaccessibile che se ne sono andati dalle loro terre per impiegare il proprio *expertise* laddove questo nasce, in società più avanzate economicamente. Una messa in discussione della validità del discorso schoniano in riferimento all'azione, ad esempio dell'insegnare, è di David Beckett il quale afferma che quella educativa è una 'hot action', difficile avere una vera e propria riflessione o una ampia riflessività in azione come quella del dottore, dell'avvocato o del sacerdote, ovvero è differente dall'azione nelle «consulting room» di questi professionisti, l'azione qui è al contrario «cooler». Cfr. Beckett David, *Critical judgement and professional practice*, in «Educational Theory», Vol. 46, N. 2, 1996.

specialista, favorendo le disposizioni particolari dell'essere insegnate o dell'essere dell'educatore 'specialistico' non smentisce la natura e l'origine per 'la generatività agenziale' della prassi educativa. Alla disposizione nel senso classico di predisposizione ad agire virtuosamente, ossia saggiamente per favorire la libertà agenziale, si aggiunge la possibilità di acquisire la disposizione (o le) a divenire insegnanti, educatori sanitari, delle carceri e quant'altro.

La scienza dell'educazione con i suoi ambiti di ricerca diversificati diventa un valore aggiunto per quei contesti che abbisognano di molte più conoscenze rispetto ad esempio a quello familiare. La razionalità strumentale favorita da saperi atomistici, invece, distrugge in educazione questo rapporto di continuità tra natura agenziale e necessità conoscitive legate alle professioni educative. Occulta inoltre il valore della teoresi perché disconosce i principi primi stessi, ovvero gli auspici teleologici ed infine dimidia la scienza concependola come semplice scoperta di strumenti pratici da applicare.

Tutto questo, si può affermare, può costituire un primitivo del rapporto rinnovato tra una scienza dell'educazione e la prassi, nonché possibilità di vedere con maggiore chiarezza un rapporto tra teoresi filosofica, scienza dell'educazione e pedagogia.

Il perché di questo primitivo, abbiamo già scritto, è che essendo una attività per l'uomo in se stesso, quella educativa, ci risulta inappropriato il ragionare per oggettivazione teorico-poietica, perché l'uomo è sempre singolo ed irripetibile, per comune ed universale riconoscimento. L'uomo possiede il movimento, ma è anche animato da intenzioni inedite, dunque lo caratterizza prioritariamente non tanto l'essere *faber* quanto il potere-di-agire. Questo primitivo è dunque antropologico o assiologico? Possibile 'dare il la' ad una scienza con un prerequisito siffatto? È scandaloso avere dei valori epistemici? Ci venga almeno riconosciuto il fatto di esplicitarli, quando invece presso altre concezioni correnti si presentano certi asserti come se possano vantare una presunta neutralità, per questo sono scientifici, si dice. Primitivo metafisico antistrumentale è così il concetto che ogni discorso sull'educazione abbia sulla caratteristica ontologica dell'agenzialità il suo incardinamento fondamentale, anche quando sono in gioco i saperi 'alti', accademici, che vogliono offrire conoscenza ai cosiddetti professionisti dell'istruzione e della formazione. In quest'ultimo caso il sapere ulteriore avrà per così dire un doppio innesto nell'agenzialità e nella necessità di

pensare all'azione educativa legata all'insegnamento, all'educazione degli adulti, dei carcerati, degli ammalati etc.

Considerare l'uomo dal punto di vista poetico, non è affatto, in realtà, una posizione neutrale, è solo una pseudoantropologia che oggi è talmente scontata da non essere nemmeno riconosciuta. Nessun educatore o insegnante ammetterebbe che sta utilizzando una razionalità strumentale, è per questo che è necessaria una prospettiva antropocritica svelante la metafisica tecnica naturalizzata.

La razionalità pratica e la deliberazione fronetica rispettano la natura dell'azione educativa perché rispettano la caratteristica ineliminabile di ciò che permette l'esistenza della stessa: ossia la presenza di almeno due soggetti animati razionali<sup>199</sup>, infatti non si ha educazione di sassi, erba, leoni e *robot*. In questo modo il rapporto col sapere e la prassi deve essere diverso rispetto al sapere che vuole manipolare e condizionare elementi inanimati o animati-animali, questa è la grande cesura. Questa è la cesura tra il generativo ed il produttivo.

Da qui parte un secondo primitivo, quello etico. Siccome l'uomo ha la potenzialità di agire e saper agire, non nel senso delle competenze, ma nel senso morale, per quale motivo una azione come quella educativa che miri all'uomo e a lui stesso non dovrebbe aver cura di ciò? Perché il nulla piuttosto che la coltivazione di questa evidente potenzialità umana? Capiamo che il nulla etico possa essere una scelta, ma ritorniamo ad un argomento già espresso, ci si lasci la possibilità di percorrere un sentiero, anche se impervio, del pensiero. Come già accennato poc'anzi, allora, ulteriore primitivo del discorso sull'educazione è la presa in consegna di ciò che può raggiungere l'umanità crescente altrui, è la sollecitudine che poi si trasforma in svariate azioni epimeletiche. Impossibile fare a meno dell'etica, a causa della emergenza della libertà in ciascun uomo. È come fare a meno del concetto di materia in fisica.

Dal primitivo etico passiamo a quello politico, così caro ad Aristotele, ma che difficilmente possiamo definire come l'unico che può dare forma alle nostre giustificazioni sul perché sia meglio educare. Il primitivo politico è quello che comporta la grande questione della socialità e della giustizia dei rapporti umani, lungi dal trattare

---

<sup>199</sup> «Practical reasoning is a major element in human life. We do it in dealing with all manner of problems that require action. We appeal to it in setting out our reason for acting. We look to it for understanding of intentional action in general, including even incontinent action. » Audi Robert, *Practical reasoning and ethical decision*, Routledge, New York 2006, p. 217.

le annose e secolari questioni se l'uomo si aggrega ai suoi simili per timore o per amore, le intenzioni del nostro educatore, diciamo in generale, dovranno riguardare la grande potenzialità e rischio del vivere con gli altri ovvero le forme e modi dello stare insieme. Precisiamo che questo lavoro non fornirà una riflessione approfondita su questo aspetto avendo come urgenza il concentrarsi su altro, l'abbiamo menzionato però perché lo riconosciamo come ineliminabile sbocco finale di una teorizzazione che riguarda l'educare.

La ricerca teoretica così, nei suoi vari ambiti, è ricerca dei prerequisiti epistemici appropriati al discorso sull'educazione, mentre la scienza dell'educazione e la pedagogia sono coloro che ne fanno tesoro. Non esiste ingegneria senza calcolo e senza materiali, nemmeno medicina senza corpo umano e suoi disfunzionamenti. Non esiste educazione senza promozione delle potenzialità di vita e di vita collettiva.

Il ritorno e rinnovamento della prospettiva aristotelica rappresenta, tra le altre cose, la proposta di liberare la prassi educativa dal binomio teoria-tecnica affinché sia dato nuovo lustro alla teoria stessa. Introdurre il concetto di prassi educativa come afferente all'azione come fine in se stessa, dichiarare come schermante la razionalità strumentale nei confronti di quella prassica nella mente di insegnanti, educatori propriamente detti, mondo adulto in genere con compiti educativi, sono le conseguenze benefiche della lettura dei classici. Infine però è vitale rinnovare anche la categoria di esperienza educativa alla luce di ciò. Dobbiamo dirigere il vettore argomentativo ora dall'azione educativa prassica verso il suo esito, per completare quel nostro proposito di distinguere l'azione educativa da quella morale. Per forza di cose ne esce anche un concetto di esperienza, che qui non approfondiamo, ma che affermiamo legato a quello che 'dice' l'auspicio teleologico, legato inoltre a processi di liberazione da blocchi generati dalla cultura sincronica. Esperienza da definire interiore, laddove l'educando scopre qualcosa di sé che è anche una potenzialità del suo essere, non ben riconosciuta prima. Esperienza, in ultima analisi, che necessita previamente di ricchezza di percezioni e poi di indicazioni e guida per essere resa tale<sup>200</sup>.

---

<sup>200</sup> Siamo d'accordo con Dewey che in educazione è necessaria una teoria dell'esperienza e che quando se ne sente il bisogno allora siamo in pieno spirito riformatore. Cfr. Dewey John, *Esperienza e educazione*, tr. it. E. Codignola e cura di F. Cappa, Raffaello Cortina, Milano 2014 8ed. or. 1938), pp. 11-18. Tuttavia l'esaltazione dell'esperienza *in fieri* pragmatica e processuale-adattiva rischia di far dimenticare l'esperienza più nobile che possiamo fare, quella interiore dell'autoriconoscimento della nostra libertà agenziale. Inoltre fare esperienza non è questione da neofiti. Per questo motivo espressioni come queste

Cosa vuol dire allora favorire questo tipo di esperienza di generazione o rigenerazione agenziale, qualora le potenze formative dell'intelletto, della volontà e della immaginazione vengano viste come forme formate o da ri-formare, ovvero forme formanti nuove disposizioni del soggetto? Le potenze formative della persona devono godere, per così dire, di ampie possibilità percettive e di possibilità riflessive, tutto ciò è possibile solo con la mediazione dialogica di una guida educante e non può essere identificata, l'esperienza educativa, solo con un'attività produttiva o comunque visibile dall'esterno.

Bisogna ora riprendere il discorso sulla differenza tra generare e produrre, coppia, questa volta, non opposizionale ma contraddittoria esprime non un *et et*, ma l'*aut aut* dello schermare le potenzialità antropologiche o portare a compimento la forma agenziale libera.

---

non ci convincono fino in fondo: «Pensare è, in altre parole, il tentativo intenzionale di scoprire delle connessioni *specifiche* fra qualche cosa che facciamo e le conseguenze che ne risultano, in modo che le due cose diventino continue.», oppure «Il punto di partenza dei qualsiasi processo di pensiero è qualcosa in fieri, qualcosa che così come è sarebbe incompleto o inadempito.» *Ibidem*, pp. 158 e 159. E se a questo contrapponiamo l'idea che l'esperienza è possibile a chi è già esperto? «Contro il dualismo platonico tra esperienza e pensiero Aristotele affermò, come è noto, una stretta continuità tra i due termini, presentandoli come momenti successivi di un medesimo processo, consistente nella progressiva unificazione del molteplice. [...] L'esperienza non è dunque la prima e più immediata forma di conoscenza, che è invece la percezione, caratterizzata dall'assoluta molteplicità e fluidità: con il ricordo si attua una prima stabilizzazione della percezione e con l'esperienza una prima unificazione di essa. Avere esperienza significa infatti essere esperti, avere ormai familiarità con una certa cosa. Berti Enrico, *Pensiero ed esperienza in Aristotele*, in «Atti del Convegno: Che cosa è pensiero? L'unità dell'essere», Accademia Nazionale dei Lincei, Roma 1984, pp. 237-238. »



### ***III.II La questione della produzione e della generazione***

Essere generati dalla propria maniera di essere è, infatti, la definizione stessa dell'abitudine (per questo i greci parlavano di una seconda natura): *etica è la maniera che non ci accade né ci fonda, ma ci genera*. E questo essere generati dalla propria maniera è la sola felicità veramente possibile per gli uomini<sup>201</sup>.

Sulla questione della produzione proviamo a riflettere sui classici esempi già presenti in letteratura:

- a. il medico si avvale delle scienze e della sua arte (*techné*) per generare salute;
- b. l'artista plasma un'opera attraverso la sua creatività e maestria;
- c. lo scrittore compone una lirica;
- d. l'oratore imposta un discorso per convincere la platea;
- e. il musicista esegue un brano;
- f. l'artigiano replica attraverso le sua abilità un modello di oggetto;
- g. un operaio aziona delle macchine producenti parti di oggetti o oggetti identici (n.b. situazione tipica non dei tempi di Aristotele ma dei nostri).

Dunque, in che senso l'azione educativa si può dire diversa da tutto ciò, in che senso ha più stretto legame con l'azione morale ma non si confonde nemmeno con questa?

Sospettiamo che la grande cesura tra azione non produttore e produttore abbia in realtà stadi intermedi prima di raggiungere la grande cesura stessa: lì c'è produzione, qui c'è fine in se stesso.

Evidentemente, l'estrinsecazione o la non estrinsecazione oggettuale rappresenta una grande differenza tra l'attività poetica e quella prassica, nonché la possibilità conseguente di rintracciare finalità di tipo diverso irriducibili e non assimilabili l'una all'altra. Perché, ci si può chiedere, l'azione educativa ha visto una sorta di peregrinazione analogica talvolta assimilata all'arte, talvolta fusa con l'azione politica, altre volte definita come il coltivare e il nutrire (l'educatore 'giardiniere') sino ad essere equiparata al modello dell'attività ingegneristica? Perché invece nella storia del pensiero pedagogico ed etico, inoltre, si trovano numerose voci che la considerano una attività morale? Dove sta in verità di casa? Osiamo una ipotesi: l'azione educativa è l'azione delle azioni, è una metaazione, la formazione agenziale dell'uomo è la grande causa

---

<sup>201</sup> Agamben Giorgio, *La comunità che viene*, Bollati Boringhieri, Torino 2001, p. 28.

sufficiente a tutte le altre azioni, comprese quelle dell'*homo faber*. Questo lo diciamo a motivo del fatto che se educare è generare una forma umana agenziale libera, ebbene, questo fatto si perde nella notte dei tempi della emulazione all'agenzialità da parte del giovane uomo/donna e negli inviti all'agenzialità da parte della figura adulta. Non è necessario discettare sulle culture, sulla nostra valutazione di quali epoche, stadi umani e culture garantiscano maggiore libertà, se queste siano culturalmente determinate e parimenti valide. Il problema è quello originario ed eliminabile, una qualche emergenza di libertà collegata come dice Searle alla razionalità<sup>202</sup>, al darsi un motivo di qualcosa, è impossibile da sopprimere totalmente. L'eccedenza della libertà agenziale<sup>203</sup>, in qualche modo, sempre si manifesta e sempre si manifesterà come uno degli enigmi più incredibili della vita del cosmo. L'aspirazione e l'emulazione alla agenzialità libera, nonostante ogni tipo di distorsione familiare, sociale e culturale, nonostante ogni esito fallimentare, è insopprimibile.

L'agenzialità non può essere assimilata a nulla di ciò che costituisce una particolare attività umana, in quanto il particolare è il campo possibile dovuto alla già attualizzazione del sufficiente. Il medico non può agire senza 'ragioni' delle sue conoscenze, come l'artista senza memoria ed immaginazione e così via. Ogni tipo di produzione è in realtà dipendente dal grado di attualizzazione delle innate possibilità umane del singolo soggetto. Dunque, è per questo che l'azione educativa è ben descritta in un quadro epimeletico- fronetico, ovvero come quella prassi che mira ad un bene già immanente all'azione stessa e non a qualcosa d'altro e, in tutto questo, è sorella gemella dell'azione puramente morale che può eseguire chiunque. Tuttavia, mentre quella morale persegue l'atto saggio al fine di rendere presenti, operanti, dei valori morali

---

<sup>202</sup> «Ho già sostenuto che razionalità e presupposto della libertà sono coestensivi. Non sono la stessa cosa, ma le azioni sono valutabili razionalmente se e solo se le azioni sono libere. La ragione della connessione è la seguente: la razionalità deve essere capace di fare una differenza. La razionalità è possibile solo dove c'è una scelta genuina tra vari corsi di azione razionale e irrazionali. Se l'atto è completamente determinato, allora la razionalità non può fare la differenza. Non entra nemmeno in gioco.» Searle John, *Op. cit.*, 2003, 189.

<sup>203</sup> Un altro maestro su questi argomenti: «Questo oracolo risiede nella mente dell'individuo, il quale si trova così ad essere la legge di se stesso, il maestro di se stesso, il giudice di se stesso in quei casi particolari di dovere che lo riguardano personalmente. Deriva da una abitudine acquisita, benché abbia origine nella natura stessa, e si forma poco a poco, maturando con l'esercizio e l'esperienza; e non si manifesta né nella larghezza di vedute, né nella comprensione filosofica dei rapporti reciproci fra un dovere e l'altro, e neppure nella coerenza interna fra tutti gli elementi del suo insegnamento; invece, è una capacità sufficiente per il caso in questione, in grado di decidere cos'è che deve fare in questo luogo e in questo momento questa persona in particolare, in queste circostanze precise.» Newman John Enry, *Grammatica dell'assenso*, tr. it. L. Erbifori e B. Gallo, a cura di B. Gallo, Jaca Book, Milano 2005 (ed. or. 1924), p. 280.

come ad esempio la giustizia o la carità che possano beneficiare l'altro, senza che il beneficio sia una estrinsecazione oggettuale, l'azione educativa si prefigge in più di rappresentarsi come continuativa cura delle potenze agenziali del soggetto educando. Diventa non solo fronetica, ma epimeletico-fronetica poiché non risponde al solo caso morale che fortuitamente si presenta e che sollecita l'*habitus* alla saggezza dell'educatore, essa è risposta anche alla richiesta di continuità spazio-temporale, storica, che richiede l'attività educante, all'interno della quale si inscrivono gli atti fronetici, momenti cairologici della cura agenziale dell'educando<sup>204</sup>. Mentre l'atto saggio è cairologico, quello epimeletico è anche cronologico. Non si può dire sollecitudine se non si è solleciti in un lasso di tempo, breve o lungo che sia, e se non si ha una prospettiva ideale rispetto alla finalità.

La progressività intenzionale e non occasionale ma nel tempo dato o stabilito, anche se variabile (gli anni di vita coi genitori o gli anni scolastici), è l'anima della sollecitudine o meglio utilizziamo il termine *epimeleia*, la cura non terapeutica. L'azione educativa chiama la dimensione del tempo e la dimensione teleologica che si attua in questo tempo. Se si ha 'a cuore' l'auspicio teleologico agenziale, la prospettiva dell'*eudeamon*<sup>205</sup>, si diventa solleciti alla progressività dello sviluppo agenziale dell'educando. L'attività educativa è credibile solo in una sorta di fedeltà all'educando, fedeltà senza ipotetica fine cronologica da parte di chi è genitore, fedeltà temporale da pensare e disegnare nel caso delle altre figure educative. L'educando deve percepire questa vicinanza sollecita continuativa, che non vuol dire asfissiante presenza, ma periodicità di intervento al fine di aiutare verso l'appropriazione agenziale di se stessi durante le difficoltà del percorso. Per utilizzare una metafora presa dalla strada, l'educatore agisce un po' come fanno i segnali stradali, che si ripetono lungo il percorso nell'indicare e assicurare quale sia la giusta direzione verso la località prescelta.

---

<sup>204</sup> «The very heart of this ethic [etica della cura n.d.r.] is the receptivity that allows the other to enter my consciousness in all his or her own fullness –not as a set of facts I have gathered.» Noddings Nell, *Philosophy of Education*, Westview Press, Boulder CO 2010, p. 242.

<sup>205</sup> «Aristotele defines the *eudaemon* –the person who lives well– as 'one who is active in accordance with complete virtue, and who is adequately furnished with external goods, and that not for some unspecified period but throughout a complete life'. By 'virtue', Aristotele means disposition to act and feel in the right manner as demanded by circumstances. [...] We must learn to love, hate, admire and fear the right things. This we do by acquiring what virtue theorists often call 'second-nature'; habitual modes of discernment and responding to the moral order that is attained through education, socialization and relationship.» Brinkmann Svend, *Practical reason and positioning*, in «Journal of Moral Education», Vol. 36, N. 4, 2007, p. 418.

L'azione educativa è così la *conditio sine qua non*, possiede un valore così grande, ai fini dello sviluppo agenziale umano, che intuitivamente chiunque è portato a dire comunemente che offrire una educazione alle giovani generazioni è creare il futuro. Infatti i bambini allevati dai lupi, hanno imitato l'adattamento ambientale dei lupi, la mancanza di esemplarità agenziale ha ridotto la loro attualizzazione agenziale, li ha privati di possibilità d'essere e di futuro, appiattiti sul presente quotidiano del procacciarsi cibo e riparo. Si tratta della non promozione dell'eccedenza potenziale. Cura educativa è cura dell'agenzialità che deve emergere, questa è composta da indefiniti atti fronetici, saggi, deliberatori da parte dell'educatore.

L'atto deliberativo è riducibile, al di là di tutti i contenuti possibili immaginabili, ad un sì o ad un no, non si tratta banalmente solo dei sì dell'acconsentire o dei no del proibire, sono i sì e i no che, in base alla situazione, favoriscono lo sviluppo agenziale, sono espressioni della cura, consigliano spesso brevi o lunghi stati di vita ed *habitus*. Ma possono essere anche i sì o i no personali, morali, dell'educatore nei confronti della sua scelta di educare o di defilarsi.

Aspiriamo a scoprire dei primitivi argomentativi senza i quali si estingue un discorso, come quando tralasciando di prendere in esame il motore e le ruote non si può parlare di un'automobile. Ma, ahinoi, proprio questa nobilissima attività umana, quella educante, ha spesso risentito, più di altro, di talune deprivazioni, ci riferiamo non solo alla critica specifica al pensiero tecnico, tipico di questi tempi, ma ad esempio a quando educare era sostanzialmente indottrinare all'ideologia di Stato. Il ruolo dei principi argomentativi generativi l'educazione è di straordinaria importanza, per questo il discorso primario è ancora metaeducativo: criticare l'applicazione di formule non inizialmente pensate per l'uomo ad un contesto umano, non comporta il dichiarare un male intrinseco al discorso non originato per l'uomo, ma si tratta di esaminarlo antropocriticamente e dichiararlo irricevibile da parte del discorso educativo ai fini della sua legittimazione. Criticare allora, come attività speculativa, non solo le ideologie, ma anche l'indebita *plantatio* di apparentemente innocue teorie in terreni atti ad altre coltivazioni. Così abbiamo messo in questione ad esempio la razionalità tecnica nell'attività educativa, abbiamo messo a monte del discorso educativo quello antropologico, abbiamo infine precisato che senza incontro tra esseri umani non vi è educazione. Qui crediamo di ritrovare uno sfondo generalissimo da cui partire con

scelte concettuali e principi generativi propri come ad esempio l'azione fonetico-epimeletica. Comprendiamo che comunque si tratta di una scelta teoretica, se proprio non si convenga sulla necessità di questi primitivi, si conceda a questo scritto di averli apertamente dichiarati come fondanti il discorso specifico per il quale si è optato.

Il presupposto morale dell'educazione e la dichiarazione che etica ed educazione sono sorelle gemelle, si assomigliano ma non sono la stessa persona, si potrebbe fondare, dunque, sul fatto che, rivolgendosi all'uomo stesso, l'azione educativa è portatrice di impegno antropologico *tout court*, e laddove si presenta la problematica di come trattare l'umano, nasce a priori la questione morale. In natura, al netto della presenza umana, tutto ciò non avviene e non è richiesto da alcunché. Dunque, se l'essere si dice in diversi modi lo svelamento della metafisica strumentale è per rimandarla nel suo ambito e ripristinare un discorso ontologico sul ciò che esiste dell'uomo<sup>206</sup>.

L'azione educativa ha a che fare con la generazione e la generazione della 'seconda natura' umana potenziale, eccedenza da far fiorire che a sua volta crea dei mondi culturali e spirituali grazie al desiderio di conoscere, all'indole scientifica, artistica e quant'altro, cosicché queste diventano una immensa 'prova' dell'eccedenza, ossia l'eredità culturale. Solo una agenzialità può generare un'altra agenzialità, attraverso atti agenziali<sup>207</sup>. Dialogo genera dialogo, cura genera cura, lettura genera lettura e via dicendo, ossia attraverso il mostrare possibilità agenziali che possono essere emulate e comprese facendo leva sulle proprie forze formative<sup>208</sup>.

Riprendendo gli esempi di inizio paragrafo allora possiamo osservare che:

a. il medico secondo i dettami della medicina 'positiva' o 'tecno-medicina' –che è la medicina storicamente dominante– lavora su un piano di ripristino di condizione alterata; un'altra visione della medicina già attestata nella nostra tradizione antica greco-

---

<sup>206</sup> E in questo lavoro, abbiamo, già sostenuto, il punto di partenza argomentativo è la sua agenzialità fatta di aspetto biologico inscindibile dall'eccedenza costituita dai poteri arbitrari.

<sup>207</sup> Ad esempio, nel contesto scolastico, l'unità minima di questa condizione educativa è la conversazione cultural-istruttiva e la disposizione assunta dal docente, tutto ciò è già messaggio agenziale implicito: «Rather than being badges of one or other 'ism', inherently educational virtues are conversational ones» Hogan Pádraig, *The ethical orientations of education as a practice in its own right*, in «Ethics and Education», vol. 6, N. 1, 2011, p. 33.

<sup>208</sup> Questa tesi della emulazione agenziale è quella che contrapponiamo all'estensione del concetto di competenza (nelle sue varie forme) come paradigma totalizzante, ma come si potrà osservare non è nemmeno un ritorno al mero intellettualismo, è il ripristino della prassi, vista nella sua totalità ed antropicità. Osserva Bridges: «One of the features that is common to all forms of competence-based education, training and assessment is the highlighting of what people can do, on performance in an appropriate range of settings.» Bridges David, *Competence-based education and training: progress or villainy?*, in «Journal of Philosophy of Education», Vol. 30, N. 3, 1996, p. 364.

romana e in quella orientale in genere, invece, punta sul mantenimento di una condizione omeostatica. La 'produzione' della salute è in entrambi i casi uno stato non estrinseco, e ciò potrebbe far pensare ad una azione non tecnica, ma di fatto si tratta di un intervento che necessita di tecniche previe e conoscenze teoriche molto sofisticate da applicare, nonostante nel rapporto medico-paziente, come ben dice Aristotele, ci sia *phronesis*, o meglio diremmo oggi, sarebbe meglio ci fosse. La condizione omeostatica del paziente è di fatto lo scopo che fa sì che il paziente stesso si metta nelle mani dell'esperto. La finalità teleologica è qui disattesa, in quanto è intrinseco al concetto di terapia quello di realizzazione come ripristino o migliore condizione possibile, alla luce della condizione del corpo di chi si ha di fronte, della cronicità o meno di malattie ad esempio. Non si tratta di una vera e propria 'seconda generazione'. La cura terapeutica riguarda non già la rigenerazione ma il ripristino, è diversa dalla cura epimeletica in quanto il tempo è vincolato alla guarigione, tuttavia può coinvolgere deliberazioni fronetiche. Altra questione è invece concepire la medicina come anche una educazione morale, laddove i medicinali intervengono non solo su sintomi acuti ma come indici che qualcosa può essere migliorato nella personalità, nell'agire. In questo caso abbiamo un avvicinamento all'azione morale e a quella educativa. Pensiamo ad esempio alle virtù legate alla buona nutrizione, ottenibili senz'altro attraverso consigli medici specifici. Tuttavia, si tratta sempre di attività (preziosissime si intende) di accudimento del corpo (in senso psicofisico) che deve essere al meglio ai fini delle deliberazioni morali e della sua vita libera, non riguarda appunto l'inedito eccedenziale della libertà.

Nel caso dell'artista o del musicista ecco che, come nel caso del medico, ci discostiamo certamente dal modello puramente produttivo della serialità oggettivante, in quanto possiamo apprezzare l'unicità assoluta del quadro, della statua o ancora dell'esecuzione sinfonica. Possiamo apprezzare, infatti, come con l'arte propriamente detta, secondo il linguaggio moderno, si vada nella direzione per così dire più antropologica. L'opera artistica infatti è una realtà di mediazione tra la vita interna dell'artista e il mondo esterno, non rappresenta l'intero della vita spirituale, emotiva e del pensiero dell'artista, ma vi è indissolubilmente legata. Comunica qualcosa di umano sull'umano a degli esseri umani.

L'opera d'arte è creazione unica, che si distingue dalla mera riproduzione industriale in quanto realizza l'irrealizzato secondo canoni che eccedono la mera

funzionalità<sup>209</sup>, ciò che in sostanza prima era non essere, un nulla, se facciamo eccezione delle materie prime utilizzate, viene a prendere forma grazie alle mani dello scultore o del musicista, o ancora grazie al gesto del danzatore. L'artista vuole una forma inedita<sup>210</sup>, ma questa è pur sempre da realizzare nell'estrinsecazione materiale o nella estrinsecazione di un gesto pre-pensato come nel caso di una coreografia o di uno spartito; anche l'improvvisazione della musica jazz prevede schemi armonici e melodici previ. Certamente l'opera d'arte non è riducibile alla sua pur necessaria materialità, la sua qualità sta nell'eccedenza e nella sua forza-formante che agisce in chi la incontra e nel suo mondo, in questo senso l'opera presenta un grado di animazione. Tuttavia è difficile dire di un'opera già formata ed eseguita che ne dobbiamo avere cura nel senso epimeletico, e che possa essere destinataria dei nostri atti saggi o, viceversa, che l'opera ci voglia raggiungere come un io può fare con tu, che ci rivolga la parola deliberatamente.

Nelle arti, dunque, l'estrinsecazione unica ancora non raggiunge completamente l'azione educativa, in quanto l'oggetto o il gesto eseguito, seppur straordinario, non è un agente, non è animato e pertanto viene a mancare la componente dell'attività di cura epimeletica e tutti i prerequisiti teleologici che si confanno all'essere umano. L'opera d'arte (in senso lato) e anche il libro hanno evidentemente stretti legami con il mondo educativo<sup>211</sup>, in quanto sono attività che portano idee, conoscenze e modelli valoriali e di prassi, ma possiedono il limite di non ricevere l'opposizione agenziale del soggetto educante e di mancare della intenzionalità che guida il momento fonetico. La materia resiste effettivamente all'azione dell'artista, il quale deve fare uno sforzo per modellarla, dalla sollecitazione delle corde del violino, passando per il marmo da scolpire sino alla sfida alla forza di gravità da parte del danzatore. Tuttavia queste forze opposizionali sono sempre quelle, quelle della natura, le conosciamo già. L'eccedenza arbitraria di un soggetto vivo e pensante invece è tutta da scoprire, mentre la gravità e il marmo sono la

---

<sup>209</sup> L'aveva già insegnato Kant questo, come è noto. «Quando l'arte, adeguatamente alla conoscenza di un oggetto possibile, compie soltanto le operazioni necessarie per realizzarlo, essa è meccanica; se, invece, ha per scopo immediato il sentimento del piacere, è estetica. Questa o è arte piacevole o arte bella.» Kant Immanuel, *Critica del giudizio*, tr. it. A. Gargiulo, Laterza, Roma-Bari 2005, p. 287.

<sup>210</sup> Cfr. Pareyson Luigi, *Estetica. Teoria della formatività*, Sansoni, Firenze, 1960, pp. 77-93.

<sup>211</sup> «I have long been convinced that students may stand to gain far more from a sympathetic reading of Dickens, Orwell and Lawrence in relation to their understanding of education than they are likely to get from studying Skinner, Bruner or Bloom's taxonomy» Carr David, *Is Understanding the professional knowledge of teachers a theory-practice problem?*, in «Journal of philosophy of education», Vol. 29, N. 3, 1995, p. 329.

medesima cosa in ogni parte del globo, due educandi fratelli gemelli omozigoti nella stessa classe possono scegliere cose diametralmente opposte, sono persone irripetibili e decisamente diverse.

Manca l'essenza agenziale più pura nell'opera artistica, l'opera non è un concreto vivente ma un vissuto concretizzato, cosicché nella fruizione non avviene propriamente il momento dell'incontro di due soggetti<sup>212</sup> in un determinato momento, legati ad una azione irripetibile nella quale si mette in gioco una serie di deliberazioni atte al momento cairologico. Condivide le caratteristiche di generatività di idee e prassi con l'azione educativa, tuttavia, è pur sempre, l'opera destinata all'umanità e non ad un solo uomo in questo momento, inteso come uomo specifico con nome e cognome, concreto vivente.

Leggere tutti i dialoghi di Platone condurrà sicuramente a cogliere linee generali del suo pensiero attraverso i quali si possa discorrere su che cosa si intenda per filosofia platonica, ma incontrare Socrate che interpella direttamente il tuo sapere e le domande è un'altra cosa. I grandi fondatori di pensieri e religioni non hanno mai scritto o prodotto niente, questo è un fatto di cui si dovrebbe tener conto. Socrate, l'iniziatore del pensiero occidentale, lo sappiamo, Mosé non scrisse se non sotto dettatura divina, Maometto è profeta illetterato che riporta solo per dettatura angelica, il Gautama pronuncia discorsi sotto l'albero, Gesù Cristo scrive una volta sola, ma sulla sabbia.

Come ben sa 'la gente di scuola e di università', i libri costituiscono però potenti intermediari al fine di dare vita ad un incontro educativo, alla vera e propria azione e per diffondere conoscenza. Le nuove forme contemporanee di mediazione della comunicazione, ovvero quelle rese disponibili dalla tecnologia, ancor più sono dei prodotti precostituiti e virtualizzanti la presenza e dunque dispensano dall'azione educativa, dunque sono mezzi, ma educare solo con i mezzi si può? O è indispensabile l'azione? Il mondo dato, per virtù sedimentate, può essere ideiforo e prassiforo, ma lo diventa dicevamo per modelli socializzati spesso senza riflessione. Manca, così, in quest'ultimo caso, la prima parte ante-azione e la presentazione critico-riflessiva del

---

<sup>212</sup> Scrive su questo Gadamer: «Come abbiamo potuto mettere in chiaro che l'essere dell'opera d'arte è gioco che si compie solo con la fruizione da parte dello spettatore, così si mette in luce qui, per i testi scritti in generale, che solo nella comprensione si verifica la riconversione di una morta traccia di significato in senso vivo e concreto.» Gadamer Hans-Georg, *Verità è metodo*, tr. it. e cura di G. Vattimo, Bompiani Milano 2010 (1960-1972), p. 202. La condizione, insomma, rispetto al momento dialogico ed epimeletico rievocato anche in una nota precedente con la Nel Noddings, è differente.



soggetto educatore. L'educatore è soggetto critico, filtrante, testimoniante, ponente più punti di vista. L'azione educativa di un'agente educante sembra proprio possedere un *quid* in più, irrinunciabile, sia rispetto alla 'buona' o 'cattiva' sedimentazione culturale socializzata, sia alla personale fruizione dei mondi culturali, nonostante alcuni mezzi possano essere nobili, la sollecitazione dell'insegnante è insostituibile ai fini della promozione delle forze agenziali. Il rischio legato ai nuovi mezzi tecnologici, invece, è quello che sembra li si voglia utilizzare per sostituire l'attività interazionale, credendola superabile. Ma non solo, si pretende possano far fare esperienze superiori per l'intelletto rispetto ai libri letti nelle loro interezza o rispetto alla fruizione in presenza delle opere d'arte.

Ritorna così suggestiva allora, nel nostro tempo, dopo quasi circa ventiquattro secoli, la preoccupazione che Platone aveva rispetto alla diffusione della scrittura: le cose migliori si dicono e si fanno in presenza, oralmente, sono di fatto figlie dell'incontro di libertà pensanti, diciamo, parafrasando il fondatore dell'Accademia. Chissà, proprio in virtù della massima esposizione contemporanea alla condizione di virtualità e massimo usufruire dei prodotti, un giorno si desidererà ritrovare di nuovo la grandiosità dell'oralità, anzi, si riscoprirà come questa sia la madre dello sviluppo degli ingegni. In fin dei conti, quando Socrate dichiarò d'essere più attratto da ciò che possono dire gli uomini piuttosto da ciò che si può trovare in campagna, di fatto surrettiziamente proclamò l'insufficienza dei prodotti, naturali o artificiali che siano, per darsi all'attività più 'innaturale' di tutte, ovvero la messa in discussione, attraverso il dialogo, di ciò che gli uomini pensano e su cui fondano la propria vita, insomma, come gestiscono in ultima analisi la loro vita agenziale. In fin dei conti, cosa avviene anche nell'istituzione accademica? L'attività di questa non si esaurisce affatto nelle letture e scritture degli studiosi, ma prevede con regolarità i momenti dell'oralità tra accademici stessi e chiaramente con gli studenti. Interessante è il fatto che alcune voci si levano preoccupate oggi rispetto alla trasformazione del sapere accademico in prodotto, ovvero si sta notando al tal guisa il suo deterioramento se proposto solo come prodotto informatico o prodotto '*paper*'. Le idee e le esemplarità nascenti in un incontro non possono nascere, sosteniamo, in nessuna altra condizione, chiaramente sempre a patto di certe condizioni; i libri e le opere hanno un altro ruolo. La tecnologia mediale ancor meno è in grado di sostituire sia l'una che l'altra attività, manca dell'agenzialità e si

propone come mezzo-contenuto costringendo il messaggio ad essere confacente al suo supporto. Dunque il mezzo stesso diventa come ormai noto, messaggio, la strumentalità 'il' significato stesso<sup>213</sup>. Non esiste una sorta di 'anima sapienziale' dei dotti pronta a reincarnarsi, mantenendosi uguale a se stessa nelle varie forme comunicative, come fanno quei gamberi senza esoscheletro che si rifugiano in qualsiasi conchiglia senza proprietario. La forma del comunicare condiziona inevitabilmente il contenuto e le sue altezze veritative: il superamento delle forme istruttive 'tradizionali' da parte degli strumenti tecnologici è un pericoloso *bluff*. In questo momento che si scrive, nel silenzio della stanza, vengono in mente certe idee grazie al tempo più disteso e al fatto che il foglio su cui queste si stampano non farà mai alcuna obiezione, il foglio poi non ha alcuna identità e cultura tale per cui il sottoscritto debba preoccuparsi epimeleticamente e fronetivamente. Se si dovesse parlare con una persona in carne ossa sull'argomento 'mezzi comunicativi' anziché esprimerlo nel tempo che offre la scrittura, in questo momento, altro uscirebbe dal pensiero e dalla lingua in modo inedito, è questo frutto dell'interazione.

Dire ripresa del valore dell'azione educativa, ovvero dell'incontro educativo, significa dire anche ripresa della oralità e degli stimoli ideifori e prassifori possibili solo attraverso questo incontro, seppur mediati ad esempio dalla lettura del *Simposio*, della *Teoria della relatività* o dalla contemplazione delle Stanze di Raffaello, dall'utilizzo dei 'segni' scelti dall'educatore<sup>214</sup>.

Proviamo a riprendere il discorso principale di questo capitolo sulla differenza tra produzione e azione educativa indagando attraverso la questione della deliberazione nelle varie tecniche:

1. la deliberazione su dei criteri e movimenti prefissati è produzione *tout court* (industria), la differenza qui è abissale, non è affatto deliberazione. È processo meccanico, esecuzione e applicazione. Una azione a deliberazione infinitesimale. Tuttavia anche qui è difficile, se non impossibile, dire che i prodotti industriali siano meri oggetti funzionali. Non si spiegherebbero le innumerevoli varietà di matite che

---

<sup>213</sup> Rimandiamo all'analisi 2 del VI capitolo per approfondimenti.

<sup>214</sup> Come insegna Agostino le cose sono superiori ai segni e il discente, come conclude Adeodato, deve fare capo al suo stesso pensiero che ripensa il pensiero ricevuto: «Io invece ho imparato, dall'invito delle tue parole, che l'uomo con le parole è solo sollecitato a imparare e che molto poco ciò che del pensiero di chi parla appare tramite il linguaggio: se poi si dicano cose vere, lo insegna solo colui che, mentre parlava esteriormente, ci ha ricordato che abita nell'interiorità.» Agostino d'Ippona, *Il Maestro*, in *Il maestro e la parola*, tr. it. M. Bettetini, Bompiani, Milano 2010, 14, 46.

possediamo o il grande desiderio di *blue jeans* dei giovani della ex DDR, e miriadi di altri esempi che parlano del valore simbolico degli oggetti e della ricerca di oggetti che vengono considerati belli. Su questo l'industria ha fondato la sua fortuna.

2. La deliberazione su un modello prototipico è ripetizione con qualche variante (tecnica artigianale o 'industria artigianale' di famosi prodotti lussuosi). Comincia ad esserci una maggiore discrezione rispetto a prima, ma da un punto di vista antropologico non si può dire che un essere umano sia copia a minima variazione di un modello. Si tratta di azione modellizzatrice-conformante a basso livello di deliberazione autonoma. È ripetizione anche questa di forma già formata. Valga anche qui ed ancor di più però quanto detto in riferimento al valore simbolico degli oggetti, in fin dei conti la storia dell'arte greca ed occidentale parte da un vaso decorato in una maniera mai vista prima, dal disegno di un piede di un uomo in una 'errata' posizione.<sup>215</sup>

3. La deliberazione su base emergenziale per ripristinare una condizione simile alla precedente, o mantenerla, è per 'sconfiggere' o arginare elementi patogeni estrinseci o abitudini scorrette. È la deliberazione terapeutica, vi è un ampio raggio possibile deliberativo sul caso specifico, ma molto legato ad un sapere specialistico. È deliberare per ritornare o conservare, per accudire al meglio il proprio corpo e la propria psiche.

4. La deliberazione ai fini di realizzare un 'pezzo originale' si avvicina di molto all'idea educativa, ma il problema è che l'oggetto non è animato ed è l'oggettivazione di una parte dell'animo del suo demiurgo. È deliberazione su una forma da generare, non già generata, è deliberazione sulla materia inerte. Qui di dà molta libertà ma senza esito agenziale. La vita, come già detto nelle tesi, è indisponibile, in questo senso noi non siamo creatori, il termine di creazione artistica dal nulla è analogico, imparentato con la teologia biblica ebraico-cristiana. I Greci non possedevano simile concetto, per questo motivo, probabilmente, il termine *techné* non presentava le grandi problematiche che noi abbiamo ereditato dalla cesura tra il mondo classico e quello medievale e soprattutto moderno, vero inventore questo della grande figura del genio artistico, emulatore della divinità<sup>216</sup>.

---

<sup>215</sup> Ci riferiamo al vaso greco a figure rosse del VI secolo denominato *La partenza del guerriero* commentato da Gombrich, momento di rottura con le decorazioni stilizzate e geometriche di ascendenza egizia; riportiamo qui anche questo commento dello stesso autore: «Una volta rotta l'antica schiavitù, una volta affidatosi l'artista a ciò che vedeva, una vera e propria frana si mise in movimento: lo scorcio.» Gombrich Ernst H, *La storia dell'arte*, tr. it. M. L. Spanzani, Mondadori Electa, 2002 (ed. or. 1995), p. 81.

<sup>216</sup> Nella modernità: «Il divino è assorbito nella natura e fatto coincidere con la profondità creatrice di

Pertanto, siamo ora al confine tra le azioni con fine in e sé azioni produttive. Con l'arte propriamente detta siamo al centro equatoriale del globo. La creazione, l'esecuzione e il pensiero scritto, rappresentano forme di estrinsecità, però fini a se stesse. Così l'attività del medico ci rimanda all'idea di un bene per l'uomo, tuttavia l'elemento applicativo è molto presente per forza di cose, perché il legame con le scienze e la farmacologia, ad esempio, sono ben più che premesse maggiori di tipo morale o auspici, si rivelano spesso come necessari, basti pensare al concetto di prescrizione che qui non è demandato tanto alla deliberazione fronetica, ci sono spesso elementi prescrittivi direttamente legati alla soluzione della patologia o dell'atto chirurgico. Inoltre, come abbiamo già scritto, sembra prevalere l'elemento accuditivo, specie nelle pratiche mediche oggi considerate alternative.

Ritornando alle arti: le varie tecniche esecutive sono poste al servizio più generativo di una forma che di un prodotto utilizzabile. Ma proprio questa necessità delle arti di avvalersi di tecniche e strumenti, –come anche Kant aveva argomentato affermando che essere cercano certo di raggiungere quella unicità e originalità che solo la natura può donare ma che comunque «si sappia che è arte»<sup>217</sup>– ci sconforta nel dire che sono azioni educative o che queste siano sovrapponibili a quelle. Potremmo dire che alla sinfonia, al *David* di Michelangelo, alla pergamena o al libro manchi solo la parola, ma non nel senso del discorso di cui sono sempre latori, bensì per il fatto che tutto ciò non può dire: 'io-posso', nonché 'io-sono' se non glielo facciamo dire noi nell'usufruire dell'opera. Queste opere sono momenti veri, ma fissati, dello stato dell'artista o dello scrittore, sono azioni concluse, ma il loro demiurgo ha continuato a vivere ed esprimere i suoi nuovi stati, idee e racconti. Questo tentativo di ricerca ci porta così a proporre di complicare decisamente il noto discorso dicotomico sull'esistenza di deliberazioni tecniche e deliberazioni prassiche, rispetto al modello classico aristotelico. Dobbiamo anche non trascurare che anche nel mondo dell'educazione si utilizzano tecniche e strumenti, che cosa significa ciò?

---

essa; oppure è attirato nell'interiorità della persona, nell'animo, nella genialità, di cui appare l'arcana sorgente; oppure è riguardato come il principio spirituale e dinamico dell'esistenza universale, che si dispiega nel processo della cultura creativa.» Guardini Romano, *Mondo e persona*, Morcelliana, Brescia 2000 (ed. or. 1939), p. 34.

<sup>217</sup> Tra l'altro Kant afferma anche che l'arte, proprio perché è arte si distingue sia dall'attività teoretica che da quella prassica così come dal mestiere. Cfr. Kant Immanuel, *Op. cit.*, 2004, pp. 283-285.

Siamo arrivati fin qui mossi dal desiderio di capire se veramente l'azione educativa possa essere considerata *iuxta propria principia* e non solo in analogia, seppur si riescano a cogliere aspetti molto fecondi, con la morale, la medicina e l'arte dobbiamo supporre una risposta affermativa, che ci sia un qualcosa in più o di diverso.

L'ammirazione crescente della nostra civiltà verso le produzioni tecniche e l'istruzione conseguente a queste<sup>218</sup> ha distolto troppo dall'ammirazione socratico-platonica verso i più impercettibili risultati antropologici del discorso 'in presenza', in cui, non v'è dubbio che non si produca alcunché. Cosa intendeva Platone quando scriveva nel *Fedro* che le cose migliori in effetti si dicono<sup>219</sup>, riguardano l'attività del parlare e dello stare presso? Eppure, pensare a ciò, non nascondiamo che ci crea una sorta di attrattiva rispetto a questa posizione, facendo memoria autobiografica delle proprie occasioni educanti. La condizione nella quale non si produce nulla non è in effetti né riproduzione, né oggettivazione di una unicità, né omeostatizzazione/terapia. Il dialogo in effetti lo possiamo vedere come una delle massime esperienze e manifestazioni di agenzialità ed espressione della *cura homini*, dell'*epimeleia*. È una azione educativa. Tra l'altro è *continuum* senza un bersaglio o scopo immediato da raggiungere; non v'è nulla da riprodurre, omeostatizzare o creare. La cura del dialogo non coincide con terapie ed omeostatizzazioni; non può creare nulla in quanto ha di fronte già un essere animato di cui non può vantare d'essere iniziatore delle sue attualità in corso, ma si fa carico di queste ultime. Ecco quello che gli compete in quanto educatore: essendo preesistenti, egli non può fare niente altro che attestarne le condizioni e riflettere, riconoscere se a partire dalle sue conoscenze ed esperienze di esperto (sempre nel senso della saggezza aristotelica) gli auspici antropologici si stanno compiendo o se, relativamente all'età del soggetto, si sono compiuti. Socrate *docet*: aver cura dell'uomo come colui che può partorire da se stesso qualcosa di nuovo, se

---

<sup>218</sup> Non si tratta solo di fascino attrattivo esercitato dalla potenza della tecnica stessa, ma anche perché: «La funzione tecnica evidente, troppo evidente, di formazione, di trasmissione e di una competenza tecnica e di selezione di chi è tecnicamente più competente, maschera una funzione sociale, e cioè la consacrazione dei detentori statuari della competenza sociale, del diritto di dirigere i *nisei* (seconda generazione), come si dice qui. Abbiamo in Giappone come in Francia, una nobiltà scolastica ereditaria di capitani dell'industria, di clinici illustri, di alti funzionari e anche di dirigenti politici; ne fa parte un gruppo consistente di rampolli dell'antica nobiltà di sangue che hanno riconvertito i titoli nobiliari in titoli scolastici.» Bourdieu Pierre, *Ragioni pratiche*, tr. it. R. Ferrara, Il Mulino, Bologna 2009 (ed. or. 1994), p. 36.

<sup>219</sup> La difesa dell'oralità è riscontrabile nell'ultima parte del dialogo: cfr. Platone, *Fedro*, in *Tutti gli scritti*, tr. it. di G. Reale, Bompiani, Milano 2010, 274b-279c.

opportunamente aiutato e stimolato, senza arrivare all'esagerazione platonica della scienza rimembrata.

Ai fini stessi della azione educativa è irrilevante notare se nel tempo precedente sia stato compiuto ciò che si doveva compiere o se qualcosa sia stato scialato; l'aver cura, seppur presuppone una riflessione critica, parte dallo stato di attualità incontrato e, a questo punto, possiamo dire aggancia una prospettiva etica con cui fare i conti, ovvero l'etica della cura<sup>220</sup>, che ha a che fare innanzi tutto con una concezione diversa del tempo rispetto a quella dell'azione tecnica, terapeutica o creativa. Il suo tempo, infatti, non è vincolato al risultato verificabile nel tempo cronologico prefissato, ma è un *contiuuum* all'interno del quale si stagliano momenti di deliberazione fronetica, sempre immanente all'azione generale di cura.

Possiamo immaginare le obiezioni degli esperti di scuola: ma gli obiettivi o le competenze vanno raggiunti al termine delle varie temporalizzazioni didattiche! Tuttavia, si prova a rispondere, si parlava, si pensava e si immaginava (forse anche meglio) anche prima della didattica per obiettivi o per competenze. Mentre si può supporre che il tempo scolastico meccanizzato e produttivo possa essere quello che distrugge cura e saggezza, in quanto sempre meno esige una responsabilità deliberativa, in quanto questa è già prevista.

Tentiamo un primo abbozzo –ai fini esclusivi di porre questioni e non di risolverle– di diverso schema delle azioni umane, viste queste attraverso quelli che possiamo chiamare 'salti qualitativi', ossia cambiamenti netti tra una tipologia di azione e l'altra specie sotto l'aspetto dell'estrinsecazione o effetti.

Innanzitutto possiamo dire che le azioni umane tendono a lasciare il mondo diverso rispetto da come lo trovano, ovvero l'azione, in generale, tende ad avere a che fare con l'inedito. Allo stesso tempo, diciamo che esistono realtà molto diverse rappresentate dalle coppie generato-prodotto cui possiamo associare la coppia realizzato-irrealizzato; inoltre possiamo pensare alla coppia animato-inanimato. Tutto ciò afferisce in qualche maniera al fatto che le azioni si possono distinguere per i casi in cui il cambiamento è rivolto ad esseri viventi o nel caso riguardino elementi materiali. Queste sono coppie contraddittorie, in quanto ciò che è inanimato è privo di vita,

---

<sup>220</sup> Il dialogo come componente di una etica della cura educativa è presente nel lavoro della Noddings: «On one level, dialogue is such an essential part of caring that we could not model caring without engaging it.» Noddings Nel, *Op. cit.*, 2012, p. 237.

dunque razionalmente riteniamo scorretto applicare categorie a realtà così incomparabili, al massimo possono esserci esempi analogici, similitudini che però non catturano mai l'identità. Non siamo nell'ambito dell'opposizione polare, la quale definisce una tipologia di soggetto/oggetto alla volta in se stesso e non due individui di ordini diversi.

Possiamo così osservare che con la produzione dell'inanimato si ha un primo 'salto' generale che presuppone in qualche modo la negazione dello stato naturale, nella direzione della realizzazione di oggetti che si sommano alla natura. I cambiamenti all'interno degli esseri viventi, conseguentemente ad azioni effettuate o subite, sono di altra natura, non riguardano la forma estrinseca e la sua predisposizione funzionale, in un essere vivente, specie se umano, ciò è indisponibile, è chiaro così che un'azione agenziale verso un essere vivente umano (ora abbandoniamo la genericità che coinvolge anche gli animali) va nella direzione di qualcosa di più 'interno', che si estrinsechi poi nell'agire stesso. Se l'intenzionalità educativa si ferma ad un pensiero di questo tipo: 'possedere un qualcosa in vista di altro richiesto dalla vita sociale ed economica', denuncia grande affinità col pensiero produttivo, in quanto pensa a forme comportamentali rispondenti all'ambiente. Così crea un ibrido, capisce che ciò che c'è da plasmare è l'interno dell'uomo (si veda l'idea della competenza a disposizione per), ma per essere utilizzato come ingranaggio chiave del sistema produttivo. Insomma, si appalta l'agenzialità per l'estrinsecazione. Ecco perché le azioni educative vengono svuotate dei loro contorni etici, con la scusa che si fa questo per inserire il soggetto in un più sicuro mondo lavorativo, peraltro sempre più volatile e precario. La competenza diventa così la caricatura della potenzialità umana a raggiungere delle disposizioni morali. Caratteristica delle potenze antropologiche, infatti, non è la loro disponibilità all'occorrenza, ma la loro coestensività con il soggetto stesso agente, il far parte di questi non come elemento distaccato dell'attività agenziale stessa; la disposizione è attualità diciamo 'feriale e festiva' assieme, onnipresente. Riassumendo, se in generale abbiamo detto che le azioni umane apportano dei cambiamenti nel mondo dato, ebbene, un conto è un cambiamento per l'estrinsecazione (poietico-strumentale), un conto è il cambiamento disposizionale (etico e dianoetico). Ulteriore conto è considerare il soggetto (dotato di potenzialità etiche e dianoetiche) solo come portatore di capacità poietiche e strumentali. Ma vedere l'uomo con le lenti sole della produttività o del lavoro in genere è perdita del legame con la madre delle azioni: l'agenzialità, ovvero la

propensione umana alla libertà collegata all'inedito naturale dell'autoscienza riflessiva.

Nell'uomo ingranaggio e nell'uomo-prodotto intelletto, volontà ed immaginazione sono annichiliti, così diventa scarsa la possibilità di comprensione e di pensiero in genere, scarsa la consapevolezza etica e del perché in generale delle cose. Deboli diventano i legami sociali, il senso civico e la speranza, vince l'utilitarismo, quest'ultimo, tra l'altro, sempre meno concepito in riferimento al singolo, bensì in connessione col sistema<sup>221</sup>. Grande diventa il desiderio del superamento competenziale degli altri in un regime di concorrenza, l'evoluzionismo socioetologico, il maggiore 'inserimento' possibile di se stessi, per evitare l'emarginazione.

L'inedito del pensiero produttivo propriamente detto è inedito oggettuale rispetto alla natura, ma mentre la produzione artistica mira ad un oggetto di fatto che si presenta come unico in virtù di una categoria che possiamo definire espressivo-narrativa e formale, –in sostanza, nell'opera artistica c'è molto del suo realizzatore: pensieri, emozioni, vissuti, maestria peculiare–, l'oggettuale funzionale seriale è destinato al ripetibile, dunque a perdere poi la sua 'individualità'; nonostante dell'oggetto industriale si faccia di tutto per spacciarlo come straordinario ed unico, in modo tale che chi lo possiede si senta sempre un destinatario privilegiato.

La realizzazione espressiva, di qualsiasi tipo, è capace di togliere alla materia, o alla stessa forma di un oggetto, la sua servilità divenendo elemento di una nuova forma pensata che gli fa acquisire una dignità nuova, legata come dicevamo alla sua unicità. Abbiamo così una caratteristica che la fa appartenere al polo delle azioni del tipo 'fine in se stesso' ma del mondo materico inanimato. Ecco così che le realizzazioni artistiche, musicali, letterarie e filosofiche acquistano una grande dignità in quanto agenzialità per così dire 'fissate' in una statua, spartito o libro che sia. Tutto ciò così diviene grande eredità agenziale, memoria della vita vissuta e pensata, esemplarità o offerta di riflessione, identificazione emotiva e/o narrativa. La cultura umanistica<sup>222</sup> usa l'oggetto

---

<sup>221</sup> «Utilitarianism both neglects to foster the presentation of alternative construction of society, which are so necessary to democracy, and encourages moral ineptitude by committing the population to the role of good calculators.» Tarrant James, *Utilitarianism, education and the philosophy of moral insignificance*, in «Journal of Philosophy of Education», Vol. 25, N. 1, 1991, p.59.

<sup>222</sup> La Nussbaum fa una ricognizione quasi mondiale dello stato di salute dell'insegnamento umanistico e delle gravi carenze a riguardo che colpiscono in ultima analisi una vera educazione alla cittadinanza. Scrive la filosofa: «Quali sono le prospettive se si continua così? Nazioni abitate da persone addestrate tecnicamente che non hanno imparato ad essere critiche nei confronti dell'autorità, gente capace di fare



per trascenderlo in memoria agenziale, dunque è candidata ad entrare nel mondo dell'azione educativa, ne può divenire potente alimentatore, coi suoi requisiti di unicità agenziale.

Riguardo al mondo animato abbiamo a che fare invece con azioni come la coltivazione, l'allevamento e l'addestramento che sembrano invece andare in direzione opposta. Ossia, pur essendo piante ed animali individui unici, seppur molto simili tra loro per genere e specie, hanno subito sempre più da parte dell'uomo azioni di tipo conformante, un addomesticamento della natura al fine di darle una direzione sempre più produttiva, sino all'apice dell'industria alimentare dei nostri giorni ed alla biogenetica. Una direzione completamente diversa rispetto all'arte, ossia in questo secondo caso si va dall'inanimato indistinto verso l'animazione tramite l'espressione, nel primo dall'animato plurimo verso la sua serializzazione. Queste azioni di cambiamento vanno così dalla direzione della gestione dell'inedito naturale verso la sua conformazione, come il caso classico della domesticazione (termine tecnico) di una specie di cereale perché più produttiva o l'allevamento intensivo dei polli. Analogia con l'istruzione umana tecnico-strumentale e con l'attività mediale?

Vediamo ora di fare altri 'salti' che riguardano la sfera umana, dopo aver notato come sia avvenuto, da tempo immemore, questo intrecciarsi di azioni, per così dire, promiscue, ossia del produttivo che si accaparra dell'improdotto, perché già originato dal regime naturale generativo, e del prodotto che va verso una seconda natura rigenerata di entità singola (proviamo a pensare anche a molta arte contemporanea da Andy Warhol in poi in cui anche il prodotto industriale è fatto oggetto di unicizzazione).

Urge un'ulteriore osservazione: che cos'è l'improdotto in altri termini non privativi? Siamo tentati di affermare che il contrario di prodotto sia il generato, in sostanza è questo argomento biologico che può rendere più chiara la dicotomia tra un individuo ed un oggetto. Il *David* così diviene un oggetto individuo e il malcapitato individuo avicolo, diviene individuo oggettivizzato. Il marmo da strumento diviene espressione di forma irripetibile, uno tra i *gallus domesticus*, nato per se stesso, diventa strumento per qualcos'altro (affari, dieta sana?).

---

profitti ma priva di fantasia. Come disse Tagore, un suicidio dell'anima.» Nussbaum Martha C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it. R. Falcioni, Il Mulino, Bologna 2013 (ed. or. 2010), p. 153.

La coppia generato-prodotto, possiamo rilevare, è decisamente una contraddizione, l'uno possiede delle cose di cui l'altro ne è privo, il problema non sta in termini polari come animalità-agenzialità, struttura-eccedenza, potenzialità-attualità. O sei generato, o sei prodotto. Tecnica e prassi sono due mondi distinti in quanto la prima non è cooriginaria alla seconda, ma ne è una attività seconda e derivata. Un corpo vivente e per giunta deliberante non è un corpo inanimato.

Ci sono tecniche al servizio del raggiungimento di un oggetto con caratteristiche agenziali, ossia, che sia unico, in grado di esprimere, narrare, emanare aura o bellezza, proporre ideali e valori: sono racchiuse all'interno della parola arte (nel senso moderno del termine). Ci sono prassi come l'azione del nutrire animali (sempre che si conceda il fatto che il nutrire sia un'attività che ha il suo fine in se stessa) che aspirano sempre più a tecnicizzarsi ed a fare degli individui degli strumenti.

Cosa si può dire precipuamente dell'uomo? È legittimo l'uso promiscuo dei due tipi di razionalità, due tipologie di effetti? Abbiamo così a che fare nel caso umano con un individuo del tutto originale, in aggiunta a ciò si ha la peculiare situazione della cosiddetta sua emergente libertà, o anelito ad essa con il fatto del poter scegliere. Il problema consiste, nelle azioni rivolte direttamente all'uomo, come quella educativa, nel fatto di dover deliberare su un soggetto deliberante o capace di deliberare. Si delibera, per così dire, 'sull'inventore' della deliberazione nel mondo terrestre, su chi rende possibile in generale ciò che è inedito rispetto alla natura. Come si confronta qui la coppia generato-prodotto? Il soggetto umano possiede già l'unicità dell'opera d'arte, è già in se stesso espressivo e narrante, egli ha già una forma (esterna ed interna). Di che cosa abbisogna allora? Essendo il sovraordinatore di tutte le azioni, non ci rimane che dire che, se di qualcosa deve essere destinatario, è di ciò che può rendere sempre più possibile le sue azioni, come pura definizione descrittiva e premorale ma che subito punta alla domanda etica.

Si può dire allora che può essere concepito un genere di azione che miri al sollecitare le varie potenzialità umane prassiche, a non lasciarle incompiute o dimidiate. Questo tipo di azione può essere chiamata educativa e parte dall'intuitiva preoccupazione etica che un giovane uomo non riesce a compiersi, nel senso appena detto, senza la presenza di un altro essere agenziale che si occupi di interagire con lui.

Dunque, l'azione educativa è sovraordinata a generare agenzialità, ovvero a 'collaborare' con ciò che enigmaticamente l'umanità crescente già esprime in se stessa. Se lascio il bambino coi lupi, la sua agenzialità sarà nettamente impedita, se lo lascio alla funzionalizzazione sociale sarà dimidiata, se voglio generare agenzialità, promuovo le forze agenziali, dunque ne avrò cura.

Possiamo così dire che prassi pura è nutrire e accudire un essere umano, ossia trattare questo come bene in sé e necessitante di cura nel senso di sollecitudine? Possiamo così dire che tecnica pura è l'automatizzazione dell'oggetto, ciò che non ha bisogno affatto di cure? Non è per caso il *robot* l'esito finale di questo processo? Quell'oggetto servile e cinetico che sin dalla sua 'nascita' non ha bisogno d'essere destinatario di azione epimeletica ma solo di riprogrammazioni ed eventuali riparazioni? Siamo in effetti agli antipodi dalla condizione umana. Le sue azioni sono prevedibili e programmate o riprogrammabili, esso abbisogna di accensione. Col *robot* forse ci troviamo di fronte ad un paradosso incredibile: un oggetto a fortissima valenza simbolica per ciò che evoca, nel senso di potenza prometeica espressa dall'uomo, e al contempo possiede un livello zero di vita. Non possiede infatti la vitalità dell'opera d'arte, nessun'altra cosa come questo oggetto semovente è così inerte tale da abbisognare di programmazioni e riprogrammazioni, l'opera d'arte invece ha una sua vita propria. Anche la nostra matita colorata possiede già la sua completezza e il suo senso che gli abbiamo attribuito oltre a quello funzionale. Il *robot* semovente, che dovrebbe essere il massimo di imitazione della natura umana, è quello che vi è maggiormente distante nella sua forma interna, seppur più vicino nella forma esterna. Il *robot* è più disumano della matita, ancor prima che scomodare *L'ultima Cena* per un confronto, per il fatto di non possedere una identità interna stabile, è ciò di cui si può dire essere massimamente distante dall'uomo. È nel *robot* che la produzione nel senso più estremo diventa tale, esso è per definizione il vero schiavo a nostra disposizione, senza le implicazioni morali della schiavitù vera e propria. La matita è meno disponibile al nostro arbitrio del *robot* perché ci costringe alla sincronia temporale, essa si offre a noi solo se ci siamo noi (che scriviamo ovviamente), genera una opposizione materica, è ancora costrittiva nei nostri confronti, sembra avere qualcosa della vita. Il *robot* invece è talmente slegato da qualsiasi opposizionalità che, visto in se stesso in una stanza, appare solo un soprammobile ingombrante; se venisse reimpiegato come oggetto artigianale o

artistico non sarebbe che questo, non sarebbe più *robot*. Il suo senso è dato sostanzialmente dalla programmazione che lo fa muovere, è l'inerte per antonomasia, un cadavere ingegneristico, è agli antipodi del concreto vivente.

Dalla generazione alla produzione i passi così sono diversi e solo oggi, nel nostro secolo, possiamo dire di aver raggiunto la produzione più pura; è comprensibile la nostra difficoltà nel trattare il termine *poiesis* antico, laddove ancora questo indicava oggetti che oggi noi riconosciamo come aventi qualcosa di umanizzato nella loro fattura. L'uso infatti evoca la mano umana, dalla lancia preistorica sino alla tastiera che si sta utilizzando in questo momento per la digitazione di queste parole. Il *robot* invece non si usa, imita (e supera spesso) talmente tanto la cinesi umana che è l'assoluto prodotto, il non umano supremo in quanto non è cosciente e nemmeno partecipe della deliberazione o volontà umana, come avviene per la matita o per la tastiera. Il prodotto puro non è uno strumento, ma l'artificio semovente e paradossalmente proprio per questo, avendo la deliberazione già programmata è ciò che si distanzia massimamente dalla deliberazione e dunque dall'esercizio della libertà umana. Sia la lavatrice che l'umanoide non sono propriamente strumenti ma esercenti, l'esercente è la contraddizione dell'agente, non è nemmeno lo schiavo, di questo non si può possedere la sua interiorità. Del *robot* si può possedere tutto invece, della matita non si può disporre che scriva a prescindere da noi, essa ci costringe ad agire strumentalmente, la matita-*robot* invece no, è con quest'ultima che siamo svincolati completamente, corporalmente e deliberativamente parlando.

Il risultato è che la pura generazione animale da un lato e la pura tecnicizzazione-strumentalizzazione non riescono a descrivere completamente l'umano<sup>223</sup> e le sue azioni. Le tecniche, grande salto inedito rispetto alla natura, sono sempre state il tentativo di difendere la natura umana dal resto del suo ambiente, non il tentativo di sostituirla *in toto*: conservazione, prolungamento, comunicazione a distanza, deaffaticamento e quant'altro, le tecniche servono a questo quando non vengono

---

<sup>223</sup> Può anche essere scontato dirlo, ma il problema spesso occultato è di fatto questo. Infatti: «La questione della *eudaimonia* si riduce alla domanda se qualcosa sia una componente importante della migliore vita umana. Dal momento che si è d'accordo sul fatto che la vita migliore debba includere tutto ciò che è veramente valido di per sé (tutto ciò che, mancando, renderebbe la nostra vita incompleta e di minor valore), allora è come chiedersi se questo elemento abbia un valore in sé, se viene scelto per se stesso. Ma Aristotele ha dimostrato che scegliendo *per se stesso* (per ciò che esso è in sé) non solo non implica l'omogeneità, ma è anche incompatibile con la possibilità di considerarlo qualitativamente commensurabile ad altri valori. Considerarlo commisurabile significa trascurare la distinzione insita nella sua natura. » Nussbaum Martha C., *La fragilità del bene*, tr. it. M. Scattola, Il Mulino, Bologna 2004 (ed. or. 1986-2001), pp. 549-550.

riconvertite per annientare i propri simili. Il prodotto puro robotico invece mira alla sostituzione, pagando il prezzo però della privazione totale di deliberazione umana; l'assenza totale dell'esercizio deliberante eccedente è appunto questo prezzo altissimo pagato dall'esigenza della sostituzione cinetico-corporea umana.

Il discorso sulla educazione potrebbe di fatto fermarsi qui, ad una istruzione tecnica e produttiva, quasi millantando una sorta di discorso neutrale e preetico dell'educazione tecnica'<sup>224</sup>; certo, lo possiamo fare mettendoci il prosciutto sugli occhi per non vedere il fatto drammatico dell'estinzione della problematica sui poteri agenziali dal discorso antropoeducativo!

Occuparsi di ciò che le giovani generazioni potranno sapere e saper fare per adattarsi al loro ambiente, utilizzare al meglio le tecniche, cosicché possano dire: io-posso nutrirmi al meglio, curarmi e conservare al meglio il mio corpo, interagire negli affari, io-posso utilizzare qualcosa e quant'altro di questa serie, sembra essere grande servizio fatto all'umanità, ma qualcosa non quadra in questa prospettiva. Il lungo processo verso la tecnicizzazione delle attività umane lascia dietro di sé qualche problema. L'arte e la letteratura sono devianti rispetto a questo, un medico si accorge che la conoscenza della storia di vita del paziente può portarlo non alla mera applicazione di conoscenze teorico-tecniche sul caso previsto, inoltre si hanno occasioni di non cura della vita crescente. Inoltre le tecniche vengono usate spesso per la conservazione di alcuni e la distruzione di altri, o vengono conseguite a spese della non conservazione e promozione di vita altrui e dell'ambiente. L'istinto di conservazione umano naufraga, tale da compiere azioni che impediscono la genesi di azioni conservative della vita o di espressività dell'altro, partendo dal costringere (o costringersi) a costanti pericoli od indigenza, sino alla distruzione della vita spirituale e/o biologica stessa. Le attività tecniche, produttive ed economiche di cui sono latori le azioni precipue, così, non sembrano autosufficienti.

È a questo punto che ci risulta chiaro che queste debbano essere sostenute da azioni che comunemente e secolarmente vengono dette morali. Il progresso tecnico e il regresso morale condussero già alla bomba atomica.

---

<sup>224</sup> «The technological society is not one ruled by neutrality, but is reflective of the values of the dominant structure. Online education is not merely a point of accessibility towards higher education, but was engineered with explicit market principles in mind [...]» Cunningham Joseph, *Praxis exiled: Herbert Marcuse and the one dimensional university*, in «Journal of Philosophy of Education», Vol. 47, N. 4., 2013, p. 544.

Pare che il produrre e l'automatizzare, lasciati soli, mettano in pericolo la stessa possibilità di tutti di fare ciò che è agenziale. Quelle azioni che seguono un criterio giusto/sbagliato (almeno foneticamente nel contesto) sembrano invece essere quelle che maggiormente aprono possibilità d'essere<sup>225</sup>, ossia anche all'essere altrui. Probabilmente gli esseri umani di solito non se ne accorgono, specie se una generazione si avvale di acquisizioni morali ottenute precedentemente, che tutte le attività che amano fare, la loro prosperità, il loro stare con chi si sentono legati, dipendono da azioni morali che hanno lasciato un segno indelebile e che costituiscono le tracce di quel discorso-azione etico in cui siamo stati immessi. Ad esempio, non serve certo leggere un manuale di etica per sapere che nella condizione di pace fioriscono economia ed arti, che con la collaborazione si possono intraprendere attività molto complesse, che con senso di responsabilità si evita di abbandonare un cucciolo d'uomo, che con l'ascolto si comincia a curare bene un paziente. Pace, collaborazione, responsabilità e ascolto non esistono generate dalla natura, non sono enti fisici, nonché non esistono come prodotti, né prodotti automatici. L'azione morale così non è generata ma dipende da chi è un generato deliberante, non è prodotto, è immateriale, ma ha effetti incredibili sul generato e il materiale.

Ora il mondo educativo faccia la sua scelta: cosa blocca o cosa permette le azioni umane? Per poter favorire la disposizione morale di un soggetto<sup>226</sup> bisogna puntare sulla 'educazione' delle sue disposizioni dianoetiche ed etiche, ovvero l'attualizzazione delle sue potenzialità agenziali, questa è la vocazione dell'essere generato con libertà emergente, e questa è la conclusione. Solo se si è fatto questo allora l'istruzione tecnica diviene il complemento transeunte rispetto ad una attività lavorativa che può essere scelta, ma che poi può anche essere abbandonata nella vita per qualcos'altro. Le disposizioni morali acquisite, e la formazione delle potenze formanti, invece non si abbandonano mai. In questa conclusione sta anche la conseguenza che il percorso scolastico non deve essere professionalizzante, eccezion fatta per un possibile

---

<sup>225</sup> Rileva dalle Fratte: «Nel rapporto fra lo «stato di fatto» (realtà, condizioni, ecc.) e lo «stato possibile» intenzionato come dover essere sta una dimensione specifica della razionalità pratica della pedagogia, razionalità intesa come proprietà dell'azione educativa.» Dalle Fratte Gino, *Specificità della pedagogia come forma di razionalità pratica*, in *Forme di razionalità pratica*, a cura di S. Galvan, Franco Angeli, Milano 1992, p. 234.

<sup>226</sup> «Moral agency arises out of everyday doings to "join the world as it really is". Moral agency is the conscious experience of everyday life.» Boostrom Robert, *The student as moral agent*, in «Journal of Moral Education», Vol. 27, N. 2, 1998, p. 185.

percorso finale, valutato se opportuno dalle famiglie assieme al ragazzo/a. Così, i saperi umanistici non siano funzionalizzati e così sviliti e dimidiati e la conoscenza scientifica sia veramente la conoscenza della natura e non un mero sapere applicativo. Questo fa crescere la capacità intellettuale e di giudizio.

Abbiamo scoperto poc'anzi che l'immateriale espressivo e narrativo si può fissare in oggetti materiali; abbiamo visto che una tipologia di azioni dà vita ad un qualcosa di non materiale che è capace di sollecitare nuove possibilità d'essere al fine di vivere in modo auspicabile. È possibile che le parole dell'etica e dell'educazione siano nate per indicare azioni straordinarie, non previste e condizionate dalla natura, grazie ad esseri umani deliberanti in maniera non consueta? Queste azioni così sono quelle della rigenerazione dell'umano, sono il mondo dell'inedito sovrabbondante, che fa il paio alla sovrabbondanza biologica, ma che solo l'uomo può far esistere. Ovvero, hanno a che fare con il prassico perché ritornano su se stesse, perché mirano a vedere l'essere umano come fine in sé.

Le deliberazioni morali ed educative, in sostanza, rappresentano il riscatto verso il dato naturale, l'eccedenza sia rispetto alla condizione biologica, sia rispetto all'oggettuale prodotto. Il rapporto con la natura<sup>227</sup> così deve essere armonicamente ambivalente e decisamente polare: nessuna esaltazione di questa rispetto ai prodotti socioculturali, nessun abbandono dei suoi insegnamenti impliciti (intuitivi o scientifici) che siano.

Diciamo così che possiamo parlare di un primo passaggio biologico alla forma generata, e di un secondo passaggio ad una forma agenziale comprendente disposizionalità etiche e dianoetiche in 'formazione' grazie alle potenze. L'esaltazione di una educazione ricondotta alla natura, e a ciò che offre 'spontaneamente', è un abbaglio che non conduce molto lontano, così come non assumere la 'bontà' potenziale delle incipienti forze umane come beni in sé porta diritti alla funzionalizzazione sociale e poetica dell'umano.

---

<sup>227</sup> «The fact that a natural development of *our* world never exists 'naturally' in the natural world –in other words, it cannot be predestined– indicates that it turns on the natural growth of human knowledge, that is, on what we hope to know and how we want to live on the basis of what we have known and of how we have lived. This point brings the significance of education enables human animals to become human beings. Second, given that our world is always in some sense on the way, education is needed to make our world a better place» Misawa Koichiro, *The Hirst-Carr debate revisited: beyond the theory-practice dichotomy*, in «Journal of Philosophy of Education», Vol. 45, N. 4, 2011, p. 700.

Nella scuola dell'infanzia, nonostante la proverbiale amabile spontaneità dei bambini, nascono le prime difficoltà e frustrazioni nell'interagire con gli altri, le prime forme anche di ingiustizia. Nascono dinamiche che all'interno della famiglia i bambini non conoscono, perché accuditi da figure adulte; il rapporto coi pari a scuola, seppur rappresenta un mondo nuovo interessante, fa emergere nuove difficoltà, di tipo morale ed agenziale che inducono gli insegnanti ad una comunicazione morale, chiaramente proporzionata all'età.

Educare è rigenerare progressivamente ciò che è già innato, tirar fuori ciò che da solo esita o fatica ad uscire, è far attualizzare la potenzialità dell'agenzialità deliberante: è l'incontro dell'uomo col discorso e con l'esempio agenziale esterno. Dentro e fuori si devono incontrare per compiere l'azione educativa.

Ma questo non basta, in quanto l'esemplarità, o prassiforicità dell'azione educativo-morale, necessita di una memoria e di una riflessione a riguardo. Necessita di racconti lontani nel tempo e nello spazio nei quali i personaggi vivono casi simili al mondo reale, infatti è nel mondo fittizio, del racconto o anche del gioco laddove si riesce spesso a prendere una posizione ideale, la letteratura e il teatro sono immensa testimonianza di attività agenziale che mette in scena l'agenzialità umana stessa.

L'azione educativa, così, attività agenziale, si arricchisce e si nutre di racconti, modelli, scoperte e proposte di senso: è il sapere al servizio della forma morale e culturale (*Bildung*), senza la quale la natura stessa, biologica, non riesce da sola a dare spiegazione esaustiva della grande dignità dell'uomo e della sua vocazione. Ogni tentativo di abbattere ora la biologicità, ora la spiritualità umana (intesa inizialmente come anelito al senso dell'essere e dell'agire) sono distruzione dell'uomo stesso ed attività antipaidetiche.

In sintesi, la generazione agenziale è una rigenerazione agenziale, avviene come espansione delle facoltà intrinseche dell'uomo, è favorita dal contatto con il già esperito da altri uomini, in modo tale che così entra in gioco anche l'eredità culturale diacronica, la quale può 'provocare agenzialmente' l'educando. Vorremmo sottolineare inoltre che, oltre alle classiche disposizioni morali<sup>228</sup>, come esito di una educazione veramente

---

<sup>228</sup> Da Re ha compiuto una ricognizione sulla ripresa del concetto di virtù nel Novecento, leggiamo: «le virtù, nella misura in cui siano state personalizzate attraverso un continuo processo di crescita del proprio essere, e non semplicemente contemplate, quasi fossero dei «tipi ideali», rappresentano, per il soggetto morale, un concreto aiuto nella realizzazione del bene. [...] Grazie alla virtù, è possibile mostrare come l'esperienza morale non sia contrassegnata unicamente dalle pretese del dover-essere, ma si svolge tra i



completa, sia necessario riflettere più che in passato del rapporto di queste con quelle specificatamente dianoetiche come la sapienza e la saggezza.

Ricapitolando, dopo la prima fase sul prima dell'azione educativa in cui abbiamo analizzato in che senso diventa educativa grazie al rapporto coi saperi prassici e scientifici, in quest'ultima sezione tematica abbiamo cominciato a vedere la specificità dell'azione educativa in ciò che sono i suoi effetti, effetti che non riguardano la produttività, seppur nelle sue varianti, bensì la generatività, educare è generare il generato, non produrre, bensì dare forma nuova al formato.

È estremamente riduttivo il sentirsi appagati dopo aver fatto acquisire competenze o abilità ad una generazione, non la si chiami educazione. Ciò che è in nostro potere è la generazione e la produzione, non la creazione. La generazione si dice in diversi modi, così come si dice in diversi modi la produzione. Agli estremi contraddittori troviamo che generare è dare alla luce un nuovo essere vivente semovente, mentre produrre significa assemblare un oggetto potenzialmente semovente. Generare, così, come concetto polare significa accudimento del corpo e della psiche da un lato e aver cura delle disposizioni altrui. La produzione si sdoppia invece in strumentale e cinetica. La misura somma, il giusto mezzo sublime della generazione è l'incontro della cura del corpo animato e della disposizione che favorisce la libertà nella vita morale ed interpersonale. Ecco perché allora la *cura hominis* integrale può avvalersi di tecniche atte ad aiutare l'accudimento di corpo e psiche (come fa la medicina, nel nostro caso possiamo fare l'esempio di tecniche che possono favorire l'apprendimento o l'istruzione in genere); ma tutto ciò ha senso ultimo nell'ambito educativo se sfocia nella educazione dispozionale alla libertà. Questa è l'integralità epimeletica, la quale vuole rispettare il fatto che noi siamo un psico-corpo intellettuale-volitivo, dunque né psico-corpo né puro spirito intellettuale-volitivo. *Epimelia* può così essere intesa come generazione accuditiva associata a generazione dispozionale, è la ricerca della misura media ossia l'educazione.

La misura somma e il giusto mezzo sublime della produzione è ogni opera d'arte che fa incontrare la materia inerte con la vivificazione antropologica, agli estremi

---

poli del dover-essere se stesso e del «potere morale» della persona;» Da Re Antonio, *Virtù, valore, razionalità pratica*, in *La razionalità pratica. Modelli e problemi*, a cura di E. Berti, Marietti, Torino 1989, p.163.

troviamo il prodotto puro cinetico e quello puro strumentale, investito da bassa valenza simbolica come può essere un cacciavite, anche se ammettiamo che questo possa diventare simbolico in una qualche non prevista vicenda personale. L'opera d'arte è la più grande sintesi di antropomorfizzazione della materia, in essa viene messa l'interiorità dell'artista, si tratta di produzione generativa. È la misura media, il tentativo del sommo equilibrio tra produzione strumentale e produzione cinetico-vitale.

### ***III.III Teleologia agenziale e azione fronetico-epimeletica***

the very point of emphasising *phronesis* as an important dimension of professional understanding is to be able to argue that there are significant questions of principles which teachers and other professionals need to be able to address which are not just questions of theoretical or academic interest and technical procedure but, precisely, questions of principles, about the very moral foundations of their practice. The recognition of *phronesis* as perhaps the most crucial element in professional understanding is thus integral to defending the idea of principled professional autonomy the face of the sort of attack from political and other quarters which it has increasingly attracted in recent years.<sup>229</sup>

Prima di addentrarci nella proposizione teleologica, diciamo che una verifica antropocritica svela l'opera di due elementi antiteleologici: il blocco e lo scialo. Sulla scorta dell'idea che è possibile individuare, dell'umano, quali siano i fattori di crescita intellettuale e morale, possiamo dire che l'auspicio teleologico è l'esatta controparte ideale all'esito schermante; ciò che schermo impedisce e rallenta la fioritura umana, ciò che schermo spreca. Lo scialo è lo scandalo (nel senso di impedimento come da parola greca) dunque che si vuole evitare, è la controfinalità: perché lo scialo piuttosto che la fioritura? Lo scialo è conseguenza della privazione di cui si è parlato nella tesi 6. È questo un problema morale, ponente la questione del come sia meglio trattare gli esseri umani, per questo i primitivi di una disciplina che vuole dare indicazioni ad una prassi umana, per l'uomo, deve argomentare sul perché non scialare e bloccare. Ma questi discorsi educativi non possono essere analoghi a quelli tecnici, quelli che originano dal problema su come far funzionare le macchine per meglio produrre o parlano a partire dalle macchine come *forma mentis*. I discorsi sull'educazione non possono fondarsi su quelli che sezionano l'umano, ne prendono una piccola parte, ovvero quegli elementi che da soli non possono 'animarsi' come i neuroni, le competenze, le abilità.

---

<sup>229</sup> Carr David, *Roughing out the ground rules: reason and experience in practical deliberation*, in «Journal of philosophy of education», Vol. 29, N. 1, 1995, p. 147.

Pertanto, prima dell'azione e poco prima della scienza abbiamo a che fare con tutta la teoresi antropologica, etica e politica critica che può fare da filtro rispetto all'eteronomia antipaidetica e non umana, ovvero un esame antropocritico. Proponiamo pertanto che l'azione educativa vada liberata da eteronomie educative prima di diventare azione. Per questo motivo, come abbiamo accennato nel paragrafo precedente, vivere una esperienza educativa è innanzi tutto il permettere di farla vivere, non esiste uno spontaneismo esperienziale, esiste solo di base la possibilità di plurime percezioni. La deschermatura da parte dell'educatore può essere ampliamento di possibilità percettive e ampliamento di chiavi di lettura per favorire infine l'esperienza autentica, è liberare illuminandola, attraverso l'auspicio antropologico, l'azione da puri intenti strumentali e puramente socio adattivi.

Se un criterio tecnico permette di verificare ciò che c'è e se funziona, il criterio antropocritico va a riconoscere quello che non c'è alla luce degli auspici; va ad indagare perché quello che c'è non permette che emerga quello che potrebbe essere, e così assume l'impegno della denuncia. Nel nostro caso specifico diventa la rilevazione di discrasie nel contemperare elementi precipui l'educazione, sciali e blocchi antropologici, oppure, come nel caso del pensiero tecnico nell'azione educativa, eteronomie preoccupanti. L'eteronomia nasce dal fatto che, incuranti dell'esistenza di beni precipui in educazione, si applichi 'il bene' precipuo di un altro ambito. È per questo che sarebbe urgente riprendere in educazione il pensiero teleologico che invita al pensare invece la precipuità ineludibile di ogni ente.

Ripartiamo così dallo strano bipede senza piumaggio: si può dire che nel corso della sua vita possa raggiungere gli 'io posso', ovvero io posso parlare, posso immaginare, posso pensare, posso agire responsabilmente; tutto ciò, si può osservare, è molto generale e precede singole abilità e competenze. Cosa può mostrare l'uomo se accuratamente incentivato? Ma questa domanda può essere espressa anche in modo diverso: cosa auspichiamo dalla crescita di un giovane uomo e non solo in senso fisiologico? Come già analizzato nelle tesi, possiamo recuperare il concetto di attualità, ovvero quello che si può mostrare dell'uomo espressione di quelle potenzialità esperienti qui ed ora. L'essere umano mostra agenzialità e così rivela 'la' componente fondamentale del suo essere, è proprio questo che scherma la pedagogia e la didattica comportamentista e cognitivista, quella competenziale e funzionale, se utilizzate come

paradigmi totalizzanti e non riconoscono il loro sguardo riduzionistico. Dell'uomo si può predicare quello che ha già, non quello che può essere indotto. E questo vale anche per la poetica, perché le abilità singole delle professioni sono accidenti secondi all'agenzialità. Questa è connotata ad esempio da: a. la tensione a capire e farsi capire, cui fa capo la grande questione del comunicare, inoltre, b. tutto il mondo interno al soggetto che esprime poi pensiero e creazione, infine troviamo c. la sfera delle scelte riguardanti le azioni moralmente sensibili e le scelte che orientano la propria vita.

Sarebbe interessante riprendere in mano anche l'antica categoria aristotelica di causa efficiente<sup>230</sup> in riferimento alla teoria della azione<sup>231</sup>. Se l'azione è costituita dalla deliberazione di un agente al fine da chiarire un determinato evento, possiamo supporre, che l'educazione debba mirare a far maturare quelle disposizioni intellettuali e morali tali per cui il soggetto diventi sul serio una agente causa delle sue azioni, di cui dovrà rispondere in prima persona. Probabilmente questo può essere il vertice dell'auspicio.

La persona (essere biologico ed agenziale) realizza in se stessa la vocazione ad essere libera con l'ausilio però del massimo di conoscenza possibile offerta dalla cultura e, in particolar modo, grazie all'esemplarità attuale (in atto) generata dalle forze liberanti altrui, quelle degli educatori.

Ma in generale: chi è colui che può mettere in moto novità assolute all'interno del mondo naturale e mostra così di avere un alto grado di arbitrio rispetto al destino predeterminato delle 'cose di natura'? La domanda è retorica e la risposta ci dice che, in fin dei conti, auspichiamo sin da subito che dall'infanzia vi sia un sempre più maggiore grado di responsabilità del soggetto, sino a divenire capace di dare liberamente e coscientemente e di decidere qualcosa. Divenire delle 'cause efficienti'<sup>232</sup> responsabili, questa è un'altra formula per spiegare una prospettiva della finalità educativa più alta.

---

<sup>230</sup> «Inoltre, causa significa il principio primo del mutamento o del riposo; per esempio, è causa chi ha preso una decisione, il padre è causa del figlio e, in generale, chi fa è causa di ciò che vien fatto e ciò che è capace di produrre mutamento e causa di ciò che subisce mutamento.» Aristotele, *Metafisica*, V, 2, 1013a.

<sup>231</sup> «A differenza degli altri esseri, però, l'uomo *opera*, si esprime nella molteplicità degli atti, in forza di una autonoma capacità di progettazione e decisione *responsabile*, «libera».» Braido Pietro, *Paideia aristotelica*, Pas Verlag, Zurigo 1969, p. 84.

<sup>232</sup> Intervenne su questo argomento dei poteri causali dell'agente anche Donald Davidson con delle argomentazioni interessanti: «Infatti, sebbene non ci sia speranza di definire o analizzare la libertà d'agire in termini di concetti che identifichino pienamente le condizioni causali dell'azione intenzionale, non c'è nulla che impedisca di pensare che la libertà d'agire sia un potere causale dell'agente.» Davidson Donald, *Azioni ed eventi*, tr. it. R. Brigati e cura di E. Picardi, Il Mulino, Bologna 1992 (ed. or. 1980), p. 135

Ma sappiamo che questo non avviene per tutti gli uomini o comunque non in maniera compiuta. Che la ricerca di 'sicurezza'<sup>233</sup> (comodità e disimpegno) fa indirizzare verso tipi diversi di dipendenza, può far causare deliberatamente brutti scherzi agli altri.

Una maniera classica per tenere in soggezione gli uomini, ovvero tramite la paura, si nutre ad esempio enormemente dell'ignoranza e della mancata consapevolezza da parte del soggetto di dichiarare di se stesso 'io-posso'. In questo caso si direbbe: 'io non posso capire', 'non posso parlare di ciò', 'non posso decidere'.

L'auspicio teleologico, collegato al discorso della causalità finale, di cui ora vogliamo solo abbozzarne i tratti principali, ha a che fare con il riconoscimento degli aspetti più generali e più innati e più potenziali dell'umanità.

Diventare un agente che parla e comunica, pensa e immagina, agisce responsabilmente con gli altri: questo è frutto della cura paidetica, questo è l'auspicio teleologico gravido di ascendenze e implicazioni antropologiche, etiche e politiche. Quando qualcuno può provocare liberamente, attraverso atti inediti<sup>234</sup>, discorsi, creazioni ed azioni che lasciano una tracce indelebili, di cui altri possono beneficiare, allora possiamo cominciare a scorgervi un essere umano educato, ovvero il contrario di naturalizzato o socialmente adattato. Se un tempo, in periodi a vocazione paidetica, si poteva dire con Kant che «si vanifica ogni processo formativo se si fa riferimento a compensi materiali o a finalità esterne all'atto educativo»<sup>235</sup>, che, inoltre, la pura natura non è in grado di condurlo tanto lontano, oggi, in tempi molto più complessi e segnati dagli immaginari prefissati, la naturalizzazione è un concetto afferente ai processi di adattamento socioeconomici, è la naturalizzazione di una forma di società come si è fissata in un dato periodo storico. A questo si accompagna l'illusione di progresso, dato solamente dalle innovazioni tecnoscientifiche, ma di fatto stagnazione, se non vero e proprio regresso morale e cognitivo. Ora, l'auspicio teleologico è porre al centro le grandi potenzialità umane, è un pensiero pedagogico che si rivolge allo sviluppo sempre

---

<sup>233</sup> «La cura di questa *sicurezza* asservisce l'uomo in ogni atto.» Michelstaedter Carlo, *La persuasione e la retorica*, Adelphi, Milano 2011 (ed. or. 1913), p. 151.

<sup>234</sup> «Il concetto di atto umano è connesso al concetto di evento, vale a dire di mutamento nel mondo. Qual è la natura di tale connessione? Penso che non sarebbe corretto chiamare gli atti un genere, una specie, di eventi. Un atto non è un mutamento nel mondo. Molti atti si possono descrivere in modo appropriato come il provocare o l'*effettuare* un mutamento. In un certo senso, agire vuol dire *interferire* con «il corso della natura».» Von Wright Georg H., *Norma e azione*, tr. it. A. Emiliano, Il Mulino, Bologna 1989 (ed. or. 1963), p. 76.

<sup>235</sup> Kant Immanuel, *L'arte di educare*, tr. it. e cura di A. Gentile, Armando, Roma 2001, p. 129.

più compiuto delle proprie attualità, contro la caricatura di questa legittima aspirazione rappresentata dal credito eccessivo affidato alle tecnologie ed a ogni sorta di apparato.

L'auspicio teleologico mira a garantire all'individuo la sua umanità, che non venga schiacciata dalle pressioni dell'ora storico-sociale. Ecco perché è importante la ricerca teoretica, tenere ben presente quali possano essere le manifestazioni possibili delle facoltà umane e il rapporto di queste con gli altri e la società. Parafrasando Buber: in educazione la caricatura<sup>236</sup> delle potenzialità umane sono le competenze, la caricatura delle attualità migliorate sono gli obiettivi raggiunti, la caricatura degli effetti dell'educazione è la serialità degli umani, la caricatura del bene è il confezionamento adattivo, la caricatura del pensiero è il divenire esperto applicatore, la caricatura della felicità è l'efficacia.

Macroscelta portante allora sarà questa adozione teleologica che partirà dai discorsi che per primi colgono l'uomo come intero. Prima l'uomo come colui che può essere, poi l'uomo che fa, ed è a questo punto che ci si preoccuperà in seconda battuta dell'attività poetica per la quale un singolo si sente portato. L'attività poetica deve avere un altro ruolo e il suo pensiero non deve più rappresentare l'ultima eredità dell'Occidente, unica prospettiva che va a riempire il vuoto.

Contro lo scialo e la privazione, le possibilità d'essere; contro l'azione tecnica nell'educativo, l'apertura delle medesime possibilità tramite particolari azioni adferanti da parte del soggetto educante verso quello educando. Parlare di possibilità d'essere, ovvero delle attualizzazioni possibili, toglie all'educatore l'onere di sottostare alla preordinazione imposta e lo chiama ad una grande responsabilità come colui che ha il potere di chiudere o di aprire<sup>237</sup>. Una possibilità che in realtà è una scoperta di qualcosa di completamente nuovo che è presente in ogni persona umana.

Allo stesso tempo, la non preordinazione comporta però che il lascito dell'educatore sia a disposizione della riflessione e scelta dell'educando, la maggiore responsabilizzazione dell'educatore comporta un innalzamento del grado di responsabilità dell'educando (da commisurare rispetto all'età). Chi è già causa efficiente di se stesso, potremmo dire, auspica il medesimo per il suo educando, ma a questo spetterà la scelta progressiva di fare tesoro in modo inedito della traccia lasciata dalla

---

<sup>236</sup> Rimandiamo all'analisi 1 per questa osservazione e commento al testo buberiano.

<sup>237</sup> Si veda ad esempio il termine tedesco "*Entschlossenheit*", decisione, intesa come "togliere la chiusura", apertura.

prassi dell'educatore epimeletico e fronetico, ovvero colui che nel contesto ritiene suo compito prendere in consegna colui che ha da essere. L'educando impara così libertà e responsabilità, impara la sua unicità, impara a scegliere, ancor prima di entrare nel merito del contenuto delle parole ed azioni dell'educatore, è necessario ribadire quanto questo concorra alla formazione di un 'carattere'<sup>238</sup>. Seppur aiutato, egli però mostrerà veramente di aver acquisito una educazione se, diventato conscio, non in modo generico della sua unicità, capirà che si può stagiare di fronte a lui una strada di conoscenza e di scelte giuste, speculative o prassiche che siano.

In analogia coi sensi umani osserviamo che tradizionalmente, da Platone in poi, si parla della visione come capacità intellettuale, legata al raggiungimento della sapienza. Ma possiamo parlare anche dell'udire come fa sempre il fondatore dell'Accademia nel *Timeo*<sup>239</sup>, udire ciò che non si ode nella interpellazione dell'altro, come vedere ciò che non si vede quando si pensa la realtà. Allungando questo discorso possiamo pensare alla potenzialità di gustare ciò che altri non gustano in senso o morale o in riferimento a situazioni che offre la vita ed, infine, in corrispondenza col senso del tatto già una espressione popolare afferma che avere tatto è essere capaci di interagire con gli altri. Così, io-posso vedere, udire, gustare e sentire diviene: io-posso comprendere, ascoltare, contemplare e beneficiare. Il rapporto è chiaramente chiasmatico. Nel potenziare queste attività umane non è necessaria nessuna produzione, in quanto ognuno le possiede già, ma riteniamo sia possibile un qualche cosa che proviamo a chiamare ri-generazione.

Le attualità umane si possono ottenere attraverso azioni semplici reiterate, non nel senso della non complessità, ma facendo riferimento ad una quotidianità, umiltà di intenti, non necessità assoluta di condizioni materiali particolari. Per capire ciò basterebbe fermarsi un attimo a riflettere su quali siano le attività umane delle quali si possa dire che non possono in teoria avere una fine, se non quelle legate alla fine della

---

<sup>238</sup> «Tra le attenzioni scaturenti dal riconoscimento della centralità della persona mi preme richiamare l'educazione del carattere, oggi particolarmente sollecitata dall'invadenza della virtualità che insidia l'integrità identitaria, pur costituendo anche una apprezzabile opportunità. Il «carattere» connota l'identità intenzionalmente assunta al di là dei condizionamenti endogeni ed esogeni che inevitabilmente influiscono sulla crescita. L'educazione del carattere non si costituisce anzitutto né prevalentemente attraverso l'allestimento cognitivo, ma è conseguita in forma pratica.» Mari Giuseppe, *Educazione, moralità, relazione*, in «Pedagogia e vita», Vol. 68, N. 2, 2010, p. 77.

<sup>239</sup> In cui dice che gli dei hanno dato il dono dell'udito per lo stesso motivo del dono della vista, ai fini del pensiero, del poter poi filosofare intorno all'universo. Riportiamo inoltre: «Per quanto riguarda, poi, la voce e l'udito, vale di nuovo lo stesso discorso, ossia che ci sono stati forniti dagli dei per gli stessi scopi e per la stessa ragione.» Cfr. Platone, *Timeo*, in *Tutti gli scritti*, tr. it. di G. Reale, Bompiani, Milano 2010, 47A-47E.

vita personale e alla fine del genere umano. Conoscere ed amare, sembrano ad esempio detenere il grande prestigio di poter essere infinite. Certo, può sembrare bizzarro pensare l'uomo non nei termini della sua finitudine, dei suoi scopi da raggiungere, ma questo potrebbe essere ciò che potrebbe fare la differenza rispetto alle correnti visioni sull'educazione. La poietica è di fatto nelle possibilità date dalla posizione eretta dalle mani prensili, ma mentre l'amare ed il conoscere avvengono già dalla nascita, la poietica è una attività seconda, dedotta, spesso dipendente dalle necessità di sopravvivenza. La cesura qui è dunque di nuovo tra il generato e il prodotto, il primo è già disponibile e necessitante di attualizzazione o rigenerazione in quanto è già vivo, il secondo necessita di tutto in quanto è completamente dipendente da una causa efficiente, compreso il *robot*.

Ci sono attività che non sembrano necessarie o possibili per tutto il corso della vita, come ad esempio lavorare<sup>240</sup> o accudire un neonato, invece ci sono attività che sono sempre possibili. Il lavoro non è possibile nella condizione neonatale, nella senescenza o nella malattia; le cure rivolte ai bambini sono proporzionali al grado di autonomia raggiunte, talune decadono progressivamente di importanza.

Il produrre contiene in sé la finitudine che possiamo anche definire come oggettivazione. Quest'ultima, lo dice la parola stessa, definisce enti privi di animazione, di movimento. Essendo gli esseri umani latori di vita e dunque di movimento e capacità deliberativa (si legga libertà di scelta), si può cominciare ad intendere in che senso la razionalità tecnica non può essere un principio generativo per l'educazione. Ridurre l'educazione a preordinazione e atomizzazione di aspetti apprenditivi significa non cogliere in sostanza l'umano ma subordinarlo agli scopi finiti dettati dall'ora storico-sociale. Anzi, rimanendo fedeli a quanto già scritto, non si tratterebbe propriamente di educazione. Lo scopo finito è in sostanza uno scopo funzionalizzato, l'essere umano è definibile invece come colui che ha delle qualità potenziali che non 'finiscono' propriamente all'infuori di sé in un oggetto, continuano ad essere nella sua persona. Il suo essere e vivere è la continua possibilità di conoscere-contemplare e ascoltare-agire.

---

<sup>240</sup> «Nella ricognizione della vicenda del lavoro è emerso come il lavoro, nella modernità, sia giunto ad essere *decisivo* sia sul piano della concezione dell'agire sia sul piano della concezione dell'essere. L'immagine del lavoro ha deciso dell'immagine dell'agire e dell'immagine dell'essere. Il senso complessivo della realtà è stato nei termini della manipolabilità e della producibilità strumentale. Il luogo per la possibilità delle deliberazioni pratiche non riconducibili al lavoro e ai suoi imperativi funzionali ha rischiato di ridursi a un vero e proprio *non luogo* [...]» Totaro Francesco, *Lavoro e prassi nella dialettica del moderno*, in *La razionalità pratica. Modelli e problemi*, a cura di E. Berti, Marietti, Torino 1989, p. 87.



Di ogni azione poetica si può dire propriamente che ha una finitudine che possiamo chiamare scopo, ma delle attività cogenerate con l'uomo si può solo dire che esistono, è possibile attualizzarle, sempre, in quanto i limiti imposti sono solo quelli biologici.

L'auspicio teleologico che guiderà le azioni dell'educatore<sup>241</sup> in che senso si differenzia dai preordinati scopi finiti? In che senso significa attività perfettibile, non oggettivazione? È chiaro che non stiamo affatto dicendo che non si possa dire nulla su che cosa possa avvenire in conseguenza ad una azione educativa. Ovvero, diciamo che abbiamo dei fini che hanno fine, non scopi raggiungibili, ma finalità che promuove l'agire. Nel caso dell'auspicio teleologico, le azioni educative sono non propriamente causate dal loro stesso fine nel senso unidirezionale causa-effetto, ma sono comprese o inglobate nella finalità, questa è sempre immanente all'azione.

Pertanto, consecutivamente a questa immanenza della finalità, le azioni educative acquistano un significato diverso da quello che possiamo dire di attività che mirano alla realizzazione definitiva o sufficiente di un obiettivo. Se fine ed intenzione particolare si possono sovrapporre e se l'intenzione è tanto duratura quanto il tempo e l'occasione di educare data, allora la finitudine del nostro fine è essenzialmente solo nel senso dei limiti imposti dalla situazione contingente, di nuovo riemerge il rapporto tra azione educativa e temporalità come *continuum*, non solo come momento.

Il significato originario latino della parola fine (*finis*) è molto ampia, indica infatti la delimitazione nel senso anche di limite ultimo, perfezione, culmine, nonché intenzione, mentre *scopus* indica più concretamente un bersaglio<sup>242</sup>: *finis* così ben si accompagna al concetto fonetico, in quanto, la finalità definita dall'auspicio teleologico diverrà immanente in virtù della scelta precipua o premessa minore. La tensione all'atto appropriato è di tutta competenza della saggezza acquisita dall'educatore<sup>243</sup>, dunque non

---

<sup>241</sup> Si vuole ora ricordare il recupero della spiegazione teleologica operata anche dalla filosofia analitica: «Si è allora assistito alla riabilitazione della spiegazione dell'azione in termini di causalità. Ma anche questo modello esplicativo si è rivelato inadeguato a rendere conto del ruolo dell'agente come poter-fare, di quello dell'intenzione con cui compie l'azione. Si è perciò proceduto ad integrare la spiegazione causale con quella teleologica e viceversa. Mediante questi due modelli esplicativi è stato possibile cogliere nell'azione la presenza in atto di una razionalità ad un tempo teoretica e pratica. Tuttavia è apparso evidente che tale razionalità è una conseguenza del legame che unisce l'azione al poter-fare dell'uomo, alla sua intenzione e deliberazione.» Pieretti Antonio, *Azione e intenzionalità nella filosofia analitica*, in *La razionalità pratica. Modelli e problemi*, a cura di E. Berti, Marietti, Torino 1989, pp. 189-190.

<sup>242</sup> Cfr. Castiglioni Luigi, Mariotti Scevola, *Vocabolario della lingua latina*, voci: *finis*; *scopus*, Loescher, Trento 1990.

<sup>243</sup> «Infatti per avere la *phronesis*, cioè per essere saggi, non c'è bisogno di essere filosofi, nemmeno filosofi pratici, mentre è necessario, come abbiamo visto, essere temperanti, cioè buoni di carattere.

preordinata, ne consegue non tecnica, ha solo il limite spazio-temporale. La finalità auspicabile si trasforma in fine particolare ottenibile col mezzo della deliberazione, quando dal riconoscimento di ciò che è buono si passa all'azione che si intende fare.

La 'causa dell'azione', la sua intenzionalità 'finale' è così dentro anche la premessa minore oltre che in quella maggiore. È chiaro così che se faccio leggere Dante, non è solo per far conoscere Dante, ma perché quello che dice Dante 'può colpire' le attualità conoscitive e agenziali del soggetto educante. Recuperando i risultati, per rinnovare linguaggio e contenuti si propone una distinzione concettuale tra fine e scopo, riservando a quest'ultimo l'accezione più tecnica<sup>244</sup> e al primo la definizione delle caratteristiche agenziali.

L'immanenza concreta del soggetto educando significa che questi è latore dei beni intrinseci che sono di ampia manifestazione presso il genere umano, sono vere e proprie fanie dell'umano. La cura delle attualità possibili<sup>245</sup>, o fanie del concreto vivente, nasce dal fatto che in realtà le attualità non hanno mai conosciuto un punto zero, in quanto il soggetto, lo ribadiamo, è da sempre animato e mai è stato per sua natura oggetto inanimato. Ovvero, la fania del tentativo di esprimersi, del comunicare, del pensare e creare, dell'agire è precedente all'età scolare e probabilmente già uterina. Il soggetto, latore immanente di potenzialità già attuali in sostanza già 'chiede', ossia interpella la riflessione adulta sulla opportunità dell'io-posso attualizzare di più e meglio, rendendosi conto progressivamente che altri esperiscono già queste potenzialità. In entrambe le direzioni abbiamo a che fare col riconoscimento del simile a sé: l'educando aspira all'emulazione del mondo adulto, l'educatore riconosce il proprio simile e ne scorge le possibilità d'essere, non perché le inventa in seduta stante, ma perché si accorge di una sorta di incarnazione specifica, personale, della possibilità di

---

Bisogna, infatti, che la capacità di deliberare rettamente circa i mezzi sia orientata ad un fine buono, altrimenti non è *phronesis*, ma semplice abilità, o astuzia (così del resto, sia pure erroneamente, è stata intesa la 'prudenza' da Kant, il quale perciò le ha negato valore morale).» Berti Enrico, *Il metodo della filosofia pratica secondo Aristotele*, in *Studi sull'etica di Aristotele*, Bibliopolis, Napoli 1990, p. 61.

<sup>244</sup> Infatti: «La ragione tecnica, l'abbiamo visto, non giudica i fini. In cosa consiste allora questo «ideale di perfezione» di cui abbiamo riconosciuto che è sempre implicito nell'azione umana? La risposta non è difficile: se la ragione tecnica non giudica i fini, e dunque è *neutra* e perciò *indifferente* nei loro confronti, si vede bene che il suo paradigma di perfezione si riduce all'efficacia, alla pura e semplice capacità di realizzare *qualsiasi compito*. » Agazzi Evandro, *Per una riconduzione della razionalità tecnologica entro l'ambito della razionalità pratica*, in *Forme di razionalità pratica*, a cura di S. Galvan, Franco Angeli, Milano 1992, p. 34.

<sup>245</sup> «Di conseguenza, la «logica interna» alla razionalità tecnica non è quella di discernere fra i possibili, bensì quella di *realizzare tutti i possibili*.» *Ibidem*.

comunicare, pensare, creare ed agire. Questo riconoscimento è stato disposizionale dell'educatore saggio che intuisce il bene.

Ecco così che l'azione educativa è una azione epimeletica e azione fronetica: perché delibera su un *telos* immanente, è un fine in sé, che non è un fine solo etico, ma diviene educativo in quanto ha una specifica intenzionalità, non solo di rispettare la libertà e la persona altrui, ma quella voluta e deliberata di promuoverla nel tempo.

L'azione educativa è una azione di cura nel senso già analizzato da Conte di aver cura<sup>246</sup>, come presentato in precedenza, ovvero come sollecitudine non come terapia. In effetti l'educando che ha ancora tanto da attualizzare, 'denuncia', diciamo così, semplicemente ma meravigliosamente, la condizione umana, di cui solo un discorso estremamente negativo e pessimistico può dire d'essere una condizione di pura malattia.

La psicologia dello sviluppo ci informa che la condizione umana iniziale è di una maggiore esposizione ai pericoli dettati dalla natura e che abbiamo bisogno di un tempo eccezionale, veramente lungo, per lo sviluppo psicofisico dopo il periodo fetale, condizione unica in natura rispetto agli altri animali, pensiamo solo al lungo periodo adolescenziale.<sup>247</sup> La cura epimeletica pertanto è accoglienza dell'esistente e, se vogliamo, è preventiva rispetto alle cure terapeutiche conseguenti ai mali esistenziali. L'azione epimeletica non è così una azione strategica, perché non ha una strategia cui mirare pensata a tavolino (pensiamo di nuovo agli esempi di Schön che non rientrano fra questi), non è un'azione eroico-salvifica perché non richiede alcuna immolazione per la sopravvivenza altrui (virtù 'sociali' delle società eroiche), non è azione tecnica perché è pensata nell'incontro, non pensa a priori proceduralmente l'incontro. È rischio, scommessa e promessa, non necessità di efficacia. *Epimeleia* e *phronesis* così, si propone, possono farci avvicinare decisamente ad una azione che sia generativa dell'umano in sé e non per qualcos'altro, e dunque ad illuminarci su cosa sia una azione educativa, questo è il punto al quale siamo arrivati attraverso questo percorso teso ad allontanarci da una *forma mentis* tecnica. L'epimeletica, diciamo, riesce ad aprire le porte a ciò che non possiede la fronetica: la dimensione della continuità e della memoria

---

<sup>246</sup> Viene così concluso il saggio: «La cura della persona è la forma educativa del dare e del ricevere, l'habitat nel quale già da sempre vive e si riproduce il nostro prender forma umana.» Conte Mino, *Op. cit.*, 2006, p. 207.

<sup>247</sup> Cfr. Camaioni Luigia, Di Blasio Paola, *Psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna 2007, pp. 255-284.

relazionale<sup>248</sup>, per questo l'azione educativa è prassi, è morale ma acquista specificità educativa appunto.

Ma, se sono profuse energie ed impegno in educazione a qualcosa dovrà poi portare l'azione educativa stessa, a qualche cosa di riscontrabile. Ora, l'oggettivazione ipostatica di abilità e competenze l'abbiamo già abbandonata; come si giustifica dunque l'agire educativo non solo attraverso la teorizzazione antropologica ed etica bensì a posteriori, prendendo il posto della verifica delle abilità e del saper agire 'computazionale' (riferito ai compiti richiesti)? Quali oggetti, direbbe uno scienziato sociale, possiamo andare ad osservare?

Ricoeur ha insegnato che le azioni sono una forma particolare di testi che lasciano tracce nel vissuto, queste azioni si staccano dall'agente come il testo scritto viene privato dall'immanenza del suo autore<sup>249</sup>, continuando ad esercitare una certa influenza nella storia e nelle interazioni sociali. Sulla scia di questo argomento, possiamo dire che una azione di cura, ovvero curante quello che possiamo definire un circolo infinito di attualità da potenziare e potenzialità da attualizzare, sorretta da una deliberazione fronetica, attenta al bene precipuo di chi si ha di fronte nel momento contingente, non lascia certamente le persone coinvolte uguali a prima. Questo significa che l'azione educativa (fronetica ed epimeletica) giustificata dall'auspicio teleologico mira a diventare, dicevamo altrove, generatrice di ulteriori possibilità d'essere, sia del soggetto educante in qualità di chi ha da crescere, sia dell'educatore in qualità di soggetto deliberante ed epimeletico. Seguendo ancora una volta l'idea aristotelica che il passare del tempo nelle medesime attività rende comunque il saggio sempre più capace di scegliere bene, questa reiterazione è un altro aspetto del tipo di tempo e di spazio coinvolto in questa razionalità. L'azione fronetica ed epimeletica diventa così un 'circolo educativo' e va e ritorna all'educatore, nella relazione egli non solo mostra le sue attualità agenziali, ma mentre le attualizza le rende più solide e ricche.

Diciamo inoltre che in questo concetto di azione educativa si può 'guardare dentro' molto di più rispetto alla semplice *phronesis*, che definisce più uno stato, una

---

<sup>248</sup> «Un ruolo fondamentale nell'educazione morale è svolto dall'attenzione e dalla memoria: che cosa ricordi, che cosa ti colpisce, quale memoria alimenta il tuo agire? Vaccarezza Maria Silvia, *Razionalità pratica e attenzione alla realtà. prospettive contemporanee*, Ortothes, Napoli 2012, p. 79»

<sup>249</sup> «Un'azione lascia una «traccia», mette il suo «segno», quando contribuisce a fare emergere tali configurazioni, che diventano i *documenti* dell'azione umana.» Ricoeur Paul, *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, tr. it. G. Grampa, Jaca Book, Milano 1989 (ed. or. 1986), p. 188.

condizione attuale raggiunta da parte dell'educatore. Tra la scelta della premessa minore e l'azione stessa il passo rimanente è breve, pertanto tentiamo di vedere se è preferibile concepire il momento fronetico come un momento chiave dell'azione di cura e di estendere il concetto dell'azione stessa oltre l'evento fronetico e prima dell'evento fronetico. Di questo passo, dire azione epimeletica, significa realizzare attraverso scelte di attività, discorsi e gesti una precondizione perché si articoli un testo vero e proprio, chiaramente non scritto e non oggettivabile ma di fatto esistente, che lascia delle tracce della sua presenza in maniera diversa dalla competenza o dalla abilità. È il terreno preparatorio all'atto fronetico.

L'educatore, solo di fronte al suo operare, ma consapevole dei *telos* specifici umani, dovrà deliberare affinché quei *telos* diventino fanie, ossia, non risultati ben definibili, ma raggiungimento manifestazionale di disposizioni umane. Ovvero nuove o più compiute possibilità d'essere: come scrivevamo il fine entra nell'intenzione che è sempre immanente, ovvero non al di fuori dell'azione stessa. Non è un desiderio, in quanto possiamo desiderare anche ciò che non è alla portata umana. L'intenzione è invece legata a ciò che è primariamente in nostro potere di agenti educativi<sup>250</sup>.

Alcune fanie le abbiamo già menzionate, come prima ricognizione, o magari potremmo definire ciò che è già stato preso in considerazione in questo capitolo come una sorta macrocontenitori, generali categorizzazioni: pensare e parlare, comunicare, immaginare e creare, scegliere e deliberare. Lo sforzo dell'azione epimeletica dovrebbe essere quella di far arrivare il soggetto educante alla condizione tale da poter rendersi conto di saper impiegare le sue forze formative; il *telos* potrebbe anche essere espresso anche così:

*la cura delle forze formative altrui attraverso reiterati atti fronetici affinché l'educando attualizzi sempre più le sue forze interne liberanti e raggiunga la sua più piena forma agenziale; un po' come la cura e la saggezza stesse dell'educatore diventano forze che fanno di lui/lei sempre più un soggetto educante.*

Ecco così che la realizzazione dell'"egli-può-pensare", fania, che può essere attuata attraverso talune attività specifiche, comporta la cura dell'intelligenza nelle sue varie forme. 'Egli-può-comunicare' comporta, tra i vari esempi, la cura della parola. 'Egli-può-essere- un-soggetto-responsabile', ebbene qui si ha cura delle possibilità di

---

<sup>250</sup> «Deliberiamo invece sulle cose che dipendono da noi e sono realizzabili: sono queste quelle che rimangono. » Aristotele, *Etica Nicomachea*, III, 5, 1112a.

azioni morali, ovvero che prendono in considerazione l'altro-da-sé. È per questo che vorremmo dire che, dalle intenzioni formulate nel principio teleologico, l'azione procede con quel complesso di attività comunicative dell'educatore che mostrano all'educando contemporaneamente nuove possibilità di scelta ed azione, per questo la cura è generativa o meglio rigenerativa, ritorna su ciò che si ha già, con la speranza concreta che si possa rigenerare. Il momento fronetico può essere un momento decisivo, centrale ed esemplare all'interno della storia educativa, quando ha bisogno di un sostegno particolare.

Per sintetizzare, diciamo così di nuovo che l'azione epimeletico-fronetica è 'ideifora' e 'prassifora', ovvero, porta idee e presenta un nuovo agire, come proposte di vita ed all'educando. Inoltre, questa azione educativa dovrebbe risultare anche 'ideifora' e 'prassifora':<sup>251</sup> questo significa che la cura educativa, poiché presenta, attraverso l'interazione, idee che nutrono culturalmente e moralmente il soggetto ed atti esemplari, questi possono essere fatti propri in modo inedito dall'educando. L'azione educativa, in fin dei conti, diventa educazione acquisita quando il soggetto cui è diretta l'azione trasforma e fa proprio ciò che gli ha manifestato l'educatore. Questo mostra la diversità dell'azione artistica rispetto a quella educativa e risponde in sostanza alla posizione gentiliana a riguardo<sup>252</sup>, negando l'identità tra educatore-educando. L'azione epimeletico-fronetica diventa un testo immateriale che deve essere interpretato dall'educando.

Il linguaggio nel discorso, nella spiegazione e nella lettura sono latori di idee e di scelte, così come le scelte fronetiche e morali; tutto ciò diventa un testo dalle caratteristiche generative e portanti. È da qui che riparte suo malgrado ma per fortuna, di fatto, l'azione dell'educatore, quando essa è già esperita ma rimane nella memoria uditiva, visiva ed autobiografica dell'educando, ed è per questo che nel corso della tesi daremo largo spazio allo scavo di questa altra potenza umana, la memoria. L'esperienza educativa così non è completa al consumarsi dell'azione, l'esperienza vera e propria

---

<sup>251</sup> Questi sono nostri neologismi per tentare di guardare dentro a cosa avviene con e dopo l'azione educativa.

<sup>252</sup> Non siamo affatto convinti del concetto di «unificazione spirituale» tra educatore-educando di cui parla il filosofo italiano, il quale afferma che nel momento istruttivo, ad esempio, quando l'allievo intende le spiegazioni del maestro venga meno la concezione dualistica. Cfr. Gentile Giovanni, *Sommario di Pedagogia come scienza filosofica. Vol. I Pedagogia generale*, Le Lettere, Firenze 2003 (ed. or. 1925), p. 127. Contrapponiamo un'idea di ripersonale significazione di ciò che è appreso. Gentile chiede troppo al momento educativo, forse condizioni spirituali che i credenti ritengono possibile solo al livello di iscrizione della vita spirituale dei soggetti nella vita divina.

accade dopo, nel sacrario coscienziale dell'educando, l'esperienza non è una questione pragmatica.

Ritornando all'azione educativa: idee portate, prefigurazioni di agire diverse o nuove per l'educando, in ciò possiamo osservare la grande responsabilità di chi educa, in quanto la scarsa cura della parola detta e la scarsa cura della propria prassi ad alto gradiente di esemplarità, possono costituire, ancor più che i grandi processi culturali schermanti, occasioni bloccanti, scialanti e dimidiati, trasformando il potenziale liberatore delle forze formative altrui in qualcosa di opposto. Per questo, accanto a quello dell'azione educante, il discorso pedagogico deve rivolgersi alla ricerca di un *corpus* di conoscenze che possano far sì che la cura diventi tale, prima già della prassi stessa, la cura deve diventare oggetto di conoscenza. Questa precisazione è chiaro sia rivolta ad insegnanti ed altre figure di educatori professionali, i quali però, devono condividere con tutti l'ideale teleologico della libertà umana e della condizione etica dell'agire stesso. Senza capacità professionali non si è professionisti, ma senza direzione etico-antropologica non si è figure educative.

La teoria dell'azione educativa si compone<sup>253</sup> così di tre parti scomponibili: la prima appartiene specificatamente ad educatori professionali ed insegnanti, si tratta della acquisizione delle conoscenze che possiamo dire risultato della teoresi filosofica e della ricerca scientifica. In posizione centrale abbiamo la già discussa attività epimeletico-fronetica, riguardante anche le figure educative non istituzionalizzate, poiché queste, quando agiscono educativamente, di fatto cercano di adottare del buon senso sino, nei casi migliori, alla vera e propria saggezza di cui parla Aristotele. In questi casi l'origine di questa disposizione ha origini non identificabili e non controllabili, senza esagerare potrebbe risiedere anche nella notte dei tempi, nella secolare trasmissione umana familiare e sociale prescientifica, o nella adesione personale, da parte di una figura educativa, a prospettive etiche o religiose. O ancora, può essere legata ad una propria formazione, a prospettive valoriali cui si aderisce, essere generata da esperienze familiari di certa intensità. Interessante sarebbe considerare quanto di tutto ciò entri anche nell'azione dell'educatore professionale e

---

<sup>253</sup> Valga la stessa conclusione che questo autore fa in riferimento al rapporto *agape-phronesis* e si sostituisca *agape* con *epimeleia*: «*Agape* can make us more able do what we really want to do in our relation with children, but which we too easily forget or ignore. *Phronesis* can help us to find the most appropriate time, place and way of doing it.» Wifestad Stein M., *The educational Challenges of agape and phronesis*, in «Journal of Philosophy of Education», Vol. 42, N. 2, 2008, p. 321.

dell'insegnante. Comunque, si può asserire con assoluta tranquillità che si può educare senza aver ricevuto una formazione specialistica, basta una propensione a fare i conti con le polarità umane per proporre forme di libertà. Fino ad un certo punto, inoltre, qualsiasi figura, in base alle proprie conoscenze, può anche istruire.

Tuttavia, il professionista dell'educazione ha a che fare con dei saperi più vasti<sup>254</sup>, maggiore consapevolezza di grandi finalità dell'educazione, nonché il compito di rappresentare una figura più critica e riflessiva rispetto all'esistente, in virtù dello studio e dello scavo del sapere, che ha rappresentato l'elemento aggiuntivo rispetto alle sue precomprensioni sull'educare e le sue disposizioni morali<sup>255</sup> che, ribadiamo, non sono affatto di poca importanza o validità.

L'educatore professionale o l'insegnante così non sono né familiari, né specialisti-ricercatori disciplinari; queste figure possono condividere con l'educatore familiare la propensione alla saggezza, con lo specialista accademico alcune conoscenze approfondite. Se l'insegnante riacquistasse almeno la sua dimensione intellettuale, già sarebbe ottimo e più che sufficiente.

La terza parte dell'azione riguarda ciò che da un lato non è affatto controllabile. Ci riferiamo all'oggetto possibile (o ai nostri limitati occhi impossibile) finale dell'azione educativa: le tracce e gli effetti sull'educando, il 'testo' uscito dall'azione di cura dell'educatore, comprensivo di discorso, scelte e azioni vere e proprie, con tutta la sua ideo-prassiforicità, che costituisce il bagaglio in qualche modo donato all'educando, avranno degli effetti ideipari e prassipari imprecisati ed unici. Ciò che si potrà attestare sarà il fatto se si presenteranno o meno, se dei traguardi agenziali saranno riscontrabili. Ma non c'è misura dei traguardi dell'intelligenza e dell'atto morale, questi fanno scaturire solo un senso di bello, e poi di ordine e di pace nel vivere quotidiano.

---

<sup>254</sup> «But it is important to see that what makes me a good teacher (if I am one) in my professional role is at heart no different from what makes me a good teacher when I am explaining the meaning of a story to my own children at home. In this (both) wider and deeper sense, good education and teaching are expressive not of some theory-based repertoire of technical skills or competences, but a foundational form of moral association in which all human agents are engaged by virtue of social membership.» Carr David, *Rival conceptions of practice in education and teaching*, in «Journal of Philosophy of Education», Vol. 37, N. 2, 2003, p. 266.

<sup>255</sup> «For it seems pretty clear that good teachers not only instruct their students, but also create both in their own classroom and in the school generally the hallmarks of a community of inquiry and of virtue. The quality of what they can achieve in their educative endeavours is hugely conditioned by what is sometimes called the 'hidden curriculum' (though its effects are often far from hidden).» McIntyre Aisdair, Dunne Joseph, *Aisdair MacIntyre on education in dialogue with Joseph Dunne*, in «Journal of Philosophy of Education», Vol. 36, N. 1, 2002, p. 8.



L'effetto dell'azione educativa è offrire la possibilità di far leva liberamente sulle proprie forze formative, intelligenza, volontà e memoria per attualizzare parola, pensiero, creatività e responsabilità. L'educatore non potrà mai prevedere che effetto faranno precisamente le idee ed *exempla* proposti, potrà comunque sempre più aver cura di quelle cause sufficienti attivatori di potenzialità. La previsione esatta non sarà possibile, in virtù dell'originalità singolare del soggetto educando e della sua situazione di vita e, in fin dei conti, a causa della mai completa intelligibilità della sua persona, non si saprà cosa ne sarà precisamente di lui/lei, essendo al contempo destinatario ed agente dell'educazione propria.

Tuttavia, un po' come al tempo della costruzione delle grandi cattedrali, l'educatore è come l'operaio medievale, sa benissimo che dell'impresa non vedrà probabilmente l'opera completa, nonostante questo, stima se stesso in quanto si sente indispensabile per il raggiungimento di quella meta solo immaginata, ma che si concretizza giorno per giorno. Bisogna abbandonare l'ansia del controllo contemporaneo, altro sintomo della malattia della metafisica tecnocratica efficientistica. Alla grandezza è necessaria la libertà.

### ***III.IV Epilogo tecnico***

Se gli uomini di scienza non reagiscono all'intimidazione dei potenti egoisti e si limitano ad accumulare sapere per sapere, la scienza può rimanere fiaccata per sempre, ed ogni nuova macchina non sarà fonte che di nuovi triboli per l'uomo. E quando, coll'andar del tempo, avrete scoperto tutto lo scopribile, il vostro progresso non sarà che un progressivo allontanamento dall'umanità.<sup>256</sup>

Che ne è dell'aspetto delle abilità tecniche e della professionalizzazione dopo questo discorso? Dubitiamo, innanzi tutto come già detto, che siano legittime primarie preoccupazioni della scuola o delle prime cure familiari. Oggi, difendere una formazione veramente umanistica (compresa quella autenticamente scientifica), è compito di cui non ci si potrà mai dire di aver concluso. Questa è l'era della preparazione dei cittadini al mercato del lavoro e non l'era dell'educazione dei cittadini ad essere elettori informati, amici, colleghi, vicini di casa, padri, madri, figli e via dicendo; luoghi educativi transculturali, questi, in cui quotidianamente si delibera e si delibera moralmente, ma di cui non si ha più traccia nei documenti ufficiali sull'educazione, né ormai nella maggioranza delle indagini pedagogiche. La preparazione al mercato del lavoro è figlia della razionalità tecnico-economica, questa immette in un sistema che lascia il discorso etico da parte, un sistema che è di fatto già deliberato al posto nostro, ovvero non siamo trattati come esseri agenziali, dunque per il sistema non siamo esseri umani ma una particolare massa etologica.

Questo non è un attacco ad una presunta negatività di una categoria specifica di azioni umane, sarebbe irrazionale e banale da parte nostra, il problema è la trasmigrazione impropria di tipologie di scopi e pensiero eteronomi in ambito educativo, laddove l'impiego di una determinata categoria di azioni blocca il raggiungimento di beni precipui che necessitano diversa cura, questo è lo schermo. Non si può sostituire ad esempio il bene attualizzatore con quello riproduttivo, il dramma dell'educazione oggi è dramma di perdita del giusto oggetto dell'educazione<sup>257</sup>. È necessario fare ordine tra

---

<sup>256</sup> Brecht Bertolt, *Vita di Galileo*, a cura di E. Castellani, Einaudi, Torino 1963 (ed. or. 1955), pp.125-126.

<sup>257</sup> Riflettiamo allora con Poppi, che riporta il pensiero prassico di Duns Scoto, sul fatto che: «sia la natura stessa dell'oggetto a conferire la prima fondamentale qualificazione della bontà o malizia dell'atto umano». Cfr. Poppi Antonino, *La nozione praxis e di phronesis nell'Ordinatio di Giovanni Duns Scoto*, in «Historia Philosophiae Medii Aevi», Amsterdam-Philadelphia, 1991, p. 883. Prima di scegliere determinate azioni, non si deve scegliere solo in merito ad una preavvertita moralità/immoralità, è necessario riflettere sulla appropriatezza di azioni in merito all'oggetto in questione. Se l'oggetto è

l'indispensabile e il derivato, l'imprescindibile e il procrastinabile, specie se si tratta dei tempi della vita crescente. Discettare sulla natura dell'oggetto destinatario dell'azione è calare nella prassi l'azione appropriata. Mentre la *phronesis* così è virtù possibile ed impiegabile da chiunque abbia a che fare con l'umano, dal medico al capo officina quando egli agisce come agente morale, l'*epimeleia* offre quel quadro precipuo dell'educativo all'interno del quale l'azione prudente può verificarsi.

Concludendo: l'attività della cura (ri)genera e non produce, pertanto si parla di forme umane e non iperuraniche che attendono una loro trasformazione perfetta mai concludibile, mentre agli antipodi abbiamo una trasmutazione di materia in forme concludibili. L'errore potrebbe essere quello della non separazione dei piani, della loro promiscuità. Quando infatti la tecnicizzazione della vita avrà finito il suo inarrestabile percorso, ecco allora che l'uomo proverà la definitiva angoscia di non valere nulla, di non essere nulla, di non servire a nulla.

Le tesi andersiane che hanno denunciato l'inizio di un nuovo tempo per l'uomo e la tecnica<sup>258</sup>, l'accelerazione postbellica di ciò che l'Occidente porta probabilmente nel suo seno da molto tempo, ovvero il desiderio di essere potente come la macchina o attraverso di essa, la malcelata vergogna ed invidia del suo potere ed efficienza, ebbene tutto ciò potrebbe giungere al culmine e al culmine così giungerà il disprezzo della vita e dell'etica, giustificata dall'assenza paidetica, il suo vuoto sperimentato fin dal tempo della scuola e da dentro la vita domestica.

La dismissione della cura e coltivazione delle forze umane al soldo dei procedimenti tecnici potrebbe causare la perdita effettivamente della scalata delle deliberazioni ed azioni umane verso apici morali. La caricatura della vocazione umana verso un, mai totalmente raggiungibile, apice morale è oggi l'aspirazione agli apici di efficienza tecnica del corpo biologico ed efficienza strumentale del proprio *know how*, ecco un altro aspetto di svelamento della metafisica tecnostumentale.

Questo significa che si passerà sempre più ad esempio ad una medicina solo 'tecnica' e procedurale che ammorberà, ad una creatività che si trasmuterà in riproduzione simulacrale, vendibile a discrezione della industria culturale, sino alla già

---

irriproducibile (facciamo l'esempio secondo la nostra argomentazione) non può essere destinatario di azioni perfettamente riproducibili.

<sup>258</sup> Prenderemo in considerazione alcune tesi di Anders più avanti, ricordiamo ora la sua opera più importante: Anders Günther, *L'uomo è antiquato. I. Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*, tr. it. L. Dallapiccola, Bollati Boringhieri, Torino 2007 (ed. or. 1956).

abbondantemente disquisita estinzione della azione educativa e morale, che troverà la sua caricatura del concetto di implementazione processuale di apprendimenti. Tutto questo è la dimidiazione dell'agenzialità, dunque, schermatura dell'azione educativa di cura, non promozione della libertà umana. Pertanto, la non cura umana generata dal pensiero tecnico, applicata all'educativo, è annichilente l'intero globo delle possibili azioni umane.

L'ipotesi che spesso abbiamo posto è quella che, parlare generi parola, leggere generi scrittura, creare generi creazione, dare esempi di responsabilità ricevuta generi responsabilità, vedere i mondi concreti e reali generi immaginazione, pensare generi pensiero. Questa prospettiva, crediamo, si innesti nella cura e nella fronetica, in quanto le virtù disposizionali necessitano del cosiddetto circolo prassico, ma se questo è possibile già dirlo delle persone che hanno già una certa forma avanzata delle proprie attualità (sono cause efficienti delle proprie attualità, le conoscono e le hanno sussunte), non è affatto scontato che questo avvenga nelle giovani generazioni. Ecco perché l'azione educativa è epimeletica, perché senza l'incontro il soggetto è condannato alle naturalizzazioni di turno, agli immaginari ideologici o simulacrali del momento come spiegheremo nell'analisi 2, a meno che qualcuno abbia la fortuna di crescere in un ambiente non così naturalizzato. L'epimeletica insegna poi che i tempi dell'educazione non sono tempi tecnici.

A questo punto nasce anche la riflessione sull'educazione-istruzione pubblica, quella delle scuole, come questione anche politica, ovvero il problema di garantire a tutti, sottolineando a tutti, senza presupporre 'quote sacrificabili' dal sistema, le medesime possibilità d'essere. La cura delle forme umane esistenti diventa così un problema non solo educativo e morale ma anche politico, ovvero di quella politica che dovrebbe rappresentare il controaltare degli interessi privati dei potentati economici economici, o quantomeno dovrebbe essere in grado di mediare in virtù di un bene ad essi sovraordinato. L'invasione del pensiero tecnico-poietico, vera metafisica del presente, è un grande problema di oggi, riteniamo, plasma menti (anche quelle degli insegnanti) e conduce alla perdita di qualità umane eccezionali.

La cura delle potenzialità umane è uno di quei casi in cui non si parla a vanvera della libertà, in quanto si mostra giocoforza l'interesse affinché i giovani concreti viventi raggiungano le personali capacità intellettive volitive, atte al buon agire ed al

buon scegliere. In siffatta maniera si testimonia, tra l'altro, che libertà non significa solo assenza di costrizioni esterne, ma lavoro educativo, lavoro interiore del singolo, conoscenza ed esercizio delle virtù.

L'automatizzazione progressiva del mondo ha comportato che il pensiero tecnico diventasse la metafisica indiscussa ed implicita dei giorni nostri; certo non si poteva sperare che l'educazione non ne fosse coinvolta, anzi, questa ha sofferto la sua debolezza nell'ora storica dove più doveva essere forte. La perdita delle grandi narrazioni e delle etiche forti non può costituire motivo di abbandonare il ruolo degli educatori e così d'essere alla mercé di un nuovo irrazionalismo tecnocratico, irrazionale in quanto dimidiante senso e ragione umana al poetico ed al calcolo.

Qualcosa di razionale sull'uomo e sull'agire si può e si deve dire, le maglie sono ben più larghe di quanto sembri, anche per chi è critico verso proposte 'forti'. Sembra che un prodotto della libertà umana sia l'insopprimibile propensione a formarsi categorie metafisiche e di senso, dunque sospettiamo che vi sia un *horror vacui* a riguardo col quale bisogna sempre fare i conti. Se scopriamo ciò, allora, anziché fare la guerra alla metafisica *tout court* potrebbe essere più fruttuoso e sensato pensare alle eteronomie metafisiche che si insinuano surrettizie dopo atti di pensiero distruttivo che si rivolgono contro il pensiero stesso. Più sano sarebbe, allora, più che uccidere la metafisica e l'ontologia, pensare alla molteplicità dei beni e delle cose e di quale tipologia di metafisica sia corretta per quel bene e quella cosa. Ossia quali beni nel nostro caso intercettano e descrivono meglio la peculiarità umana.

Sarebbe più facile così evitare un epilogo tecnico all'avventura secolare dell'educazione; sarebbe più agevole e comprensibile l'utilizzo del linguaggio educativo<sup>259</sup>, il concetto di efficienza mutuato dalle macchine non sarebbe più l'essenza dell'uomo formato e il concetto di forma potrebbe ridiventare espressione della vocazione umana ad essere se stesso con e per gli altri, non l'uomo addestrato per il mercato.

---

<sup>259</sup> Interessante questa analisi: «Even the language of educational purpose has undergone a sea-shift of transformation into business terminology and the going discourse of the corporate culture [...] 'buying' ideas for what used to be the search for truth. It is difficult to avoid the conclusion that the educational process has been pervasively subordinated to the aims and practices of business that its agents can no longer comprehend their vocation in other terms.» McMurtry John, *Education and the market model*, in «Journal of Philosophy of Education», Vol. 25, N. 2, 1991, p. 211.

L'insegnamento di Aristotele è quello di andare alla ricerca dei beni precipui<sup>260</sup>, poi ci sono i beni della situazione, sono prescrittivi in quel dato momento in vista dei primi. Forse da qui sarebbe meglio ripartire. Abbiamo tentato di indagare se ci sono beni generali precipui anche alle vari tipologie di azione, cogliendo le diverse aspirazioni e condizioni di partenza delle azioni. Ecco così però che la cesura produzione-fine in sé rappresenta un grande descrittore delle azioni umane. Ogni azione ha a che fare in qualche modo con l'inedito, ha effetti, ma la consapevolezza su quali effetti e su chi o che cosa deve avere effetti è necessaria per evitare errori, dicevamo errori di promiscuità concettuale tra elementi appartenenti ai due mondi della cesura. Abbiamo visto come in realtà vi siano realtà intermedie come quella dell'arte che si avvale di tecniche e materiali per raggiungere però l'agenzialità, e di condizionamento seriale dall'altro lato degli esseri viventi. Ma la cesura netta tiene quando, parlando di educazione, e dunque di uomo, ci scontriamo di fronte all'enigma della libertà, del potere causale dell'io-posso.

Se ho di fronte un essere umano in tenera età, che ne faccio? Se mi devo nutrire, che faccio? Se sono ammalato, che faccio? Nel primo caso, abbiamo tentato di argomentare, si sta dentro la circoscrizione educativa del 'se se ne ha cura', il problema se è bene o male averne cura è morale *tout court*, per questo motivo la questione etica è cogenerata con quella educativa. Se sono stati inventati arnesi per la caccia, ebbene, inutile precisare, che ciò attiene alla sfera della nutrizione e conservazione biologica. Così come la cura terapeutica rimanda ad una conoscenza più sofisticata della natura. Cioché per contrastare epiloghi tecnici all'attività educativa, abbiamo tentato di mostrare come primariamente l'azione educativa è una azione prassica, estinta questa, estinta l'educazione. Le direzioni del sapere scientifico da un lato e di quello poetico

---

<sup>260</sup> «Like all naturalism, Aristotle's is based on the assumption that we live in a single unified world of human experience where so-called moral properties are exclusively natural properties and hence, in principle at least, are empirically defeasible. According to this approach, moral notions cannot be comprehended in abstraction from human ethology and the natural environment in which we live, and we need considerable fence-crossing between philosophy and social science to understand what really makes people flourish or flounder. The same applies, obviously, to the content of moral education aimed at a flourishing life. [...] All endeavours at moral education and virtuous living are, in the end, in the Aristotelian model justified with respect to a rich substantive account of universal human flourishing. For instance, the moral virtues are considered to be the states of character constitutive of the flourishing life. While necessary for flourishing (eudaimonia), they are not sufficient; we also need good friends, family, health, basic material provision and substantial supplies of moral luck to thrive.» Kristjánsson Kristján, *There is something about Aristotle: the pros and cons of Aristotelianism in contemporary moral education*, in «Journal of Philosophy of Education», Vol. 48, N. 1, 2014, pp. 53-54.

dall'altro sono i complementi dell'ingegno umano, ma devono sottostare alla realtà originaria per non cadere in metafisiche eteronome<sup>261</sup>. Per questo motivo, come estremo risultato del percorso, diciamo che per educare è necessario un principio metafisico appropriato al soggetto uomo, come primitivo<sup>262</sup> di qualsiasi teoria scientifica dell'educazione e pedagogica: questo si chiama agenzialità, ossia propensione al potere deliberante libero<sup>263</sup>.

---

<sup>261</sup> «Caro amico, in questi giorni ho più che mai compreso che vi sono due specie di conoscenza. Di queste, l'una conduce ad immergersi nell'oggetto e nel suo contesto, per cui l'uomo che vuol conoscere cerca di penetrarlo, di vivere in lui; l'altra, al contrario, raduna le cose, le ricompone, le ordina in caselle, ne acquista padronanza e possesso, le domina.» Guardini Romano, *Lettere dal Lago di Como. La tecnica e l'uomo*, tr. it. G. Basso, Morcelliana, Brescia 1993, p. 52. Questa è una scelta gnoseologica per chi vuole teorizzare pedagogicamente.

<sup>262</sup> Conclude anche Bubner in un suo intervento: «laddove si tratta di prassi il teorico non possiede assolutamente più nulla che sia superiore al soggetto agente; al contrario, deve invece correggere i suoi ideali di razionalità di fronte alla ragion pratica, così come essa si esercita e ha acquistato storicamente efficacia.» Bubner Rudiger, *Razionalità, forma di vita e storia*, in AA. VV., *Etiche in dialogo*, tr. it e cura di T. Bartolomei Vasconcelos e M. Calloni, Marietti, Genova 1990, p. 180.

<sup>263</sup> «The Aristotelian stage model describe 'progressive levels of moral excellence' that correspond 'to different developmental conditions of an agent's soul'. [...] A stage is a level of alignment between reason, desire and action and the sort of pleasure that accompanies it.» Sanderse Wouter, *An Aristotelian model of moral development*, in «Journal of Philosophy of Education», Early View (Online Version of Record published before inclusion in an issue) 2014, p. 6.

## SECONDA PARTE: ANALISI ANTROPOCRITICA

### IV. Analisi antropocritica numero 0 sul pensiero.

**Della mutilazione dell'intelletto umano attraverso la sua strumentalizzazione e l'ipostatizzazione dei problemi tratti dal reale prodotto. Il sapere precipuamente educativo parte dal pensiero contemplativo.**

Comincia qui un'applicazione dei criteri antropocritici alle teorizzazioni antropologiche, epistemiche e pedagogiche più influenti, nonché ai documenti ufficiali per le istituzioni educative. Si prenderanno in esame processi culturali, concetti influenti presenti in letteratura e nel dibattito attuale. A guisa di preludio cominciamo con dei casi letterari, lungi dall'essere gli unici o i più rappresentativi, sono stati scelti come esempi in merito al discorso sulla privazione della piena facoltà intellettuale, argomento principe di questa analisi antropocritica 0. 'Zero' come 'piano terra' della conoscenza, senza mediazioni strumentali, ovvero l'auspicio di ritornare a presupposti antecedenti rispetto a quelli fattuali. Le schermature avvengono o per abolizione della opposizione o per contraddizione rispetto ai termini stessi in cui è posto il discorso educativo.

Come è trattato così il singolo nella società pensante, pedagogica e culturale in genere? Siamo ancora in questi processi dei concreti viventi? Da che cosa dobbiamo distanziarci e dunque di che cosa dobbiamo essere consapevoli per rispettarci e rispettare gli altri concreti viventi? Qual è la *Weltanschauung* del mondo, quale la nostra?



## SCELTE SCHERMANTI DELL'ANALISI 0

### *IV.I Schermare l'intelletto: casi letterari*

*Senza alcun riguardo, né vergogna, o compassione  
hanno eretto tutto attorno a me massicci ed alti muri.*

*E qui, adesso, sto seduto e mi dispero.  
Non penso ad altro; mi rimorde la mia sorte nella mente:*

*poiché ancora tanto c'era da fare per me, là fuori.  
Ah! Ma come ho potuto non accorgermene affatto?*

*Eppure non ho mai sentito né viavai, né vocio di muratori...  
Quatti, quatti, mi hanno escluso ad un tratto da ogni cosa<sup>264</sup>.*

Nel libro veterotestamentario della *Sapienza* viene narrato un episodio molto curioso: alla morte del figlio un padre facoltoso fece costruire una statua in suo onore, tuttavia era talmente inconsolabile per questa perdita che l'attaccamento a quel simulacro lo tradusse in una sorta di elemento compensatorio del suo dolore, che lo portò a vedervi addirittura una nuova incarnazione del giovane defunto. Dell'immagine riprodotta infatti ne fece un vero e proprio culto, istituì inoltre gesti rituali ed obblighi di venerazione per sé ed anche per i suoi sottoposti<sup>265</sup>. La statua divenne un idolo, un oggetto sacro, anzi il sacro, tale adorazione –e non venerazione– cominciò a causare degli effetti nella vita, nell'emotività e nelle abitudini di diverse persone (riti iniziatici, aura misterica). La statua divenne il doppio menzognero della vita irrecuperabile, il clone senza vita.

---

<sup>264</sup>Kostantinos Kavafis, *Muri*, in *Che siano tanti i mattini d'estate. Il canone: poesie 1897-1933* (a cura di M. Scorsone), BUR, Milano, 2012.

<sup>265</sup>Un padre, consumato da un lutto prematuro, avendo fatto un'immagine del figlio così presto rapito, onorò come un dio un uomo appena morto e ai suoi subalterni ordinò misteri e riti d'iniziazione; <sup>16</sup>col passare del tempo l'empia usanza si consolidò e fu osservata come una legge. Anche per ordine dei sovrani le immagini scolpite venivano fatte oggetto di culto; <sup>17</sup>alcuni uomini, non potendo onorarli di persona perché distanti, avendo riprodotto le sembianze lontane, fecero un'immagine visibile del re venerato, per adulare con zelo l'assente, come fosse presente. <sup>18</sup>A estendere il culto anche presso quanti non lo conoscevano, spinse l'ambizione dell'artista. <sup>19</sup>Questi infatti, desideroso senz'altro di piacere al potente, si sforzò con l'arte di renderne più bella l'immagine; <sup>20</sup>ma la folla, attratta dal fascino dell'opera, considerò oggetto di adorazione colui che poco prima onorava come uomo. <sup>21</sup>Divenne un'insidia alla vita il fatto che uomini, resi schiavi della disgrazia e del potere, abbiano attribuito a pietre o a legni il nome incomunicabile. *Libro della Sapienza*, traduzione CEI, 2008, 14, 5-21.

In questa vicenda l'elevazione della statua, non a segno, ma a presenza di ciò che è assente la rende produttrice di mondo illusorio. Non il *sym-ballo*<sup>266</sup>, non il legame di tipo simbolico del mettere assieme, la statua nella sua realtà materiale diventa anche il trascendente stesso, genesi di un idolo. L'idolo, per definizione, è biblicamente l'incarnazione della menzogna, l'invisibile che si pretende di rendere visibile, l'assoluto che diventa disponibile. Il creaturale che viene fatto dio. La privazione del movimento vitale e deliberativo in quanto è all'idolo che si deve ora sottostare.

Con questa secolarizzazione del trascendente la materia del simulacro diviene dunque l'assoluto, così scompare anche la morte propriamente detta e così anche i suoi nefasti esiti putrefattivi. La morte, ovvero l'inafferrabile, la vita scomparsa, ciò che apre al trascendente inteso come altro da sé, assume un nuovo concetto visibile: la morte ora è trasformazione dell'essere, della vita, in immagine e riti ciclici e vincolanti (il testo parla di vere e proprie istituzioni di leggi). Ma il vissuto dei soggetti sottoposti ai regolamenti non è quello di partecipare ad una pantomima, ad una *pièce*, questa illusione idolatrica diventa vissuto reale, significanza illusoria, il trascendente è annullato, il concetto è stabilito, ritualizzato ed imposto. L'autore biblico irride tale esito, a questa canonizzazione della menzogna; in termini sensibili alla psicologia contemporanea, diremmo noi, è semplicemente incompiuta elaborazione del lutto. Ciò che viene messo in scena è la sparizione della scena, non è la sublimazione artistica del dolore, è la creazione di una realtà alternativa; è la vita reale che diventa iperillusione facendo però sparire il senso dell'illusione<sup>267</sup>.

Con questo episodio antico facciamo un primo passo nell'accostarci alla questione della scelta schermante riguardante l'attacco alla '*Bildungskraft*' intelletto: in che senso, ci chiediamo, la riduzione dei concetti alle immagini e a operazioni crei una condizione di indebolimento delle capacità intellettive delle giovani generazioni? In che

---

<sup>266</sup>Il termine greco *symballo* significa 'metto assieme', indicava le due metà di un oggetto che poteva essere ricomposto avvicinando le due parti. Da questa pratica poi si è arrivati ad usare la parola per designare 'ciò che sta in luogo di. Il suo significato specie nella tradizione anglosassone si è spesso sovrapposto a quello di segno. Cfr. AA.VV., voce: *Simbolo*, in «Filosofia», Garzanti, Milano, 2004.

<sup>267</sup>Come spiega Jean Baudrillard in uno dei suoi lavori in merito alla condizione odierna del pensiero e del depotenziamento dell'energia critica della illusione: «Messa al bando l'illusione, abolita la frattura della scena e della sala, il teatro scende nella strada e nella quotidianità, pretende di investire tutto il reale, di sciogliersi in esso, e nello stesso tempo di trasfigurarlo». Baudrillard Jean, *Le strategie fatali*, Feltrinelli, tr. it. di S. D'Alessandro, Milano 2007 (ed. or. 1983), p. 70.

senso vengono loro occultate possibilità di espansione cognitiva e di ricreazione personale di mondi 'tre' in senso popperiano?<sup>268</sup>.

Nella tragedia familiare narrata dal redattore del libro sapienziale vediamo come il concetto morte sia stato ucciso irrimediabilmente, in quanto definito per sempre, immanentizzato, ipostatizzato nel simulacro. Come la riconversione della morte in 'cosa' ha prodotto la fine della trascendenza nel senso metafisico del termine, così ha compromesso la possibilità di *intus-legere*; si ha l'annichilimento di una personalizzazione dell'elaborazione luttuosa, è fatto divieto di pensare oltre alla morte, il concetto è stato circoscritto, l'esperienza morte codificata e operazionalizzata.

«Attribuire a pietre e a legni un nome incomunicabile», così si legge nello stesso capitolo 14; ciò significa che all'idolo viene imposto quello che dovrebbe essere indisponibile e non manipolabile, inaccessibile per la sua grandiosità, lasciato libero alla comprensione e all'inesauribilità del pensiero. Indicare nella statua il divino è porre fine ad ogni discorso, il tabù è completo, non si tocchi l'idea che il morto riviva trasformato nella divinità visibile.

È questa storia anche esempio di come la posizione di potere detenuta da quell'uomo su altri individui lo abbia potuto spingere oltre, conducendolo ad una sorta di delirio di onnipotenza. Egli si è impossessato della morte agli occhi dei suoi sottoposti, col suo gesto ha detto: 'muoia la morte, sia vivente la morte nel simulacro'<sup>269</sup>, e nel rito, la morte ora non esiste, la morte è... il figlio trasmutato nel simulacro e nelle operazioni rituali.

Ecco dunque il potere di tipo culturale e morale che si è arrogato per sé: ha ritenuto suo diritto dire che la morte 'è', che il divino 'è', ha definito l'immensamente sfuggente una volta per tutte ed ha circoscritto il sacro. Egli non ha ricercato propriamente un senso nell'evento, lo ha arbitrariamente rimosso con una sequenza micidiale di autoillusione e di costrizione all'illusione collettiva<sup>270</sup>. Primo: la realtà

---

<sup>268</sup>Cfr. Popper Karl R., *I tre mondi. Corpi, opinioni e oggetti del pensiero*, trad. it. di P. Rumore, il Mulino 2012 (ed. or. 1979).

<sup>269</sup> «Il simulacro non nasconde la verità, è la verità che nasconde il fatto di non esserci. Il simulacro è vero». Baudrillard Jean, *Op. cit.*, 2007, p. 26.

<sup>270</sup> «Ciò che non suscita più l'illusione è morto, e ispira il terrore. Così avviene al cadavere, ma anche al clone, e più in generale a tutto ciò che si confonde con se stesso al punto di non essere più nemmeno capace di giocare con la propria apparenza. Questo limite della disillusione è la morte. Contro il vero del vero, contro il più vero del vero (che diventa immediatamente pornografico), contro l'oscenità dell'evidenza, contro questa promiscuità immonda con se stessi che si chiama somiglianza, bisogna

dell'essere non è più, la si sostituisca con elemento inerme fittizio, l'immagine; si è impossessato del simbolo, anzi lo ha ricreato lui. Secondo: il movimento vitale non è più, lo si sostituisca con le vuote operazioni culturali. Terzo: la relazione dell'essere con altri viventi non è più, la sostituisca con una massa di uomini costretti alle operazioni collettive; tutta alle dipendenze dell'autoproclamatosi sacerdote, nonché demiurgo del nuovo culto.

Il mondo offerto ai malcapitati è fatale<sup>271</sup>: d'ora in poi con idea di morte si intende quell'evento attraverso il quale ci si rimaterializza in muti simulacri che esigono sottomissione ed impegno culturale, la vita dei viventi è manipolata da un'illusione, da un visibile che mente d'essere qualcosa d'altro; un visibile materiale che millanta vita, ma che è in realtà più morto del morto, in quanto mai ha posseduto vita. Gli uomini sottoposti a tale concetto, vivono in funzione di un non-vivo, adorano un finto-vivo, si degradano da possessori di vita ad essere comandati dalle esigenze illusorie di una non-vita. Tanto assurdo quanto un generale che si faccia imporre le direttive da un suo soldato. Troppa è così la tentazione di dire che questo quadro si accosta bene all'idea di funzionalizzazione operativa del sapere e di quando questo diventa mito bloccante e totalitario. Non è possibile nemmeno non ricordare quanto Horkheimer ed Adorno hanno detto di Ulisse e delle pretese dell'Illuminismo, una operazione molto simile a questa.<sup>272</sup>

Anche l'ambientazione spettrale della *Ballata del vecchio marinaio*<sup>273</sup> di Coleridge ci appare che qui sia pertinente: *death* e *life-in-death* si stanno giocando a dadi la sorte della ciurma, *tertium non datur*, gli uomini non dispongono di loro stessi e

---

ripristinare l'illusione, ritrovare l'illusione, questa potenza insieme immorale e ma lefica di strappare lo stesso allo stesso che si chiama seduzione». Baudrillard Jean, *Op. cit.*, pp. 57-58.

<sup>271</sup> «Quando parlo dell'oggetto e delle sue strategie fatali, io parlo degli uomini e delle loro strategie inumane. [...] Come pensare che la gente voglia sconfessare la sua vita quotidiana cercandone un'alternativa? Al contrario vuole farne un destino: raddoppiarla nelle apparenze del contrario, sprofondandovi fino all'estasi, suggelarne la monotonia con una monotonia più grande. L'iperbanalità è l'equivalente della fatalità.» *Ibidem*, p. 204

<sup>272</sup> «Se lo scambio è la secolarizzazione del sacrificio, il sacrificio stesso appare già come il modello magico dello scambio razionale, un espediente degli uomini per dominare gli dei, che vengono rovesciati proprio dal sistema degli onori che loro si rendono.» Horkheimer Max, Adorno Theodor W., *Dialettica dell'illuminismo*, tr. it. R. Solmi, Einaudi, Torino 2010 (ed. or. 1944), p. 57.

<sup>273</sup> Nella celebre lirica, dopo l'assassinio dell'albatro da parte del protagonista, le potenze demoniche si avvicinano alla nave ormai maledetta con la loro nave spettro, sopra di essa due fantasmi Morte e e Morte-in-vita si giocano a dadi la sorte della ciurma e nello specifico il secondo spettro vince la vita del vecchio marinaio. Coleridge Samuel Taylor, *La Ballata del vecchio marinaio. Kubla Kahn*, trad. it. di A. Ceni, Feltrinelli 2012, pp. 19-21.

sono condannati o a sparizione fisica o a sparizione del loro principio vitale nella svuotata esistenza.

Ritornando al testo precedente, l'ironia ed il disprezzo dell'agiografo biblico è giocoforza frutto del suo pensiero altro, egli parla dell'assurdità di tale vicenda per far toccare con mano al lettore la stupidità dell'idolatria in senso lato: ha un approccio critico alla mentalità dei popoli che circondano Israele.

Lo scrittore di questo passo della Sapienza si discosta dal pensiero ipostatizzante sulla morte, libero completamente dalla vacua ritualità, consapevole dell'illusione degli uomini egli non è un *life-in-death* grazie al suo pensare, al suo usare la penna, al suo sottrarsi dal pensiero magico del tempo, al suo non abusare dei simboli. Si prende gioco dei re che hanno diligentemente legiferato ed espanso i culti dell'immagine, anzi, la spiegazione dell'*incipit* idolatrico, questo caso così particolare, è l'ironia *tout court*, ossia raccontare di una menzogna locale divenuta globale, un caso serio però, in quanto migliaia di uomini ne subiscono le conseguenze.

Sa benissimo l'autore, al contrario, a quanto pare, rispetto a molti altri uomini del secondo secolo a.C., che i prodotti dell'arte, ossia della *techné* –l'uso del termine greco non è arbitrario in questo caso in quanto, il testo cui si fa riferimento, di età ellenistica, fu completamente scritto in greco–, sono solo ingegno umano. Il simulacro è *techné* assurdamente vivificata: una promiscuità inaccettabile per l'autore pensante, che parla proprio di ignoranza diffusa. In effetti il parossismo è completo quando il nostro accenna 'all'industria' delle immagini ad uso dei re, alla ghiottoneria degli artisti (tecnici riproduttori?), solleciti nel soddisfare una 'domanda' uscita dal bisogno di possedere i simulacri del divino, di poterli mostrare al popolo in segno di grande prestigio. Il sapiente di fronte alla stupidità del mondo, i casi seri della vita banalizzati in una mentalità disperata, l'uso politico ed economico della menzogna, la degradazione della visione delle cose causata dall'assunzione e non dalla messa in discussione. Direi che i maestri della Scuola di Francoforte anche allora avrebbero avuto sufficiente materiale per le loro affilate analisi critiche.

Qui abbiamo il nostro sapiente che si sdegna, ha contatto con la vita in virtù del suo fermarsi a pensare, nella Bibbia, chiaramente, in virtù nel pensare assieme anche alla sua fede nel Dio invisibile della *Torah*.

«Per i viventi l'essere è il vivere»<sup>274</sup>», con questa affermazione invece ritorniamo ad Aristotele, seguendo Enrico Berti nel suo studio<sup>275</sup> riguardante la questione del rapporto pensiero, vita e tecnica. Sulla scia di questo concetto faremo così ulteriori passi in avanti nel tentativo di dimostrare quanto il pensiero stia morendo sotto la riedizione contemporanea della trasformazione della realtà in immagini illusorie e operazioni strumentali. Lo Stagirita infatti, a differenza di Platone:

«non identifica la perfezione con l'universalità, e quindi il grado più perfetto di essere con il predicato più universale (il bene, l'uno), bensì identifica la perfezione con l'attività, e quindi la forma più perfetta di essere con la più attiva (la vita o il pensiero).»

Ne consegue che:

«la somma perfezione, per Aristotele, non è l'essere, bensì il vivere, anzi il significato più alto del vivere, cioè il pensare».<sup>276</sup>

Il nostro tempo sta rieditando in modo estremamente complesso ed invisibile una cultura permeata di *idola* schiavizzanti e mortiferi che impediscono di pensare e dunque di vivere pienamente, *idola* che inducono a nuovi iperritualismi con l'aggravante, come diceva Baudrillard, che non ce ne accorgiamo facilmente, il delitto è perfetto<sup>277</sup>.

Noi non beneficiamo di un osservatorio privilegiato ed affrancato come la terra di Giuda libera dall'idolatria in cui abitava lo scrittore sapienziale. Il secolo appena trascorso è l'apoteosi, il *climax* ascendente di questo processo di occultamento pervasivo della realtà e dell'annichilimento del concetto che il nuovo Millennio ha ereditato: in effetti ci sembra emblematico, come all'inizio del Novecento, il poeta Kavafis scrive quelle cose (come qui sopra ad inizio capitolo) nella sua lirica *Muri* e il filosofo-sociologo Baudrillard lo chiude con la definitiva diagnosi fatale. Mentre Kavafis si accorge a posteriori dei muri eretti che impediscono quelle possibilità del 'da farsi', Baudrillard riporta la sentenza definitiva emessa dal secolo ormai agonizzante (in ogni senso):

---

<sup>274</sup> Aristotele, *De Anima*, 415 b, 13.

<sup>275</sup> Enrico Berti, *Nuovi studi aristotelici, II -Fisica, antropologia e metafisica*, pp. 117- 141.

<sup>276</sup> *Ibidem*, pp. 133-134.

<sup>277</sup> Baudrillard Jean, *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?*, tr. it. di G. Piana, Raffaello Cortina, Milano 1996 (ed. or. 1995), p. 5.

«Cancellare in sé ogni traccia del complotto intellettuale. Far sparire il fascicolo realtà per cancellarne le conclusioni. [...] La regola assoluta del pensiero è quella di rendere il mondo quale ci è stato dato –inintelligibile – e, se possibile, un po' più inintelligibile.»<sup>278</sup>

Inintelligibile nemmeno la sua nemese, la sua distribuzione fatale. Se ciò è vero, allora stiamo parlando di un furto di opportunità critico-riflessive, le giovani generazioni, orfane di questo, rischiano di far la fine dei servi divenuti adoratori di una statua, operazionisti rituali di un concetto senza trascendenza in quanto stabilito una volta per tutte, stabilito per regole di creazione del discorso di foucaultiana memoria<sup>279</sup>, di qualcuno che seguì 'i suoi bisogni', o meglio, vide il niente dopo aver perso qualcosa e lo ricreò a suo uso e consumo. Baudrillard afferma invece che:

«abbiamo disimparato che è la sottrazione a dare la forza, che dall'assenza nasce la potenza. E per il fatto di non essere più capaci di affrontare la padronanza simbolica dell'assenza, oggi siamo immersi nell'illusione inversa, quella disincantata, della proliferazione degli schermi e delle immagini»<sup>280</sup>.

La padronanza simbolica dell'assenza è quello che mancava al facoltoso padre disperato, e poi anche ai sudditi dei re dei popoli limitrofi a quello ebraico. Il nichilismo dell'idolatra deriva dall'incapacità totale di imparare dalla sottrazione, in quest'ultima è ancora possibile la potenza della vita. Il simbolo<sup>281</sup> lega due realtà, due mondi in relazione, ma adesso ve ne è una sola di cui è proprietaria la spettrale *life-in-death*. In effetti il Vecchio marinaio uccise l'albatro<sup>282</sup>, lo fece suo con la forza della balestra, probabilmente perché non sopportava le periodiche assenze e arbitrarie presenze del volatile: povero lui, il simbolo morto caduto sulla nave, senza vita, l'annientamento e l'esproprio del simbolo sarà la condanna della ciurma. La presenza inerme del fu albatro è impossibilità di vita, i compagni di viaggio per schernirlo e vendicarsi gli appendono al collo il volatile, il marinaio non ha conservato la relazione vivificante, la relazione invisibile e vitale tra la rotta della nave, albatro e meta agognata. La speranza, se

---

<sup>278</sup> *Ibidem*, p. 110.

<sup>279</sup> Cfr. Foucault Michel, *L'ordine del discorso e altri interventi*, tr. it. A. Fontana et. al., Einaudi, Torino 2004 (ed. or. 1971).

<sup>280</sup> J. Baudrillard Jean, *op. cit.*, 1996, p. 8.

<sup>281</sup> Invalso è l'uso antico dell'anello spezzato di proprietà di due famiglie che ricordano, anche nella lontananza, il loro legame e nella vicinanza hanno invece la prova tangibile del patto solidale iniziale.

<sup>282</sup> «Contravvenendo all'ospitalità il vecchio marinaio uccide il devoto uccello del buon auspicio». Coleridge Samuel Taylor, *Op. cit.*, p. 9.

catturata, diviene condanna; il simbolo morto non lega più niente. Inintelligibile è il simbolo catturato e morto, non è più a disposizione di tutti, ogni marinaio poteva pensare la sua speranza e nutrire l'albatro, ora uno di loro ha reso vano tutto ciò, ha impedito plurime relazioni, plurimi sogni di esito del viaggio. Impugnando il simbolo, non si impugna la meta: questa la stoltezza del vecchio marinaio. Questi espierà soltanto quando riconoscerà di nuovo la bellezza degli elementi naturali, la vita in genere in altri esseri e nel manto stellato, nonché i suoi valori di dono e bellezza. Ma un'angoscia lo accompagnerà per il resto della sua esistenza: il riconoscimento del valore della vita non basta, o meglio gli è bastato per avere salva la sua di vita, ma d'ora in poi, quando periodicamente un'angoscia lo assalirà, sarà indice della necessità di continuare ad espiaie raccontando il suo misfatto ovunque si trovasse. Per sempre, in un angolo del suo animo regnerà *life-in-death*, perché troppo grande è stato il suo errore, quello di non aver capito il valore della vita, averla utilizzata e manipolata. Perché lui, l'autore del crimine rimane vivo mentre il resto dell'equipaggio perisce subito, le loro anime sono sottratte dalla *death*? Il 'caso' sembrerebbe la giustificazione esplicitata dalle rime, ma tutto il contesto della ballata sembra dire il contrario, la presenza del narratore onnisciente e della sua intenzionalità è evidente: il gioco a dadi degli spettri è una ulteriore finzione, una crudele messinscena, come è possibile che *life-in-death* vinca una sola volta su duecento vite? Perché proprio solo quando la posta in gioco è la vita dell'autore del delitto riesce a vincere un'anima? La ciurma aveva già la sua condanna scritta, questo ci sembra più plausibile anche testualmente, perché la ciurma aveva sempre ragionato in termini utilitaristici: non avevano riconosciuto mai all'albatro il suo valore sostanziale, quando le cose andavano bene 'che vada bene l'albatro', se vanno male, 'sia maledetto l'albatro'. Per il vecchio marinaio invece la condanna deve essere un'altra: quella di diventare una sorta di educatore errante ed espiaie, tramite la sua narrazione dell'esperienza spettrale; portando i segni interiori della lacerazione, egli deve insegnare il valore della vita e il significato del dono. La sorte gli ha lasciato un compito: la sua espiazione sarà l'atto periodico dell'educare, come fa nel caso specifico della lirica conversando con l'invitato al banchetto nuziale<sup>283</sup>.

Educare è insegnare il rispetto alla vita, il rispetto della vita è possibile attraverso una maggiore comprensione di questa: l'*intus- legere* nella vita mira

---

<sup>283</sup> *Ibidem*, pp. 54- 55.



all'abbandono del bieco utilitarismo. Il superamento del momento *morte-in-vita* rappresentata dall'angoscia avviene tramite la comunicazione dei significati trascendentali della vita stessa, l'esito della comunicazione genera maggiore capacità di *intus-legere* da parte dell'ascoltatore, dice di quest'ultimo Coleridge, nei due versi finali della lirica: «un uomo più triste e più saggio/si levò il mattino dopo<sup>284</sup>».

La vicenda del marinaio è opposta al ricco padre del libro della Sapienza, in quest'ultimo caso la creazione di un simbolo arbitrario ha generato una morte generale dello spirito e della realtà, nel primo caso il marinaio, dopo aver riconosciuto il primato della vita, è capace di discorso educativo nei confronti del giovane interlocutore. Il marinaio si pente, il pentimento e la rigenerazione, la salvezza, hanno luogo quando nuovi segni naturali sostituiscono l'ormai defunto albatro (che finalmente gli cade dal collo) nell'animo del marinaio. La rigenerazione è un chiaro esempio di morte del vecchio 'mondo due' (della rappresentazione soggettiva) del marinaio, un'acquisizione di nuovi significati del 'mondo uno' (il mondo materiale), cui è condannato a testimoniare per sempre. Cosa è successo qui se non uno sviluppo della capacità intellettuale, certo indotta dalla tragedia e dalla sofferenza? Indotta chiaramente, nella finzione poetica, dalle forze demoniche che si sono palesate come strumenti di giustizia. L'uso arbitrario del mondo uno non è rispetto della vita e sintomo evidentissimo di una bassissima intellegenza, di una condizione umana ribassata e barbara. Il non cogliere i segni presenti della vita, nell'essere, significa non creare legame con la natura, ovvero è l'impossibilità della relazione col mondo uno: se la vita non ha significati, o meglio se manca l'intelletto per coglierli allora si vive una vita-in-morte, morte di che cosa? Dello spirito umano e della gioia dell'esistenza.

Due casi biografico-letterari dunque di annichilimento dell'intelletto: il primo testimone dell'esito della menzogna, il secondo della lacerazione interiore dovuta all'errore. Il superamento è dato nel primo caso dal sapiente critico che si stacca dal pensiero indotto alla massa, nel secondo caso un processo di coscientizzazione 'favorito' dalla sofferenza e dall'errore.

Nel primo caso abbiamo di fronte un intellettuale nato, un educatore in senso stretto, classico, nel secondo un educatore per condanna, un sopravvissuto 'a condizione che' svolga opera narrativo-educativa, che faccia aumentare saggezza negli ascoltatori.

---

<sup>284</sup> «A sadder and wiser man, / He rose the morrow morn.» *Ibidem*, p. 55.

Chi ci legge potrà obiettare d'essere ancora lontani dall'entrare nel merito della rigorosa teoresi filosofica a destinazione pedagogica, ma la fruizione della letteratura (assieme alla prospettiva teoretica stessa) è già espressione del senso che vogliamo dare al termine educazione. Le premesse iniziali e lo sviluppo successivo riguardante soprattutto l'argomentazione sulla eredità culturale chiariranno sempre più questa posizione che ci sentiamo di assumere. Certa letteratura ci immette negli esempi fronetici, per questo entra nella scoperta della razionalità agenziale, una filosofia dell'educazione la può avere come interlocutrice come già i classici filosofi greci interagivano con i racconti mitici e con gli autori tragici.

L'educare, riprendiamo il concetto, è qui definito come rafforzamento delle *Bildungskräfte* (forze formative innate) e queste non si fanno nutrire da un mero esercizio apprenditivo, anche, ma solo in minima parte, è giusto apprendere l'alfabeto per leggere e scrivere, ma poi? Il paradigma apprendimento mutuato dalle scienze psicologiche non riesce a dare conto della formazione globale dell'uomo: dopo aver imparato a leggere è necessario che il testo si faccia vita. Questa è intellezione, ovvero comprensione e formazione deliberativa ed etica per la prassi agenziale. Il legame tra l'opera e la vita del singolo, perché il singolo abbia una possibilità trasformativa della sua condizione: questo è momento vitale per la formazione del pensiero. Questa la sintesi tra essere, vita e pensiero che facciamo nostra. L'educazione ha per noi a che fare molto di più con lo sguardo smascherante del pensatore biblico o con l'esperienza della narrazione valoriale del vecchio marinaio. Ha a che fare con il prevenire l'incosapevolezza di Kavafis. L'educazione è vivificazione tramite un nuovo pensiero, quello capace di rafforzare le capacità formative.

La questione è scottante: chi ha ucciso oggi il pensiero, perché? Chi si è impossessato dei simboli? Quali sono le conseguenze per il mondo educativo? Quali conseguenze sull'intelletto dei giovani?

La degradazione dell'umano e delle sue facoltà intellettive è cosa antica abbiamo visto, nell'era ellenistica come nel 1798 d. C.: quali gli equivalenti novecenteschi di cui siamo figli e di cui Baudrillard sentenzia l'apoteosi nella perfezione del delitto? Perché stiamo diventando esseri senza intellezione? Il processo cognitivo a nostro avviso può spiegare qualche cosa ma non educa, può essere informazione utilissima all'educatore ma non ha nulla a che fare con l'idea che educare è offrire la possibilità di nuove visioni

del mondo e configurazioni morali. Educare ha a che fare con il rinnovato rapporto con la vita degli altri, nonché con l'alterità ontologica del mondo naturale. La sovrabbondanza del pensiero che pasce l'intelletto umano è offerta dall'arte, dalla letteratura, dalle scienze pure e dalla filosofia mediate da una figura di riferimento, non come malauguratamente si auspica nel *Libro Bianco* della istruzione e formazione europea, laddove si asserisce l'idea che il rapporto tra persona educante ed educando sia oggi superabile con i nuovi mezzi di comunicazione e che dire civiltà scientifica, significa sviluppo e fabbricazione dei prodotti tecnologici<sup>285</sup>. Bisogna rivitalizzare il sogno umanistico, sia laico che religioso. Tutto il resto è addestramento, professionalizzazione, ripetizione di automatismi, spiegazione di ciò che avviene nella nostra scatola cranica, che, per carità, sono importantissimi, ma ribadiamo: che ne è del pensiero specificatamente umano? L'intelletto è la facoltà interna transculturale che presiede alla trasformazione della propria *Weltanschauung*, questa è il nostro convincimento, tale facoltà è indebolita dalla pressione esercitata dalla cultura contemporanea che spezza i legami simbolici immanentizzando i concetti, li definisce una volta per tutte, offre immagini false, devitalizza la vita di conseguenza, insegna che il pensare è l'eseguire.

Quest'ultimo passaggio argomentativo è dichiaratamente il nucleo del capitolo, talmente gravido di questioni e conseguenze che sarebbe riduttivo corroborarlo con sole note a piè di pagina, a tal punto che i prossimi paragrafi li si considerino come note allargate.

Riportiamo ora ulteriori testimonianze argomentative preziosissime per approfondire l'apice negativo di *fin du siècle*, in particolare approfondiremo quella di Enrico Berti che, attraverso la filosofia aristotelica, riesce a porsi criticamente nei confronti della riduzione dell'intelligenza ad intelligenza artificiale, la ripresa del pensiero come vita degli esseri viventi, mirabile insegnamento dimenticato dello Stagirita, sarà l'argomento chiave di volta. Con la speranza che non ci tormenti più un giorno la frase kavafisiana: «poiché ancora tanto c'era da fare per me, là fuori./ Ah! Ma come ho potuto non accorgermene affatto?».

---

<sup>285</sup> Cfr. Commissione delle comunità europee, *Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Ufficio pubblicazioni ufficiali della Comunità europee, Bruxelles 29/11/1995, p. 11 e ss. Reperibile: [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)

#### ***IV.II Pensiero come perfetta attività dei viventi: da Aristotele confutazione ante litteram degli esiti del pensiero artificiale***

Enrico Berti, dicevamo, fa sua, come noto, la lezione aristotelica. Ben venga il soprannominato filosofo della vita, che sia chiamato a testimone in un tempo in cui l'uomo è assimilato sempre più alla macchina, ridotto anche in una delle sue più nobili facoltà, quella del pensare. Non per nulla si parla dell'attualità dei classici, anzi qui si parli meglio di un grido di soccorso rivolto ai classici.

Il pensiero –e con esso la facoltà intellettuale– è in pericolo e i segnali di allarme sono spesso anche gli stessi termini ritenuti scontati, quelli che entrano nel linguaggio comune e creano 'opinione'. Berti infatti rigetta l'idea dell'esistenza ad esempio di un concetto come intelligenza artificiale, pochi si sono accorti come questa espressione rappresenti una sorta di assurdità, beatamente insinuata nell'immaginario collettivo, il muro di Kavafis senza testimoni. Può definirsi una artificialità pensante anche intelligente? "Mio figlio è bravo a scuola, ha un cervello elettronico, come quello di un computer", disse un padre in un negozio informatico, non sapendo di emettere una sentenza di morte sull'intelletto del pargolo piuttosto che un encomio. "Il nostro corpo è una macchina meravigliosa", questo è tutto il massimo di poesia di chi crede di speculare sulla grandiosità del nostro organismo. Le analogie utilizzate, ci chiediamo, non stanno per caso rivelando una metafisica tecnocratica? Siamo orgogliosi quando siamo simili alle macchine; aveva ragione Anders allora quando denunciava questo sentimento, quando osservava la trasformazione antropologica di metà secolo e l'uomo cominciava a desiderare d'essere come o un tutt'uno con la macchina<sup>286</sup>.

Ritornando al pensatore padovano vediamo come, riprendendo Aristotele, egli affermi che il tipo di pensiero delle macchine è di fatto un pensiero, in quanto calcolo, ma non possa definirsi intelligente<sup>287</sup>: cosa qualifica allora la capacità intellettuale?

---

<sup>286</sup> Cfr. primo capitolo intitolato «Primo incontro con la vergogna prometeica. L'odierno Prometeo domanda: chi sono mai?» in Anders Günther, *L'uomo è antiquato. I. Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*, tr. it. L. Dallapiccola, Bollati Boringhieri, Torino 2007 (ed. or. 1956).

<sup>287</sup> «L'atto stesso del mettere in discussione tutto non è paragonabile, mi sembra, al controllo che un computer può compiere sulle operazioni già eseguite in base ad un certo programma, per verificare se sono state eseguite correttamente. Anche per eseguire questo controllo, infatti, esso deve essere stato programmato, mediante un eventuale ulteriore programma consistente nel controllo degli altri programmi.» Berti Enrico, *Nuovi studi aristotelici, II -Fisica, antropologia e metafisica*, Morcelliana, Brescia 2005, p. 131.

La confutazione del concetto di intelligenza artificiale passa per questi quesiti: può una macchina mettere in discussione i principi che sovrintendono al suo funzionamento? Può una macchina riprodurre *in toto* ogni capacità intellettuale umana? Che tipo di pensiero è il pensiero della macchina?

Sappiamo che questo è un tema sterminato e complesso, ma per il discorso educativo un solo concetto chiarito dal Berti ci basta e lo riteniamo cruciale: il pensiero come vita<sup>288</sup>. Il pensiero, seguendo Aristotele, è carattere distintivo di chi è in vita, e colui che vive può mettere in discussione i principi primi su cui si basa la sua esistenza<sup>289</sup>. Questo tipo di pensiero è chiamato *nous*<sup>290</sup>, l'intelletto che coglie i principi mentre un altro tipo di pensiero discorsivo, logico-procedurale è rappresentato dalla *dianoia*<sup>291</sup>. Le macchine possono brillantemente emulare aspetti di quest'ultimo, come il calcolo. Chi pensa ai principi usa l'intelletto, chi utilizza il *nous* è vivo. Chi non usa il *nous* è solo un calcolatore, non possiede completamente la vita o la dismette come i marinai o come i sudditi idolatri descritti sopra. La macchina può mettere in discussione il programma che la fa funzionare solo attraverso l'introduzione di un ulteriore programma che controlla il primo e così via: anche un bambino con discrete conoscenze può mettersi, invece, in rapporto critico con quanto gli viene proposto se opportunamente educato.

Proprio la tecnologia odierna, se ben portata alla luce della riflessione come fa Berti, sta offrendo lumi su ciò che può presentarsi come l'irriducibile umano, e noi,

---

<sup>288</sup> «La pretesa di costruire un'intelligenza artificiale è, in fondo, cartesiana, nel senso che ammette la possibilità di due soli livelli, quello della materia inanimata e quello del puro pensiero, senza riconoscere, come livello intermedio, proprio il livello della vita, di cui il pensiero è una forma, forse la forma più elevata, ma da cui esso è anche inseparabile.» *Ibidem*.

<sup>289</sup> Questo discorso ci fa rammentare la demitizzazione che opera Barthes del cervello di Einstein, come è noto, fatto oggetto di studi dopo la sua morte, ma di cui nulla ormai può dire in modo decisivo sulla sua intelligenza, che si trasforma in una caricaturale mitologia fatta di magia e funzionalismo assieme: «Fatto paradossale, più il genio dell'uomo veniva materializzato sotto la specie del suo cervello, più il prodotto della sua invenzione raggiungeva una condizione magica, reincarnava la vecchia immagine esoterica di una scienza tutta chiusa in poche lettere» Barthes Roland, *Miti d'oggi*, tr. it. L. Lonzi, Einaudi, Torino 1993 (ed. or. 1957), p. 88

<sup>290</sup> «Anzi proprio Aristotele definisce esplicitamente il *nous* come la facoltà di apprendere i principi, cioè le premesse dei procedimenti deduttivi, in contrapposizione alla scienza (*episteme*), che è invece la facoltà di dedurre da essi le loro conseguenze, e quindi l'abito che si acquisisce per mezzo di dimostrazione.» Berti Enrico, *Op. cit.*, 2005, p. 130.

<sup>291</sup> «A tale proposito si deve innanzi tutto notare che, per indicare l'intelligenza, egli non usa il termine di cui si serve molte altre volte per indicare il pensiero, cioè *dianoia*, il quale, in virtù del prefisso *dia* (=attraverso), allude al pensiero di tipo discorsivo, cioè deduttivo, sintattico, formalizzabile, bensì usa il termine *nous*, da cui è esclusa ogni discorsività di tipo deduttivo.» *Ibidem*, pp. 129-130.

come educatori, ci possiamo permettere di passare attraverso questo concetto senza sostarvi un attimo proficuamente?

Cosa significa che la più inimitabile capacità sia quella di mettere in discussione i principi, di poter ‘cambiar programma’ autonomamente senza introduzione di sostitutivi, di alcuna protesi tecnologica per la mente? Fosse anche solamente la più difficile da riprodurre fra le altre, questa capacità, tutto ciò rimane comunque un segnale molto importante per qualsiasi educatore. Squisitamente umana, irreplicabile, sta emergendo, è la capacità noetica, non quella riproduttiva del calcolo e men che meno della produzione strumentale, che può essere demandata alle macchine. Il cambiamento di pensiero è più tipico dell’uomo, non il mero adattamento strumentale ed ambientale. A quanto pare chi possiede la vita umana può fare questo.

La scelta schermante in questo caso è la stessa ideologia tecnocratica, talmente pervasiva che, permeando il senso comune, ha fatto perdere anche nel linguaggio in uso l’idea di educazione come crescita umana globale, come unita al principio vita, come creatività antropologica. Intelligenti oggi sono coloro che innovano l’esistente, non coloro che cambiano completamente i percorsi; chi risolve problemi procedurali e funzionali (*what works?*) non chi si pone quelli morali; chi assolve il compito, non chi ne determina di nuovi. Non esiste più, come diceva Valery, logica immaginativa<sup>292</sup>.

Cosicché sono apprezzati quelli che disegnano automobili eccezionali ma non il futuro del pianeta; sono stimati quelli che si occupano di dire (pubblicizzare) come l’automobile di nuova generazione abbia a cuore il futuro del pianeta, il motore che si occupa dell’ecologia, quanto *Chronos* si occupava dei propri figli aggiungiamo. Sono utili ed intelligenti infine coloro che persuadono, non quelli che dialogano. Sono intelligenti, nel senso comune e nei documenti ufficiali, quelli che imparano a calcolare 2+2, ma non quelli che concepiscono idee alla stregua della scoperta dell’idea di numero o del concetto di addizione.

---

<sup>292</sup> «Leonardo sembra aver avuto coscienza di questa sorta di sperimentazione psichica, e mio pare che, durante i tre secoli che han seguito la sua morte, il suo metodo non sia stato riconosciuto da nessuno, anche se tutti, inevitabilmente, se ne son serviti. Credo inoltre (ma forse è andare un po’ troppo in là) che il famoso e secolare problema del pieno e del vuoto si possa collegare alla consapevolezza o alla non consapevolezza della logica immaginativa. Un’azione a distanza è cosa inimmaginabile; che possiamo tuttavia determinare tramite un’astrazione. Nella nostra mente, soltanto l’astrazione *potest facere saltus*.» Valery Paul, *Introduzione al metodo di Leonardo*, a cura di S. Agosti, Abscondita, Milano 2007 (ed. or. 1919), p. 57.

“Vediamo cosa sa fare questo computer” disse il giovanissimo acquirente in un negozio di informatica, “No, vediamo cosa riesci a farci tu con esso” rispose il più avveduto commesso. La saggezza, non siamo così privi di speranza, ogni tanto alberga in qualche situazione, presso il genere umano. La filosofia del commesso è stata in questo caso impeccabile e direi criptoaristotelica: tu o caro giovinotto possiedi la vita, tu puoi decidere, tu puoi creare, non certamente in senso biblico *ex nihilo* ma chi ha la vita, allora può pensare noeticamente, può imporre dei principi alla macchina e proporne invece agli altri simili.

La scelta schermante per l’educazione dell’intelletto è il paradigma macchina, è il paradigma elaboratore, il paradigma processo, il paradigma *artificial intelligence*, il paradigma dei dispositivi tecnologici come sostrati di autoelevazione prometeica, il paradigma *input-output*, il considerare il cervello e non l’esistenza, l’apprendimento di competenze e non la formazione interiore, quella che tra le altre cose porta all’arte del vivere. Tutti questi elementi disparati sono uniti da un filo: l’automatizzazione della mente. Ma non è ‘colpa’ dell’esistenza delle conoscenze prodotte da queste prospettive, lunga vita a qualsiasi pista di ricerca. Il problema è l’esproprio dell’educativo da parte di tali prospettive, l’occupazione pervasiva del territorio educazione e formazione, testimoniato dal fatto che oggi in Italia esiste un filone di ricerca tecnologica chiamata ‘Robotica educativa’, laddove l’aggettivo è posto, senza che molti se ne accorgano, in modo ossimorico. Eppure non ci permetteremmo mai di dire ‘Etica ingegneristica’ oppure anche ‘ingegneria morale’ e spero non ce lo permetteremmo mai.

Quale mutazione dell’autocoscienza è in atto? Quale deformazione antropologica? Davvero le giovani generazioni stanno drammaticamente interiorizzando solo questa proposta sul pensiero, ossia l’assimilazione di procedure per ottenere taluni risultati? Temiamo di sì, anche perché già si vedono implicazioni sul piano prassico e morale. Dove ci condurrà la metafisica dell’*outcome*? Tutta la retorica sull’istruzione trasmissiva, cosa ha sortito? Uno schiacciamento spesso su una conoscenza induttiva, ma non nel senso epistemologico bensì nel senso zoologico.

«Mi pasco di quel cibo che solo è mio<sup>293</sup>», disse Machiavelli contento del suo ozio umanistico durante il suo ritiro campestre, della Sacra Scrittura è necessaria la

---

<sup>293</sup> «Venuta la sera, mi ritorno a casa ed entro nel mio scrittoio; e in sull'uscio mi spoglio quella veste cotidiana, piena di fango e di loto, e mi metto panni reali e curiali; e rivestito condecientemente, entro nelle antique corti delli antiqui huomini, dove, da loro ricevuto amorevolmente, mi pasco di quel cibo che

personale *ruminatio*, insegnavano i monaci medievali: ma è chiaro che qui le metafore digestive avevano un'aura lieve e bucolica con tempi e gusti adatti all'interiorizzazione, mentre l'addestramento culturale odierno assomiglia alla massiva avicoltura laddove ai polli è continuamente loro malgrado conferito il cibo.

I *life-in-death* diventano quelli che eseguono un compito come da *exempla* letterari: i ritualizzati adoratori di statue, gli utilitaristi marinai. I drammaturghi del passato erano soliti mettere in scena, cambiando però tempi e luoghi, i 'soggetti' del loro tempo, specie i potenti: non sia mai che qualcuno si riconosca troppo evidentemente nella commedia. Ma ci venga permesso almeno un esempio, almeno proveniente dalla scuola: ancora senza bisogno di conferma da indagine empirica (in quanto chi scrive ha sentito plurime ed autorevoli voci, anche accademiche a riguardo), aumenta di volume il *cahier de doléance* in cui si lamenta sempre più l'incapacità argomentativa dei giovani. Gli insegnanti, su questo non si sbagliano, lo denunciano da tempo. Certamente si potrebbe obiettare: ma non è proprio la scuola e gli insegnanti che devono superare da soli tale voragine nelle abilità? Chi sta creando dei giovani incapaci di pensare? Chi sta adattando così bene i giovani alla società così che la scuola, con le sue proposte di fatica intellettuale, sta diventando troppo pretenziosa e fuori dai tempi? Ma la scuola deve essere il controcanto critico rispetto al tempo in cui vive, al servizio delle facoltà umane perché non vengano annichilite dal tempo in cui stanno vivendo. L'essere dei viventi è il vivere, il vivere deliberante e ponente i principi è l'attività generatrice di agenzialità degli esseri umani.

---

solum è mio e ch'io nacqui per lui; dove io non mi vergogno parlare con loro e domandarli della ragione delle loro azioni; e quelli per loro humanità mi rispondono; e non sento per quattro hore di tempo alcuna noia, sdimentico ogni affanno, non temo la povertà, non mi sbigottisce la morte: tutto mi transferisco in loro.» Machiavelli Niccolò, *Lettere*, in *La Mandragola. Belfagor. Lettere*, a cura di M. Bonfantini, Oscar Mondadori, Milano, 1991, p. 97.



#### ***IV.III Congedo dal Dewey delle ‘fonti’: questa tesi non ha un problema***

è evidente che, come noi diciamo uomo libero colui che è fine a se stesso e non è asservito ad altri, così questa sola, tra tutte le altre scienze, la diciamo libera: essa sola, infatti, è fine a se stessa.<sup>294</sup>

Il senso di un’analisi antropocritica di base, chiamata ‘0’, non si riferisce solo al fatto che principio di tutto il nostro mondo non naturale è frutto del pensiero umano noetico e libero, ma è anche per addentrarci nella questione specialistica di chi scrive di educazione. Lo studioso, il ricercatore, anch’egli rischia le schermature, autoimposte, anche inconsciamente o seguendo pensieri di grande diffusione. La schermatura non riguarda solo la prassi educativa ma parte da più lontano, dalla ‘testa teoretica’ degli accademici. Le ‘fonti’ deweyane, ad esempio, così influenti anche oggi, in realtà ci sembrano oscurare le sorgenti, ce ne vogliamo allontanare con la fiducia di risalire per avere più chiaro il corso. La domanda sostanziale è: quello che ci appare, seguendo Dewey, è realmente la fonte o in realtà ci troviamo già abbondantemente a valle? Citiamo un celeberrimo passo:

#### **4. I PROCESSI EDUCATIVI COME FONTE**

La prima questione che ci si presenta riguarda quale sia il posto e il ruolo dei processi e dei risultati educativi nella scuola, nella famiglia, ecc., che quando vengano riguardati come *fonte* si risponde che 1) le “pratiche” dell’educazione forniscono i dati, gli argomenti, che costituiscono i “problemi” dell’indagine; esse sono l’unica fonte dei problemi *fondamentali* su cui si deve investigare. Queste pratiche dell’educazione rappresentano inoltre 2) la *prova definitiva del valore* da attribuire al *risultato* di tutte le ricerche.<sup>295</sup>

A rigore deweyano si dovrebbe, a questo punto, dichiarare l’*incipit* problematico della nostra ricerca, ovvero l’oggetto di indagine proveniente dalle pratiche educative. In effetti ve n’è stato uno inizialmente che ha catturato il nostro interesse, o meglio, ci ha travolti per la sua pervasività e la sua rilevante ecumenicità: quello della «emergenza

---

<sup>294</sup> Aristotele, *Metafisica*, tr. it. e cura di G. Reale, Bompiani, Milano 2011, I (A) 2, 982 b 25-28.

<sup>295</sup> Dewey John, *Le fonti di una scienza dell’educazione*, tr. it. M. Tioli Gabrieli e L. Borelli, La Nuova Italia, Firenze 1967 (ed. or. 1929), pp. 23-24.

educativa»<sup>296</sup>. Tuttavia, in questa sede, abbiamo un problema con il problema, rappresentato da questo quesito: perché i discorsi e le ricerche in educazione, per partire, hanno bisogno proprio di una situazione problematica e di un argomento proveniente dalla pratica? Le risposte immediate che si potrebbero udire dai nostri ipotetici lettori, ad esempio, sul macroproblema «emergenza educativa», potrebbero essere, tentiamo di immaginare: «Si constata che i giovani sono più violenti», «che non leggono più», «che non hanno più valori», «che rimangono per ore incollati agli schermi», «che compiono atti vandalici», «che non sanno ragionare» e quant'altro. Effettivamente come dare torto al nostro pensatore statunitense: gli educatori osservano situazioni problematiche, le vivono, nelle loro menti impegnate nell'educativo emergono preoccupazioni, i fatti sono evidenti<sup>297</sup>. Dunque che problema dovremmo avere col problema?

Si tratta sostanzialmente di una questione di visione del mondo pedagogico che suscita una domanda radicale su di esso: è veramente questa l'unica via per parlare di questioni educative, ovvero di iniziare da problemi e processi di cui altri ci informano (chi? Sociologia e psicologia? Chi è sul campo?)? La focalizzazione sul problema non rischia poi di rivelarsi come un proiettarsi troppo sul negativo, sul mancante, sino al patologico?<sup>298</sup> La prassi educativa, poi, chi la fa? E chi è autorizzato a proporre gli autentici problemi pratici per la ricerca? Ma in sostanza: le indagini sui problemi sono indagini pedagogiche, o meglio, conducono a veri asserti pedagogici?

---

<sup>296</sup> L'uso del termine è frequente in quello che possiamo definire dibattito pubblico e nel linguaggio giornalistico. In ambito di riflessione pedagogica facciamo riferimento al numero monografico dedicato di «*Studium Educationis*» (AA.VV., *L'emergenza educativa*, numero monografico di «*Studium Educationis*», Erickson, Trento 2008); ricordiamo anche il lavoro di: Vico Giuseppe, *Emergenza educativa e oblio del perdono*, Vita e pensiero, Milano 2009. Anche la CEI ha pubblicato una riflessione a riguardo in cui nelle prime battute del testo si parla di «profondità della crisi»: Cfr. AA.VV., *La sfida educativa*, a cura del Comitato per il progetto culturale della CEI, Laterza, Roma-Bari 2009, p. 4 e ss.

<sup>297</sup> Cfr. Dewey John, *Op. cit.*, p. 23.

<sup>298</sup> Certamente in senso molto generale si parla di problemi come questioni di ordine logico ad esempio che si possono incontrare all'interno della formulazione stessa di una teoria, di domande essenzialmente che, in ogni ambito di ricerca vanno poi ad offrire spunti per le ipotesi. Qui però si vuole contestare la specifica idea deweyana della fonte pragmatica delle questioni educative: riteniamo sia di fatto un allontanarsi dall'educazione stessa, per proporre questioni più di interazione sociale e questioni di ordine psicologico di dubbia validità epistemica ai fini della composizione di asserti pedagogici. Per evitare confusione terminologica è opportuno chiarire che il termine problema qui non può essere identico a questione di ricerca (come l'elettone del fisico che manifesta comportamenti inaspettati), in ambito educativo pare che il problema, ovvero ciò che è avvertito tale dal mondo adulto, nel senso di emergenziale e preoccupante, possa diventare fonte di indagine da parte della ricerca educativa stessa. È quest'ultima prospettiva che desta i nostri sospetti, al massimo riteniamo che possano concernere solo indagini di tipo sociologico o psicologico. Come ha scritto Maritain, parlare di educazione è innanzi tutto parlare di chi è l'uomo e di conseguenza porre delle finalità educative per quest'uomo in crescita oltre che dei mezzi. Cfr., Maritain Jacques, *Per una filosofia dell'educazione*, tr. it. Agazzi A., Viotto P. e Galeazzi G., La Scuola, Brescia 2001 (ed. or. 1969), pp. 59-63.

Inoltre, altra questione che ci sta decisamente a cuore: ci sono dei rischi di produzione *ad hoc* dei problemi, ovvero di ipostatizzazioni di percezioni determinate culturalmente, emotivamente, ideologicamente? Chi ci garantisce che se avviene una produzione del problema, poi, non via sia anche la manifattura del soggetto problematico, dunque la necessità ‘dell’intervento esperto’ data la evidenza empirica, del finanziamento ed infine dell’etichetta sociale implicita?<sup>299</sup> Chi ci garantisce che ciò che sta nella mente degli educatori e che «non si trova nei libri né nei laboratori sperimentali, né nelle aule scolastiche»<sup>300</sup>, come dice Dewey, siano realmente i contenuti legittimi di questa scienza o non possano scaturire invece da difficoltà interazionali, o di tipo didattico ad esempio del singolo insegnante; in sostanza siano troppo legati alla specificità di un educatore o di gruppi di educatori, o ancora troppo determinati dall’ora storica? Talvolta vi sono situazioni in cui i problemi ad esempio sembrano sparire come d’incanto: genitori che in virtù d’una comprensione più illuminata del figlio riescono a sanare un conflitto, un insegnante che non ha problemi drammatici di disciplina, mentre la stessa classe ne ha in altri contesti o con altre persone; educatori che semplicemente facendo cambiare ambiente educativo assistono ad una nuova condizione relazionale, inaspettatamente. Ancora: ragazzi che dopo un’accurata spiegazione, anche scientifica, sugli effetti dell’abuso di sostanze cominciano a riflettere seriamente e ve ne stanno alla larga; giovanissimi già dipendenti dal consumo di *media* e *videogame* che, grazie a particolari proposte educative all’aria aperta, scoprono emozioni che surclassano quelle generate dai primi. Sono contemplati questi casi dalla ricerca? Almeno in medicina, anche se lo si tace abbastanza, l’effetto *placebo* è conosciutissimo. In effetti il simil-effetto *placebo* in educazione dovrebbe essere indagato probabilmente solo in una maniera: raccogliendo testimonianze vive da parte di educatori illuminati, scoprendo cosa li ha illuminati, una sorta di ricerca-memoriale.

Il modello diagnosi-intervento (si legga: analisi sociologica-intervento, quest’ultimo per lo più d’ordine psicologico-apprenditivo) in educazione non ci basta; il paradigma problema-soluzione rischia innanzi tutto di far piegare l’educazione su

---

<sup>299</sup> Sulla scia di quello che scrive Adorno: «La conquista della concretezza e dell’evidenza stringente viene pagata con la perdita di profondità e di forza di penetrazione; ciò che si riferisce al principio viene appiattito, ridotto al fenomeno in base al quale viene controllato» Adorno Theodor W., «Sociologia e ricerca empirica», in Adorno, Popper, Dahrendorf, Habermas, Albert, Pilot, *Dialettica e positivismo in sociologia*, Einaudi, Torino 1972 (ed. or. 1969), p. 85.

<sup>300</sup> Dewey J., *op. cit.*, p. 23.

questioni atomiche, su segmenti di tipo più strumentale, di fornire farmaci antinfiammatori quando basterebbe far abitare il soggetto in un ambiente più salubre. «L'alunno ha problemi cognitivi, non riesce ad apprendere», poi si scopre dall'assistente sociale che nella casa dove vive mancano spazi adeguati, ordine e momenti di silenzio fondamentali per la concentrazione<sup>301</sup>.

Non ci sembra così attestata nella storia della pedagogia una larga tradizione strumental-problematica, diversamente voci contro il reale già-dato ne possiamo scorgere in ogni dove presso pensatori, letterati ed artisti (si veda in seguito). Come sarebbe possibile poi il nostro stesso lavoro che sta lontano dai problemi pragmatici, dai paradigmi sull'apprendimento (siano comportamentisti, cognitivisti, neuroscientifici) e dalle prospettive tecnocratiche? Una tesi zero dunque per mettere in questione l'ordine del discorso problematico<sup>302</sup>, uno zero come la pretesa di azzerare la focalizzazione sui problemi per darci la possibilità di starvi sopra ed oltre attraverso il pensiero libero ed 'inutile'<sup>303</sup>. Libero da ciò che ci dicono gli stessi 'operatori' dell'educazione, o peggio chiunque veda il mondo educativo con i suoi occhiali pragmatici ed empirici. Non si sa mai che con questo pensare deprezzato, destrumentalizzato, aempirico, ovvero senza i dati dei fenomeni patologici, troviamo la chiave per cambiare la nostra mente e le nostre azioni educative per far sparire nel nulla tutto ciò. Rigettiamo allora questa idea di verità problematica e strumentale, non nel senso che siano illusioni i problemi o quant'altro, ma nel senso che non possono fondare alcunché del pensiero sull'educazione e non portano affatto alla risoluzione di quegli stessi problemi denunciati a gran voce. Degli accidenti non vi è scienza, insegnavano gli antichi. La caccia al fatto educativo pratico *tout court* è una volontà di verità di matrice osservazionista, chiusa in una riserva culturale che difficilmente potrà dire il come del

---

<sup>301</sup> Altra categoria di problemi che citiamo facendo riferimento in questo caso a numerose frequentazioni di incontri tra insegnanti ed operatori sociali, laddove da una parte si segnalavano le difficoltà apprenditive e dall'altra le abitudini domestiche. Senza alcuna pretesa di spiegazione scientifica in questo caso è chiaro che qualsiasi ragionevole insegnante si ponga almeno lo scrupolo di pensare che quel ragazzino/a più che di rimproveri per la sua impreparazione (problema) debba ricevere suggerimenti ed aiuti concreti a poter studiare in pace (soluzione pratica). Abbiamo davvero bisogno di studio correlazionale in questi casi? I problemi pratici trovano di solito soluzioni molto intuitive e dirette, poi il problema «viene costruito a posteriori». Cfr. Adorno Theodor W., «Sulla logica delle scienze sociali», in Adorno, Popper, Dahrendorf, Habermas, Albert, Pilot, *Dialettica e positivismo in sociologia*, Einaudi, Torino 1972 (ed. or. 1969), p.131.

<sup>302</sup> Cfr. Foucault Michel, *L'ordine del discorso e altri interventi*, tr. it. A. Fontana et. al., Einaudi, Torino 2004 (ed. or. 1971).

<sup>303</sup> «E lo scopo per cui noi ora facciamo questo ragionamento è di mostrare che col nome di sapienza tutti intendono la ricerca delle cause e dei principi» Aristotele, *op. cit.*, I (A) 2, 981 b, 25.

superamento di quei stessi fatti problematici. Anzi pare proprio che tutto ciò diventi materiale ghiotto per indagini di ogni tipo, in fin dei conti, socio-autoreferenziali, utilissimi ad eludere il cuore della loro soluzione. Scriveva Michel Foucault:

Ora, questa volontà di verità, come gli altri sistemi d'esclusione, poggia su di un supporto istituzionale: essa è rinforzata, e riconfermata insieme, da tutto uno spessore di pratiche come la pedagogia, certo, come il sistema dei libri, dell'editoria, delle biblioteche, come i circoli eruditi una volta, i laboratori oggi. Ma essa è anche riconfermata, senza dubbio più profondamente, dal modo in cui il sapere è messo in opera in una società, dal modo in cui è valorizzato, distribuito, ripartito, e in certo qual modo attribuito.<sup>304</sup>

Una pedagogia che si fa ad esempio apprendimento di competenze, che si fa processo e negoziazione, che rincorre problemi che la stessa prassi unidimensionale crea, è ancora pedagogia? Un sistema che sta trasformando l'esistente nell'idolo sempiterno cui sottostare e che dunque è costretto ad eludere il discorso sugli aspetti critici e di novità. Che è costretto, inoltre, a far obliare i venerandi concetti di educazione come sviluppo della propria capacità critica, tutta intera, umana; che finge di pensare antropologicamente ma di fatto non lo fa quando non riesce a porre dei fini educativi oltre e a prescindere dalla società di riferimento.

Oggi, liberati dal prescrittivo, si è entrati nell'imperativo surrettizio: ovvero, sosteniamo, siamo passati dalla critica ad una educazione impositivo-autoritaria all'imperio dei fatti socialmente prodotti, come prova della avvenuta o meno educazione. Cosicché possiamo trovarci di fronte a problemi, denunciati e rilevati, che sarebbero di poco conto se cambiassero gli adulti e le istituzioni piuttosto che i giovani; dall'altro abbiamo di fronte gravi stati di disagio e problemi personali di diversi giovani, per niente evidenti e per niente balzati agli onori della cronaca e dei giornali di scienze dell'educazione. Non li conosciamo perché la nostra scienza non li prevede, perché non sono ipostasi osservabili, riguardano soprattutto il senso, lo stare in piedi, lo stare in vita.

Proviamo ora a giustificare queste affermazioni di inizio tesi non come arbitrario 'prendere la penna' ed 'inventare' o per puro spirito di contraddizione, ma come una alternativa alla più diffusa e riconosciuta modalità attuale di fare ricerca e parlare di educazione. Infatti, le osservazioni fatte in queste prime battute e quelle successive rivendicano di non essere particolarmente originali, bensì una ripresa di pensieri

---

<sup>304</sup> Foucault Michel, *op. cit.*, p. 9.

occultati, reintercettazione di questioni che possiedono una grande tradizione ed elaborazione, solidità argomentative che per lo meno non possono lasciare indifferenti. Si possono convocare, tra l'altro, autori molto distanti nel tempo e nelle prospettive per rinunciare al pragmatismo (e anche all'empirismo).

La voce di Adorno, maestro della scuola di Francoforte:

Infine, anche la categoria del problema non deve essere ipostatizzata. Chi controlla il proprio lavoro in modo abbastanza spregiudicato, dovrà spesso constatare un fatto che solo i tabù di una pretesa assenza di presupposti rendono difficile ammettere. Non di rado si hanno soluzioni; si scopre prima qualcosa, si intuisce una soluzione, e il problema viene poi costruito a posteriori. [...] O, in termini più generali: le teorie della conoscenza che sono state sviluppate con una certa autonomia e tramandate dalla grande filosofia, a cominciare da Bacone e Descartes, sono teorie concepite a priori, dall'alto, anche nel caso degli empiristi.<sup>305</sup>

Ricordiamo poi i netti rifiuti del pragmatismo e strumentalismo pedagogico espressi da Jacques Maritain:

Infine la teoria pragmatista può solamente subordinare e asservire l'educazione alle tendenze che hanno la probabilità di svilupparsi in seno alla vita collettiva della società, perché in ultima analisi gli scopi che sorgono successivamente in una simile «ricostruzione dei fini» saranno determinati soltanto dai fattori precari dell'ambiente da controllare, e dai valori che determinate condizioni e tendenze sociali o lo Stato renderanno via via predominanti.<sup>306</sup>

Giungiamo, infine, in questa prima carrellata attraverso la quale dichiariamo la figliolanza di questa tesi 0, ad un autore che si è dedicato prevalentemente alla filosofia dell'educazione, Luis Arnaud Reid e proseguiamo con delle altre osservazioni generali. Prima di fare ciò anticipiamo però quale sia la controproposta portante, già emergente in realtà nelle parole di Adorno: la teoresi.

Ciò che sta più in alto è ciò che in fin dei conti è più capace di ripensare il mondo per migliorarlo: è il libero pensiero, che si rivolge a quegli oggetti essenziali per

---

<sup>305</sup> Adorno Theodor W., «Sulla logica delle scienze sociali, in Adorno, Popper, Dahrendorf, Habermas, Albert, Pilot, *Dialettica e positivismo in sociologia*, Einaudi, Torino 1972 (ed. or. 1969).

<sup>306</sup> Maritain Jacques, *Per una filosofia dell'educazione*, tr. it. Agazzi A., Viotto P. e Galeazzi G., La Scuola, Brescia 2001 (ed. or. 1969), p. 80.

parlare di educazione ovvero educatore ed educando e la loro relazione che si sviluppa in una azione.

Riportiamo anche questa affermazione di Mounier prima di giungere al pensiero reidiano, preoccupato, decisamente, al soggetto e al concetto di persona all'interno del contesto culturale educativo. Il filosofo francese prese le distanze dall'utilizzo ipostatizzante (e dimidiante) di ciò che esce dalle teorie psicologiche e mise in guardia sull'adeguazione del soggetto ai canoni sociali.

La psicologia moderna si apre su un soggetto oscillante. Dove abbiamo già incontrato quell'automa spirituale che accondiscende ad accettare, di tutto il sontuoso universo, l'odore astratto d'una rosa per fabbricarvi clandestinamente la macchina interna che gli serve da corpo e da anima? Se non è lui è suo cugino, quel celibe-nato, erede incivilito del buon selvaggio, fiero del suo contegno, colui che discende dalla sua autonomia solo nel baleno d'un contratto, per costruire con una convenzione l'incresciosa necessità d'accordarsi con gli uomini e con le loro leggi.<sup>307</sup>

Dewey, ricordiamo, scrisse senza mezzi termini che posizione di riguardo possiedono, all'interno delle scienze dell'educazione, sociologia e appunto psicologia, la prima offrente i fini, la seconda i mezzi dell'educazione<sup>308</sup>. A ciò ci venga permesso di aggiungere, a lato della ricerca, la testimonianza di chi scrive che, in anni di insegnamento nella scuola pubblica, non può che confermare effettivamente la diffusione indiscussa di un credito maggiore riconosciuto alla psicologia in materia educativa, foriera di interventi che spesso si risolvono in realtà in questioni legate all'apprendimento o al disagio sociale, con la conseguente dimidiazione del discorso antropologico e la perdita della questione morale ed educativa *tout court*. Assieme a ciò risulta evidente lo spostamento degli accenti di una formazione piegata sull'adattamento sociale ed economico. Mounier aveva ragione? Non abbiamo argomenti così forti da smentirlo: la macchina sociale sembra proprio servire a creare quell'anima prefabbricata e replicabile decisa dalla società di riferimento e la psicologia offre suo malgrado quella consacrazione dell'adattamento, la necessità civilizzatrice, nonché la modalità di verificarla. Il problema, comunque, non sta nell'esistenza di una disciplina, bensì nel suo improprio ed esclusivo utilizzo in materia antropoeducativa.

---

<sup>307</sup> Mounier Emmanuel, *Trattato del carattere*, tr. it. P. De Benedetti e C. Massa, San Paolo, Milano 1990 (ed. or. 1946), p. 107.

<sup>308</sup> Cfr., Dewey John, *op. cit.*, p. 48-49.

Nel frattempo, non certo da ieri, si è invocato a più riprese, nel dibattito accademico, il fatto che la ‘Pedagogia’ (qui stiamo usando il termine nel senso continentale della teoresi), con la ‘P’ maiuscola, debba esprimere la sua autonomia come scienza *iuxta propria principia*<sup>309</sup>, in modo tale che non sia serva o ancella di altre discipline. Tuttavia il contagio di idee tra le scienze umane non solo appare come un fatto altamente probabile, ma anche può risultare auspicabile da parte di molti studiosi. Tuttavia, cerchiamo di sostenere, il divorzio tra pedagogia e filosofia o comunque il non ritenere questa interlocutrice imprescindibile, lascia un vuoto che le teorie sulla personalità ed i modelli di apprendimento psicologici non riusciranno mai a colmare, o meglio, tentano di colmare ma lasciando in vita per la pedagogia un umano riduzionato e, ci venga permesso di dirlo assieme a Emmanuel Mounier, una riedizione contemporanea del docile buon selvaggio incivilito. Il medesimo problema lo si è posto qualche decennio fa anche in riferimento al divorzio sociologia-filosofia come mostra il dialogo tra Popper, Adorno *et alii*<sup>310</sup>.

La perdita della teoresi filosofica nell’ambito pedagogico però può risultare veramente drammatica, ne può conseguire: a. una attività squisitamente umana che perde un discorso antropologico autonomo dai processi sociali ed economici; b. una razionalità che si sviluppa in una azione umana, come quella educativa, ad alto tasso di problemi etici, che non viene considerata come tale e si vede sostituita da teorie psicologiche dell’apprendimento e da razionalità efficacistiche e dunque tecniche.

Luis Arnauld Reid, filosofo dell’educazione scozzese mise invece di nuovo in rilievo, negli anni ’60, il rapporto particolare tra filosofia e pedagogia; se questa infatti

---

<sup>309</sup> Si veda a titolo esemplificativo i seminari itineranti promossi dall’allora Dipartimento di Scienze dell’Educazione di Padova: AA.VV., *La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell’educazione. Dalle pedagogie alla pedagogia. Seminari itineranti 1.*, a cura di Carla Xodo, Pensa multimedia, Padova 2003. Per il riferimento all’espressione “*iuxta propria principia*” si veda ad esempio la riflessione di Giuseppe Flores D’Arcais, ad esempio in: Flores D’Arcais Giuseppe, Xodo Cegolon Carla, *Intervista alla pedagogia*, La scuola, Brescia 1998, p. 93. Scrive inoltre Spadafora: «La pedagogia come sapere che riflette sull’educazione può ricostruire la sua identità differenziandosi rispetto ad altri territori di indagine ammettendo la legittimità della ricerca filosofica, della ricerca scientifica e sperimentale e della riflessione politica ad interessarsi di problematiche educative, ma ribadendo che questi approcci non determinano un discorso pedagogico ma un discorso filosofico, scientifico, politico.» Spadafora Giuseppe, *L’identità negativa della pedagogia*, Unicopli, Milano 1992, p. 136. Siamo d’accordo aggiungendo però che autonomia non la intendiamo come separazione ma differenziazione e dicendo anche che ogni teoria (pedagogica, sociologica o politica) dovrebbe fare sempre i conti con la possibilità del rinnovamento teoretico, momento squisitamente filosofico.

<sup>310</sup> Cfr. Adorno, Popper, Dahrendorf, Habermas, Albert, Pilot, *op. cit.*



si priva del momento teoretico rischia di appiattirsi su una prassi senza guida che le farebbe perdere di vista il vitale momento teleologico<sup>311</sup>.

Visalberghi stesso è costretto a vedere in un passo di Claparède una sorta di incongruenza, quando, il noto sperimentalista prima critica la possibilità che l'educatore possa risolvere i problemi con le questioni teoriche, poi egli stesso è costretto più avanti a rendere conto della parola esperienza, ovvero a teorizzare su di essa, dunque a 'filosofare', seguendo lo stesso Visalberghi. Siamo sicuri che la questione esperienza, ad esempio, sia dunque pensabile solo a partire da fatti che nascono nella prassi educativa?

Evidentemente il dubbio è forte e il pedagogista italiano sembra non accettare una totale espunzione dell'astrazione dalle questioni educative<sup>312</sup>. Addirittura, osserviamo noi leggendo la citazione di Claparède riportata dal Visalberghi, lo studioso svizzero utilizza il concetto di opinione infondata<sup>313</sup>, che subito può richiamare alla mente celebri discorsi cari alla filosofia e alle discettazioni su *doxa* ed *episteme* dal sapore platonico-aristotelico:

Come risolvere i problemi che si presentano all'educatore? Con l'intuizione? Con discussioni teoriche? No certamente. Soltanto lo studio dei fatti, l'esperienza, potrà condurre alla soluzione desiderata.<sup>314</sup>

Trattasi sempre di una citazione claparediana di Visalberghi alla quale proviamo a breve a contrapporre gli argomenti di Reid. Notiamo, di nuovo, quanto le prospettive qui siano indirizzate verso una rotta che sola, ineluttabilmente, condurrebbe all'approdo educazione, ovvero la risoluzione dei problemi come il *proprium* dell'educazione.

In fin dei conti diamo ragione a Claparède: con la teoresi non si risolvono i problemi, si fa ben di più, viene aperta una nuova avventura di pensiero.

Arrivando alla proposta, dunque, di Reid, il quale analizza anche il presupposto pragmatistico-strumentalistico che «fare è conoscere»<sup>315</sup>, partiamo dal seguente passo:

---

<sup>311</sup> Reid Louis Arnauld, *Filosofia e Pedagogia*, a cura e trad. it. di Diega Orlando, Maccari, Parma 1967 (ed. or. 1962), pp. 16-19.

<sup>312</sup> Questa questione e il commento di Visalberghi su Claparède lo ricaviamo in: Visalberghi Aldo, *Problemi della ricerca pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1965, pp. 2-3.

<sup>313</sup> *Ibidem*, p. 3.

<sup>314</sup> *Ibidem*, p. 2.

<sup>315</sup> *Ibidem*.

L'insistenza sul fatto che l'insegnante deve concentrare la sua attenzione sull'insegnamento è doverosa e non sono necessari motivi di convalida. Ma dire che questo è tutto (o quasi tutto) l'indispensabile, significa rinuncia alla responsabilità da parte dell'insegnante e degli allievi. La preparazione professionale da parte dell'insegnante non è certamente, come vedremo, solamente un esercizio intellettuale. Ma non è neppure semplice acquisizione di abilità. Se è vero che gli esercizi intellettuali *possono* essere irrilevanti rispetto al lavoro pratico della educazione, è ugualmente vero che la stessa pratica d'insegnamento può essere irrilevante rispetto all'educazione nel suo più profondo significato. (In altre parole esiste un insegnamento che è efficace ma non educativo, o addirittura è anti-educativo).<sup>316</sup>

E se i fatti, le fonti, i problemi, questa esaltazione dell'immanenza costituissero un nuovo dogmatismo prestabilito con la propria criptica metafisica non esplicitamente dichiarata? Ma rispetto alla metafisica classica, questa implicita non sta contemplando l'essere nella sua universalità ma lo coglie e vuole fare scienza coi suoi accidenti temporali.

Chi ci garantisce inoltre, parafrasando Reid, che la pratica di insegnamento conduca all'acquisizione di abilità decisamente umanizzanti, o comunque che siano appropriate per quella persona in crescita? Chi ci assicura che l'insegnante, entrando in classe, non sia pronò all'affaccendarsi su problemi non generati da un'autentica questione educativa e non debba invece fare di necessità virtù di quello che ha origine, ad esempio, da chiare politiche scolastiche a livello locale o globale? Gli stessi problemi didattici e d'apprendimento aumentano a dismisura in classi da trenta alunni piuttosto che da quindici. Con la caccia al problema non se ne esce. Ce ne saranno sempre. Probabilmente la loro genesi potrebbe in ultima analisi sfuggire anche al più acuto degli osservatori, al più metodico dei ricercatori. Con l'aggravante reidiana che se poi in modo irriflessivo l'educatore, in genere, sussume i problemi che incontra come *loci* dell'educativo *tout court*, rischia di convincersi di aver poi educato risolvendo quelli, di aver assolto sempre bene il suo lavoro, mentre ha solo adeguato, e, peggio, ha fatto adeguare i suoi educandi alle condizioni del presente, che già sempre è insufficiente o, ancora, si è adeguato all'ideologia dominante del potere espresso a livello locale<sup>317</sup>.

Non se ne esce dai problemi andandoli a catturare, smontandoli e neutralizzandoli con interventi ad *hoc*: se c'è il minimo rischio che l'educazione sia

---

<sup>316</sup>*Ibidem*, p. 21.

<sup>317</sup>Cfr. Foucault Michel, *Intervista 1*, in *Microfisica del potere. Interventi politici*, Einaudi, Torino 1982 (ed. or. 1971-1977).

prodotta attraverso i problemi emergenti, allora non può più chiamarsi tale. Stiamo tentando di aggiustare un giocattolo rotto e, forse, ci hanno imposto di giocare un unico gioco, che probabilmente non ci piace nemmeno.

Ma vediamo se di nuovo il filosofo scozzese, ci può essere d'aiuto:

La filosofia non ha origine dall'ignoranza dei fatti, che potrebbe essere corretta da esperienza o scienza, o dal buon senso. Essa nasce da un senso di frustrazione intorno a ciò che ci è perfettamente familiare, ma che non possiamo, diciamo così, vedere in modo chiaro e diretto. Per Wittgenstein è come vedere dei pezzi di un gioco senza sapere come riuscire a riunirli in un quadro completo. Ma questo è tutto?<sup>318</sup>

Poi citando anche Waismann che, ricordiamo, non proviene dalla Scuola di Francoforte o dal Personalismo, bensì dal Circolo di Vienna:

Il filosofo, un disperditore di nebbie? [...] Lo scopo della filosofia non è *solo* quello di «mostrare alla mosca il modo di uscire dalla bottiglia», lasciando il filosofo esattamente dove ha cominciato. [...] La definizione del problema è il primo malsicuro passo della mente nel suo cammino verso nuovi orizzonti [...] La funzione dell'analisi della filosofia, incluso lo studio del linguaggio, è quella di renderci capaci di *vedere* in modo nuovo.<sup>319</sup>

È proprio il noto che può generare domande nelle menti sveglie, il non problematico, il desiderio di conoscere di più da parte di una mente non così adattata è generato, in fin dei conti, dal sospetto che desta il fatto che accanto alla luminosità delle cose che funzionano o che se applicate funzioneranno, vi sia sempre qualcuno e qualcosa che rimane fuori. L'insoddisfazione verso la spiegazione già disponibile, le sfaccettature non ancora contemplate, le risposte incomplete o che non riescono a dar conto di novità che si riscontrano: tutto questo può indurci a filosofare, dunque anche ad educare? O ancora: a mettere in discussione i dispositivi stessi riconosciuti come atti a risolvere i problemi? Porre i problemi in educazione, risolve i problemi? Attivare solo le teorie psicologiche favorisce la guarigione o la recrudescenza della malattia? Lo sforzo di includere maggiormente i soggetti nella società equipaggiandoli di competenze è la via per estinguere i problemi o per ampliarli?

---

<sup>318</sup> Reid Louis Arnauld, *op. cit.*, p. 8.

<sup>319</sup> *Ibidem*, pp. 9-10.

Questi argomenti significano nella prospettiva del pedagogo che filosofare sull'educazione è riappropriarsi dell'educazione, della sua vocazione antropologica ed etica, del suo alto compito di non adattare, ma far emergere da un naturalismo, da un etologismo sociale tecnocratico. Non si tratta di *problem-finding* che è ancora ragionare dentro al medesimo sistema, un 'aggiustamento' delle naturali imperfezioni del sistema che necessitano di innovazione. Scoprire dei problemi, seppur necessita di non semplici capacità ed esperienza sul campo non è affatto quello che intendiamo come scelta portante, ovvero non è il punto zero teoretico perché è ancora un rivolgersi all'empirico, ossia atomizzare le questioni, scoprire dei fatti celati alla vista dei più. La teoresi permette di cambiare noi stessi, permette la trasformazione, un momento rivelativo che ci fa accorgere che il problema spesso siamo noi, noi mondo adulto che produciamo i problemi coi nostri pensieri e le nostre azioni fallaci; il pensiero libero ci fa accorgere che tutto ciò deve essere cambiato. Ancora Adorno ricorda quanto l'individuazione dei cosiddetti fatti oggettivi, in cui possiamo annoverare dei fatti-problema, 'evidenti' o 'trovati', sia in realtà la scoperta dei prodotti creati, già soggettivizzati.<sup>320</sup> A nostro avviso, solo la realtà della vita vivente sfugge alla nostra costruzione ideologica o filosofica, è la vita che ci precede e noi non ne siamo 'cause prime'.

Ritornando a Reid, dopo l'argomentazione della imprescindibilità del dialogo filosofia-pedagogia al fine di definire gli elementi costitutivi dell'educazione, si passa a mostrare come nel concreto l'educatore possa beneficiare del piano teoretico, quanto possa presentarsi come un momento di grande acquisizione di consapevolezza e, di conseguenza, di capacità critica verso le prospettive in cui si trova ad essere immerso:

ognuno sa, se ci riflette un momento, che un insegnante può ottenere dei «buoni risultati» –o almeno migliorare i risultati– imbottendo di nozioni e facendo sgobbare, o che l'apparenza di «una buona disciplina può essere condotta con mezzi repressivi. Ciò che non è ovvio, che richiede un'intensa riflessione, è il significato di «un'efficacia remota», di «disciplina» di «sapere», di «miglioramento, di «insegnamento», di «educazione»...<sup>321</sup>

---

<sup>320</sup> «La ricerca sociale empirica non può ignorare il fatto che tutte le dati che essa esamina, i rapporti soggettivi non meno di quelli oggettivi, sono mediati attraverso la società» Adorno Theodor W., *op. cit.*, 1972, p. 101.

<sup>321</sup> *Ibidem*, p. 20.

Reid, a nostro avviso, non sta trattando la filosofia come una delle scienze umane che possono offrire fonti per la ricerca e gli interventi pedagogici: la sua prospettiva, piuttosto, può essere rappresentata dall'idea che le due discipline siano due sorelle che, pur nella loro individualità, condividono un patrimonio genetico comune. Perché tale comunanza che già il titolo dell'opera non nascondeva? Una risposta la dà un po' tutto il lavoro, nonché già la definizione di filosofia appena riportata: la visione e non l'assunzione, questo è il tipo di pensiero che coinvolge inevitabilmente questioni teleologiche, assiologiche ed etiche *tout court*. Il familiare *in toto* è da ridiscutere, problematico o non problematico che sia. Anzi, ci verrebbe quasi da dire, osiamo, che sia proprio l'argomento di studio della pedagogia, ossia l'educazione, a possedere particolarmente e fenotipicamente i caratteri filosofici sopracitati. Nel corredo genetico di entrambe ad esempio possiamo vedere la presenza di un discorso che riguarda l'agire, in effetti: quanto è grande l'urgenza e la necessità del prendere decisioni all'interno della relazione educativa. Entrambe si sono poste storicamente la questione dei fini, ma quanto è vitale ed immediato per la prassi pedagogica porsi la domanda preventiva: a che cosa deve tendere la mia azione educante? La visione pedagogica non può che essere globale sul suo oggetto, come la visione filosofica di volta in volta sulle grandi questioni umane. Il problema riduce e mutila, ipostatizza ciò che non ha sostrato fisico, ossia i problemi che sono nella mente degli educatori come diceva Dewey (si veda sopra), fa dimenticare l'unico elemento della relazione educativa che ha una concretezza incontrovertibile: la persona tutta intera. L'efficacia, subitanea o remota, immette nel pensiero educativo una idea interventista che dà per scontato la bontà di ciò che si deve applicare. La teoresi invece pone in questione i principi e mira a trasformare la visione e l'azione dell'educatore, questi possibili generatori di problemi, specie se l'educatore non fa capo ad una deliberazione che prenda in considerazione il contesto ed applica semplicemente il mandato efficientista.

Bene, ora, a guisa di intermezzo poniamoci questa domanda: visione altra, teleologia, assiologia ed etica riescono ad emergere naturalmente in tutti i loro elementi dal problema? Quale direzione mi può dare il problema emergente dal prassico? È evidente che se vivo a Sparta e come pedagogo giudico che un allievo è un rammollito ho il problema che quel giovane probabilmente non riuscirà ad inserirsi bene nel suo contesto sociale: il pensiero che parte dai problemi in effetti ci fa rimbalzare solo in

discorsi all'interno del sociale già dato. Esempio contrario: se come pedagogo, sempre spartano, giudico un secondo allievo privo di problemi, allora ne sto osservando la prestanza fisica e le doti guerriere. Utilizziamo sempre il passato remoto per non essere troppo espliciti sul presente, dunque, rimanendo sempre su questo piano, potremmo supporre che un pedagogo ateniese, di passaggio a Sparta, seguendo Reid, avrebbe potuto decisamente mettere in questione soprattutto l'atteggiamento del secondo allievo, quello prestante, rilevare la problematicità dell'assenza di problemi nella sua formazione o anche rilevare altri tratti della personalità manifestata, seguendo i valori ateniesi. Il pedagogo ateniese avrebbe poi fatto presente l'ignobile pratica iniziatica dei giovani spartani di uccidere schiavi (iloti) come simbolo della loro raggiunta maturità<sup>322</sup>. Questa cosa non era affatto problematica per gli educatori spartani, semmai l'esatto contrario. Immaginiamo invece la frustrazione e i grossi problemi di inclusione sociale del giovane spartano incapace, per vari motivi, di questa ferocia. Oggi, si obietterà, nulla di tutta questa abiezione viene insegnata ai giovani almeno nel mondo Occidentale, certo, ma per fare questo salto morale meno male che qualche decina di secoli fa non si era diffuso il pragmatismo! Ad Atene sulla scia di Socrate, Platone ed Aristotele si insegnava a porre i principi ed ad educare l'anima<sup>323</sup>.

Ma in virtù di cosa si può mettere in discussione il cerchio magico in cui tutto sembra dispiegarsi, dalla fonte problematica ai risultati? Ribadiamo: proponendo principi che riescano a far luce sulla persona che cresce, il concreto vivente, un luogo della teoresi antropologica e non solo. In questo modo possiamo ridefinire o addirittura rigettare una determinata prospettiva teleologica o assiologica nell'educazione. La persona può risultare un'urgenza in senso levinasiano, non emergenza, in quanto è lei che può chiamare e richiamare alla responsabilità educativa. È urgente la sollecitudine verso la persona in formazione per il solo fatto che esiste, a prescindere dei problemi, la questione è la formazione della persona e dell'auspicio della sua responsabilità etica nei confronti degli altri. La persona che cresce può essere anche quel discorso familiare su cui non si è ancora detto tutto, soddisfacendo il criterio del filosofare reidiano: è una

---

<sup>322</sup> La pratica iniziatica dei giovani spartani (definita *criptia*) di attaccare a loro insaputa gli agricoltori iloti è stata tramandata da più fonti greche e romane. Ricordiamo, fra le varie testimonianze, quella di Platone: «nei combattimenti l'uno contro l'altro a mani nude, in certi tipi di scorrerie che causano ogni volta molte ferite, nella cosiddetta criptia che è una prova di resistenza durissima [...]» Platone, *Leggi*, in «Tutti gli scritti», trad. it. e cura di G. Reale, Bompiani, Milano 2010, I 633 B.

<sup>323</sup> Cfr. Platone, *Fedro*, in «Tutti gli scritti», trad. it. e cura di G. Reale, Bompiani, Milano 2010.

prospettiva teoretica innanzi tutto, in effetti possiamo domandarci: che persona implicita è questa del ricercatore o dell'educatore che cerca problemi e li deve risolvere efficacemente?

Non basta che il buon pedagogo ateniese metta in discussione il collega spartano su come tratta le giovani generazioni attraverso le lenti dell'assiologia ateniese. Urge un discorso sovraordinato per essere credibile, se no, il suo è solo un punto di vista sociologico-culturale come l'altro. A quest'ultima prospettiva, legittimamente, molti hanno risposto che sia impossibile, in quanto il soggetto è sempre prodotto dalla società di riferimento. Ne consegue, dunque, che ci accontenteremo sempre dei problemi socialmente determinati, in quanto se il soggetto è prodotto, lo sono anche gli altri soggetti, i problemi che hanno sono viziati dalla loro condizione di esseri prodotti. Anche qui non se ne esce.

Il buon ateniese, se vorrà essere onesto intellettualmente, dovrà a questo punto chiedersi: chi è l'uomo che andiamo ad educare? Ateniese o spartano, cosa li accomuna? Potrà tranquillamente continuare a preferire la sua *Paideia* ateniese ma in un angolo di sé sa che dovrà tentare lo sforzo teoretico di trascendere anche il suo quadro sociale se vuole affermare la grandezza dell'uomo *tout court* al di là del suo contesto, non solo in riferimento al contesto spartano. Non ci risulta poi che la cicuta a Socrate l'abbiano fornita dei nemici stranieri, la messa in questione del proprio è tipico del filosofo educatore.

Non si sta facendo storia della pedagogia o storia della cultura greca, l'esempio è solo metaforico (anche se non alieno alla questione) e poco ci importa per la stretta finalità di questa argomentazione indagare la coscienza del concetto persona nell'ateniese o nello spartano. Rimanendo sempre legati al solo filo logico aggiungiamo che l'ateniese critico per "differenza culturale", potrebbe diventare critico in senso filosofico nel tentare una teoria dell'educazione sull'uomo che cresce (chiamata anche pedagogica, almeno per la tradizione italiana e non solo); facendosi in realtà una nuova duplice interessante domanda: come potrebbe fare lo spartano a diventare persona? Come potrebbe fare l'ateniese a diventare persona? Senza la pretesa che diventi ateniese, come fai a rimanere persona nella tua spartanità o ateniesità, cosa devi mettere in discussione nella tua cultura storicamente sviluppata perché questa non sovrasti la

persona e ne blocchi la sua crescita? Puoi, tu ateniese o spartano, decidere se diventare o meno ateniese o spartano?

La trascendenza argomentativa non può abbandonare il pensiero<sup>324</sup>, nemmeno quello educativo. La teoresi è tensione inesauribile all'universale, ossia il trascendere l'esperienza per poter concepire ad esempio finalità educative, in quanto pertinenti all'essere uomo in crescita, in questo momento, in questa cultura, senza mai concludere di aver già detto tutto. La proposta è dunque che si debba, per educare l'uomo per l'uomo, come finalità in se stessa, senza fini secondi determinati dall'ora storica, pensare teoreticamente all'uomo in formazione, alla sua tensione verso il diventare persona ma allo stesso tempo senza vederlo sradicato dalla sua "narrazione" culturale.

Come ci insegna Reid abbiamo bisogno di visioni ampie, vogliamo vedere e rivedere ciò che è familiare, lo vogliamo criticare attraverso la presenza ineludibile della persona all'interno dell'educativo, persona dell'educando e persona dell'educatore. Se la filosofia dell'educazione ci aiuta a vedere e a teorizzare, allora desideriamo scoprire da pedagogisti qual è la porzione di vita che nel cosmo ci interpella in quanto tali, ovvero da esperti o persone coinvolte nell'educazione, abbiamo anche noi un principio che parte dalla meraviglia<sup>325</sup> come tanti altri filosofi in passato<sup>326</sup>? Ebbene, lo ribadiamo, ci sentiamo di rispondere affermativamente: la persona nella sua possibilità di crescita, la relazione con l'educatore e forse anche il dramma che spesso soggiace a questa stessa relazione.

I luoghi dell'educativo, i problemi che vengono delineati, i fatti, spesso le stesse soluzioni che hanno buon fine, di tutto ciò ne sospettiamo la verace valenza educativa. Lo strumentalismo, il volontarismo attivistico, il problematismo, l'economicismo: è titolo articolato dell'opera, del dramma, 'dell'oblio dell'essere personale e della sparizione paidetica?'. Per questo la nostra tesi parla di questo dramma dell'ostacolo, ma il negativo è qui preso in considerazione perché in principio c'è il positivo: il

---

<sup>324</sup> «Poiché il valore di un pensiero si misura alla sua distanza dalla continuità del noto, e diminuisce obbiettivamente col diminuire di questa distanza; quanto più si avvicina allo *standard* prestabilito, e tanto più sparisce la sua funzione antitetica». Adorno Theodor W., *Minima Moralia. Meditazioni della vita offesa*, Einaudi, Torino 1994 (ed. or. 1951), pp. 85-86.

<sup>325</sup> «Ora, chi prova un senso di dubbio e di meraviglia riconosce di non sapere» Aristotele, *Metafisica*, I (A) 2, 982 b. Dunque, secondo gli antichi, è la domanda, la questione posta su ciò che appare noto che desta stupore ed anche curiosità a principiare il pensiero, non la problematicità seconda dei fatti costruiti o degli eventi emergenziali.

<sup>326</sup> Cfr. Berti Enrico, *In principio era la meraviglia. Le grandi questioni della filosofia antica*, Laterza, Roma-Bari 2007.



principio della persona che aspira a diventare tale, chi e che cosa la ostacola? È l'esperienza del bello che in un certo qual modo ci fa disdegnare il brutto. È perché abbiamo un senso di meraviglia-rispetto per la vita umana se poi riusciamo ad andare oltre gli aspetti problematici. È perché contempliamo (ossia lo stupore-curiosità-dubbio) se poi ci accorgiamo delle nuvole minacciose e delle tempeste che fanno deviare le rotte. In fin dei conti, un esempio-limite positivo –anche se purtroppo anche questo non raccoglie il consenso di tutti gli esseri umani ma comunque di una cospicua maggioranza – è la visione di un bambino appena nato da parte del mondo degli adulti: chi sarebbe capace nel vederlo di augurargli una vita nefasta nella solitudine, ignoranza, povertà, mancanza di radici e linguaggio? Qualcosa di eterno sull'umano si può dire probabilmente, sia sull'infante spartano che su quello ateniese? Abbandonati il problema o anche gli 'alla moda' neuroni o qualsivoglia altro riduzionismo, possiamo realmente dire qualcosa sulla vita umana che cresce e dichiarare: per l'umano da questa parte, per la crescita si punti a quei fari, per cercare senso di marcia si guardi ogni tanto qualche stella polare, lo possiamo dire? Spartano e ateniese: trovate un modo per dare una vita piena ed orientata alla vostra progenie, se poi questo accordo non avverrà, ebbene, la storia faccia il suo corso, probabilmente un giorno potremo meglio discernere un progresso etico rispetto ad altro ed esserne maggiormente convinti e lo potremo insegnare, prima del rischio di degrado morale di una persona, riusciremo ad incidere (mettere un segno) nella sua capacità riflessiva. D'altronde, oggi, riteniamo sia assolutamente abominevole ed antieducativo invitare i nostri adolescenti ad uccidere gli agricoltori. Ma questo non è scontato.

Allora la filosofia dell'educazione come la vede Reid ci piace: insegnerebbe ai due pedagoghi a vedere contemporaneamente in modo nuovo, ad udire le voci alienate o colpite, a odorare il futuro mentre si sfiora il presente senza farsi catturare da esso. Il reale di qualsiasi reale è così messo in guardia, compreso il superreale massmediale che pretende di sintetizzare ed estinguere i singoli reali: il pensiero si sta ancora aggirando da queste parti, non ne può fare a meno dopo che l'illusione del migliore dei mondi

possibili sta lasciando alle spalle virus e drammi di ogni tipo (parafrasando Baudrillard)<sup>327</sup>.

Desideriamo chiudere, senza commento, questo paragrafo con questa testimonianza di Heisenberg ed indirettamente di Einstein:

*È la teoria che decide*

Comunemente si crede che la nostra scienza sia di tipo empirico e che i nostri nessi matematici derivino da dati empirici. Se ciò fosse completamente vero, addentrandoci in un nuovo campo potremmo introdurre solo grandezze tali da potersi osservare direttamente e formulare leggi naturali solo in virtù di queste grandezze. Quando ero giovane pensavo che Einstein nella sua teoria della relatività avesse seguito proprio questa filosofia. Perciò cercai di fare qualcosa di analogo nella teoria dei quanti, introducendo le matrici. Ma quando interrogai Einstein, egli mi rispose: «Può darsi che questa sia stata la mia filosofia ma, nondimeno, si tratta di un'assurdità. Non è mai possibile introdurre in una teoria solo grandezze osservabili. Quello che si può osservare dipende sempre dalla teoria». Con questa osservazione Einstein voleva intendere che, quando dall'osservazione diretta –di una linea nera su una lastra fotografica, di una scarica di un contatore o qualche cosa di simile– passiamo ai fenomeni ai quali siamo interessati, dobbiamo servirci di teoria e concetti teorici. Non possiamo separare il processo di osservazione empirica dalla struttura matematica e dai suoi concetti. La più evidente conferma di questa tesi di Einstein fu più tardi il principio di indeterminazione.<sup>328</sup>

---

<sup>327</sup> «Questa coscienza deriva spontaneamente da una sfida alla realtà, dal prendere partito per l'illusione oggettiva del mondo piuttosto che per la sua realtà.» Baudrillard Jean, *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?*, tr. it. di G. Piana, Raffaello Cortina, Milano 1996 (ed. or. 1995), p. 99,

<sup>328</sup> Heisenberg Werner, *La tradizione nella scienza*, tr. it. R. Pizzi, Garzanti, Milano 1982 (saggi 1972-1975), pp. 24-25.

## **SCELTE ADFERANTI DELL'ANALISI 0**

### ***IV.IV La ricerca dei principi al di là del pensiero emergenziale-problematico***

Facciamo nostra, con la ripresa della teoresi, la ricerca e l'esplicitazione di principi che la possano sostenere, li definiamo generativi<sup>329</sup>, ossia ambienti concettuali in cui l'umano è realmente considerato e dove è possibile mostrare come può vivere meglio la sua condizione in questo tempo. Questa è la nostra proposta contro il pensare problematico e come occasione per stare sopra i problemi emersi dal sociale e dallo psicologico per poterli interpretare e superare. I principi generativi si inscrivono e rispettano la condizione dell'essere generato dell'essere umano.

I principi generativi sono come i fari che avvisano di non schiantarsi contro i moli e le scogliere, come la stella polare che fa rintracciare i punti cardinali, le rotte, le sinuosità del navigare; le scelte sono mondi abitati invece dalla relazione educativa, dalla personalità di chi ha responsabilità educativa, tenendo in considerazione chi ha di fronte. Passiamo dunque dalla nuova passione delle scienze umane per i nostri neuroni (che vedremo in seguito) e per i nostri problemi pratici alla passione per l'umano che cresce. La proposta di principi generativi, mentre mira a mettere in discussione la pretesa oggettività di fatti e problemi, cerca di superare l'accusa di arbitrarietà o imposizione dogmatica indiscutibile. Ma con Guardini abbiamo già detto che la vita umana si gioca all'interno di polarità che ne definiscono le condizioni, ebbene dentro queste possono nascere dei contenuti come termini medi ai fini deliberativi dell'educatore.

Una razionalità strumentale, tecnica, conserva l'umano? Piegare il discorso educativo solo sulle esigenze economiche, conserva l'umano? Trattare etologicamente un uomo, conserva l'umano? Probabilmente può ottenere un largo consenso l'idea che la categoria uomo non appartenga completamente ed esclusivamente né al mondo naturale né a quello tecnico da lui prodotto, che è di fatto la massima antitesi del mondo naturale stesso. Proviamo a confrontare questo discorso con quanto dice Lévinas rispetto alla sua teoria etica:

---

<sup>329</sup> Come si potrà leggere nel proseguo dell'argomentazione e delle varie tesi, si parte da un principio persona come agente nel contesto educativo. Il rispetto e la promozione fonetica di queste facoltà nell'educando porterebbero, secondo la nostra ipotesi, ad un miglioramento della condizione apprenditiva ed umana in generale.

Il mio compito non è di costruire l'etica: tento soltanto di cercarne il senso. Infatti non credo che ogni filosofia debba essere programmatica.<sup>330</sup>

Inoltre:

Parlo della responsabilità come della struttura essenziale, primaria, fondamentale della soggettività; e descrivo di conseguenza la soggettività in termini etici.<sup>331</sup>

Dunque, sarebbe interessante, in analogia con il tipo di ragionamento di Levinas, concepire elementi costitutivi (principi primi?) che ancora non sono una teoria pedagogica o antropologica, bensì gli aspetti *sine qua non* della formazione umana, pena l'estinzione del discorso. Come per l'etica è necessario postulare necessariamente un altro destinatario di responsabilità, o come afferma sempre il filosofo la responsabilità nei suoi confronti «incombe»<sup>332</sup>, così nel discorso pedagogico incombe la presenza di una relazione tra due esseri umani e il mondo del divenire, siamo tentati di dire di entrambi gli agenti, ma è chiaro che l'urgenza è posta verso il soggetto più giovane. L'azione educativa è una opposizione in senso stretto, tra due agenzialità ovviamente, esiste nella polarità all'interno della quale nasce la dimensione etica delle due libertà che si incontrano/si scontrano.

L'ambiente culturale (come quello naturale), inoltre, non lo creano primariamente i soggetti in formazione, questi se lo trovano dato anche col suo potenziale virale già presente. Tentiamo di dimostrare nel corso di questo lavoro che ad esempio la cosiddetta efficacia, che consiste in un intervento pratico-strumentale sul problema, possa essere oltrepassata da una stare sopra al problema 'reale', attraverso un pensiero di tipo fronetico<sup>333</sup>, la saggezza dell'educatore al di là e al di sopra dello scontro problematico giovane-ambiente. Dunque, è più vicina all'umano e all'educativo una razionalità di tipo fronetica o tecnica? La razionalità dell'azione pratica non poetica, del deliberare etico, è un presupposto generativo assieme a quello dell'esistenza

---

<sup>330</sup> Lévinas Emmanuel, *Etica e infinito*, tr. it. F. Riva e M. Pastrello, Castelvecchi, Roma 2012 (ed. or. 1982), p. 90.

<sup>331</sup> *Ibidem*, p. 93

<sup>332</sup> *Ibidem*.

<sup>333</sup> Cfr. soprattutto il «Libro sesto» dell'Etica Nicomachea. Aristotele, *Etica Nicomachea*, tr. it. C. Natali, Laterza, Roma-Bari 2005.

dell'educazione in virtù della presenza di esseri umani che vogliono trascendere la vita naturale?<sup>334</sup>

Ora, prendiamo in esame la questione della emergenza educativa: questa racchiude una serie di problemi riscontrati o per via di indagini sociologiche o per via di numerosi casi gravi balzati all'onore delle cronache che hanno coinvolto la giovane generazione attuale.

Non è che per caso ha ragione Jean Baudrillard quando dice che ormai gli oggetti ci sovrastano e ridono di noi, ci sfuggono, si prendono beffe di noi, non vedono l'ora di adeguarsi alle nostre ipotesi per darci la nostra illusione di realtà che ci piace: il reale divenuto l'iperreale, la nostra scienza che diventa scienza patafisica<sup>335</sup>? Esiste l'emergenza educativa? Certo, si tende a rispondere: perché i giovani non ragionano, non hanno ideali, se ne infischiano degli altri, della politica, della scuola, della mamma... tutto questo sembra proprio reale, dunque posto nella mente degli educatori, dunque 'fonte' della ricerca educativa.

Eppure proviamo una certa nostalgia, per certi discorsi rimossi, almeno in educazione... ad esempio per questo:

Chi vuol fare un ricerca conveniente sulla costituzione migliore deve precisare dapprima qual è il modo di vita più desiderabile. Se questo rimane sconosciuto, di necessità rimane sconosciuta anche la costituzione migliore, perché è naturale che stiano nel modo migliore quelli che nelle loro reali condizioni si governano nel modo migliore, sempre che non capiti qualcosa di imprevisto. Per ciò bisogna dapprima accordarsi su questo: qual è il modo di vita più desiderabile per tutti, diciamo così, poi, se è lo stesso per la comunità e per gli individui presi singolarmente o diverso. [...] e infatti nessuno direbbe beato chi non ha neppure un po' di coraggio, né di temperanza, né di giustizia, né di prudenza, ma sta in apprensione per le mosche ronzanti, non indietreggia di fronte a nessuna delle azioni peggiori, se brama di mangiare o di bere, tradisce per un quarto d'obolo gli amici più cari e parimenti è così insensato e sviato nell'intelletto come un bambino o un folle.<sup>336</sup>

---

<sup>334</sup> L'ordine del discorso vigente non prevede evidentemente questi aspetti che se attuati risulterebbero anche emancipatori e non solo postulati di ordine logico. In particolare il concetto di azione fonetica come fine a se stessa in pedagogia sembra, almeno in Italia, pressoché inesistente, nonostante le riprese effettuate dai filosofi britannici dagli anni '90.

<sup>335</sup> Tutte questioni sviluppate particolarmente in: Baudrillard Jean, *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?*, tr. it. di G. Piana, Raffaello Cortina, Milano 1996 (ed. or. 1995) e in: Baudrillard Jean, *Le strategie fatali*, Feltrinelli, tr. it. di S. D'Alessandro, Milano 2007 (ed. or. 1983).

<sup>336</sup> Aristotele, *Politica*, trad. it. e cura di R. Laurenti, Laterza, Roma-Bari 1993, VII (H), 1, 1323a.

Non nostalgia delle belle letture fatte nei tempi passati, ma riconoscimento della possibilità di un rigore di pensiero alternativo a quello vincente oggi. Nostalgia, senz'altro, del pensiero sulla vita, quella umana, anzi sulla vita più desiderabile per tutti, quella che conduce alla realizzazione dell'uomo coraggioso, intelligente, giusto, temperante. Ma questi non sono strettamente problemi, sono questioni di etica-estetica umana, ovvero di come si auspica gli umani siano, ci sono conseguenze etiche in questo discorso. Bellezza del vivere e del vivere con: queste sono questioni di ideali da raggiungere nel pieno sviluppo della vita umana, il cucciolo d'uomo, si sa, ha un tempo lungo a disposizione per poter fare ciò, ben di più dei cuccioli degli altri animali. Quale potenza interna ha l'uomo? Che cosa può portare dalla potenza all'atto? Evidentemente non stiamo parlando solo di nostalgia dei discorsi aristotelici, qui la questione si fa ben più sostanziale. Non ce ne vogliano i pensatori e i ricercatori deweyani, la loro prospettiva è legittima ma Aristotele ci cattura ben di più così come ha catturato i filosofi dell'educazione britannici di questi ultimi decenni<sup>337</sup>, si perdoni la scelta di campo, ma come dice Baudrillard le alterità sono incomparabili, questo è il bello ad esempio delle lingue, per fortuna il Dio biblico ha annientato la torre di Babele e ci ha preservati dalla sua promessa di una totalità delirante<sup>338</sup>. No, non vogliamo ritornare indietro nostalgicamente ai Greci, la scelta di campo è dovuta all'ipotesi che lo Stagirita sia ancora imbattuto nelle sue argomentazioni. Aristotele ci appare un totalmente altro nel suo pensiero, grazie al suo cogliere l'umano in una profondità anche astorica.

Preferiamo che l'educativo non sia il pensiero sul presunto-problematico ma un pensiero sulla bellezza del vivere e del crescere. Il pezzo di marmo di Carrara appena tagliato dalla roccia o è più bello della statua del *David* estratta da quello? Diciamo per lo meno che la seconda ha qualche valore aggiunto in più grazie alla sua raggiunta unicità: come sarebbe stato possibile questo senza il pensiero immaginifico e poi l'abilità pratica di Michelangelo? Non ci affascina forse più la forma irripetibile ottenuta piuttosto che le questioni tecniche su come ricavare il blocco adeguato dalla montagna o come levigare bene il braccio, o quanto deve essere alto il piedistallo?

---

<sup>337</sup> Rimandiamo specie alla tesi 2 per questa questione e al lavoro di: Dunne Joseph, *Back to the rough ground. Phronesis and Techne in Modern Philosophy and in Aristotle*, Notre Dame Press, Londra 1993.

<sup>338</sup> Cfr. Baudrillard Jean, *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?*, trad. it. di G. Piana, Raffaello Cortina, Milano 1996 (ed. or. 1995).

Questa tesi non ha un problema, si dispiace che il mondo educativo parli dell'educazione come problema, talvolta come emergenza. Questa tesi mira al pensiero sulle forme di vita desiderabili e su come l'educazione può contribuire a ciò. Azzardiamo e diciamo anche che a nostro avviso l'emergenza educativa non esiste in senso stretto da un punto di vista pedagogico e con essa tutto ciò che viene definito problema in educazione: o si tratta di questioni legate all'apprendimento o sono analisi sociologiche, o ancora è ciò che produce il mondo adulto sulle giovani generazioni, ecco allora valida la scepri buadrillardiana.

Il mondo ha dei problemi, tantissimi, la Microsoft ha dei problemi: come non farsi erodere quote di mercato dalla Apple; la Grecia ha dei problemi: come non farsi liquidare dalla vita comunitaria dalla UE; i profughi di Lampedusa hanno dei problemi: come non farsi ammazzare e violentare dagli aguzzini; il mondo è un immenso problema se vogliamo. Solo che il problema della *corporation* dell'informatica deriva dalla sua sete di competizione e guadagno, il problema della Grecia è quello delle scelte economiche ed ideologiche perpetrate nell'ultimo decennio e la violenza sui migranti è problema generato dall'infamia albergante taluni individui al potere. Tutti problemi, tutti se vogliamo, prodotti in una certa maniera, decisi, afferenti a (pseudo) giudizi di valore.

L'educazione invece è pensiero appassionato sull'esistente, sull'esistente ancora da farsi e dunque, ha bisogno di principi che si rivelano non constatativi o meramente rilevanti il funzionamento di processi sociali, ma generativi, ossia binari sui quali può scorrere il treno dell'educazione senza evitare che deragli.

Abbiamo un sospetto, chi intercetta problemi nell'educazione, per caso, non è che stia in realtà notando indizi della sofferenza del mondo nella vita delle giovani generazioni: se il giovane è bullo, c'è caso che la società sia bulla, se il giovane non ha intelletto c'è caso che le sue facoltà non siano stimolate in modo che 'intelliga'; se i giovani compiono il male, il male non è un problema, è un mistero fondamentale, non risolvibile, più misterioso della previsione dei terremoti. Il problema, l'argomento dalla prassi, la fonte: abbiamo l'impressione che ci facciano respirare un'aria educativa simile a quella delle stanze con le finestre chiuse da lungo tempo. Nulla di nuovo: stiamo tagliando tanti bei blocchi dal monte buono, blocchi meno pregiati dal monte meno buono. Le cose vanno meglio nelle buone scuole, nelle buone famiglie, peggio

nelle scuole di frontiera e nelle famiglie disagiate. Che ci ha più problemi, chi meno, c'è più emergenza in un plesso scolastico, meno in un altro.

In realtà non riusciamo a far emergere tutto, ad osservare tutto, nemmeno coi nostri strumenti e metodologie scientifiche; non riusciremo a spiegare tutto, non risolveremo tutto, nemmeno circoscrivendo sempre più i nostri ambiti di indagine, gli oggetti tendono a sfuggirci. Ormai dovrebbe essere nota la lezione magistrale dei fisici quantistici: nell'immensamente piccolo l'oggetto di ricerca comincia a 'fare i capricci', esplose in un mare inaspettato di nuovi interrogativi e, ancor più sorprendentemente, ci rende complici del suo comportamento<sup>339</sup>. Appena vi ci accostiamo per conoscerlo, l'oggetto rimane colpito dal nostro osservarlo, cosicché non sappiamo più se la sua reazione sia naturale, un vero problema di ricerca emerso dalla sua consueta esistenza, oppure un problema indotto dalla nostra presenza.<sup>340</sup>

Questione interessante per l'educazione: sono le giovani generazioni, le scuole, i centri educativi, che hanno determinati problemi o sono gli educatori e il mondo *in toto* che con la loro presenza agiscono come quando lo strumento del fisico dà noia all'elettrone e questo indispettito prende vie inaspettate?

Da Aristotele, dunque, il via teoretico per giungere a questo: pensare al modo più desiderabile di crescita che facciamo dipendere da un discorso umano sulla persona. Tutto ciò sta sopra i problemi e agli accidenti nei sensi filosofici e consuetudinari del termine, è libero dal condizionamento dello strumento osservatore e dalla produttività simulacrale.

Jonas, Habermas e Gorz ci hanno già messo in guardia anche sul progetto postumano dei promotori delle biotecnologie e della vita ed intelligenza artificiale<sup>341</sup>. La

---

<sup>339</sup> Così spiegano questi celebri fisici americani: «Nella fisica dei quanti sembra esserci un legame di tipo magico tra lo stato fisico di un sistema e la sua percezione conscia da parte di un osservatore senziente. Ma è l'atto stesso del misurare, cioè l'arrivo sulla scena di un altro sistema, che azzerà tutte le possibilità tranne una, facendo «collassare», come si dice, lo stato quantico in una delle moltissime alternative.» Lederman Leon M., Hill Christopher T., *Fisica quantistica per poeti*, Bollati Boringhieri, Torino 2013 (ed. or. 2011), p. 18-19.

<sup>340</sup> «Sembra che un singolo elettrone, come per magia, attraversi le due fenditure contemporaneamente se nessuno lo osserva, mentre scelga un possibile cammino se qualcuno o qualcosa lo guarda! Ciò è possibile perché gli elettroni non sono né particelle né onde: sono un'altra cosa, del tutto inedita. *Sono stati quantici.*» *Ibidem*. «Grandezze che sono state considerate continue in un caso debbono essere considerate discontinue in un altro. Fu la teoria dei quanti che ci insegnò a considerare discontinui concetti che prima erano considerati continui.» Infeld Leopold, *Albert Einstein*, tr. it. O. Nicotra, Einaudi, Torino 1965 (ed. or. 1952), p. 114.

<sup>341</sup> «Del resto, i pionieri dell'IA e gli ideologi del cyborg ci hanno avvisati: non c'è differenza, dicono, tra la soggettività umana e quella delle macchine.» Gorz André, *Op. cit.*, p. 100 e tutto il capitolo 4.



domanda sarà dunque: quale persona umana da educare? Quante opere uniche, ovvero quante persone irripetibili che necessitano di raggiungere loro stesse nella loro umanità? Dopo il mito della nazione ottocentesca, dopo i miti tragici dei collettivismi novecenteschi, ora la persona ha incontrato un nuovo idolo cui sottomettersi, funzionale all'era della tecnocrazia, del turbocapitalismo e turboliberismo?<sup>342</sup> La persona in formazione ridotta alle funzioni della propria mente, oppure la sua vita che cresce un immenso *problem-solving*, l'ascrizione della sua formazione ad un globale processo inclusivo: come far funzionare bene i suoi neuroni in questo mondo?

Il neurone, il problema, l'apprendimento, tutti *escamotage* per eludere da un lato la sempre necessaria riconversione del mondo al suo futuro, ovvero il suo cambiamento –vero motore di superamento di quelle ineguaglianze– caro questo anche a Dewey<sup>343</sup>; dall'altro eludere le responsabilità precipue che richiamano i volti singoli degli altri in formazione<sup>344</sup>. La pedagogia che diventa una nuova macchina autosussistente in cui non sarà più necessario prendere delle decisioni, fare delle scelte, ma ci saranno libretti di istruzioni su come i problemi vanno risolti e i neuroni attivati.

Eppure la tarda arte novecentesca l'aveva già insegnato facendo sparire gli oggetti ormai divenuti sinonimo di serialità ovvero di inautenticità: possibile che la pedagogia ancora non se ne accorga? Centrale nell'educativo dovrebbe essere non il cosa cerchi di risolvere, l'oggetto problematico, il che cosa fai o come lo fai ma il chi sei e chi stai aiutando a diventare e perché gli stai indicando quella direzione. Allo stesso modo di quei pittori che dipingono forme astratte e colori e sperimentano come meglio rappresentarli per sfuggire alla problematicità dell'oggetto, divenuto passibile di consumo ed obsolescenza. Dipingono elementi geometrici, macchie, o volute che

---

<sup>342</sup> «È molto comune. Quando si desidera privatizzare un sistema, lo si trasforma in un irresponsabile tirannia. Questo è ciò che si intende per “privatizzare” e quello che le società sono, cioè, un'irresponsabile tirannia. Se desiderate portar fuori un certo sistema dal dominio pubblico mettendola nelle mani di tirannie private, in modo tale che il pubblico abbia un ruolo secondario nella determinazione su ciò che è, prima dovete generare una crisi. Questa è la procedura standard. [...]Per esempio, pochi anni fa, le maggiori società di investimento, come Lehman Brothers, iniziarono a mandare *brochures* ai loro investitori, dicendogli “bene, ci siamo presi il sistema sanitario, ci siamo presi il sistema carcerario...*Ed ora, è il tempo dell'educazione.*» Chomsky Noam, *Democrazia e istruzione. Non c'è libertà senza l'educazione*, tr. it. S. De Simone, Edup, Roma 2005.

<sup>343</sup> Cfr. Dewey John, *Democrazia e educazione*, tr. it. E. Agnoletti E.; P. Paduano, Sansoni, Firenze 2004 (ed. or. 1916).

<sup>344</sup> «Il volto è significazione e significazione senza contesto» Lévinas Emmanuel, *Op. cit.*, p. 88.

esprimono direttamente la loro interiorità oppure ciò che permane costante nel mondo naturale, al di là del realismo naïf<sup>345</sup>.

Aristotele in termini di formazione morale parlava di disposizioni come la giustizia, la temperanza, l'amore per gli amici (*philia*); chiaramente qui si tenterà di far giocare il discorso fra due poli: quello dell'attenzione all'ora storica e quello dell'attenzione all'aspetto sovrastorico. Nel primo l'educazione che si incarna in modo adattivistico nel momento storico, nel secondo l'educazione come ultimo baluardo a difendere la globalità della persona che cresce, sottolineando i suoi aspetti più propriamente necessari per distinguersi dalle macchine e dai processi economici, laddove la pedagogia si fa più prescrittiva, non da intendersi nel senso di banale precettistica, ma come ciò la cui assenza rende impossibile l'educazione stessa. L'uomo-cosa, l'uomo-strumento, l'uomo-migliorato tecnobiologicamente, l'uomo-efficace, l'uomo-del-successo, l'uomo-problematico, l'uomo-in-emergenza ha bisogno d'essere emendato da questi orpelli perché si possa parlare di educazione, come dice Aristotele, il già citato: «noi chiamiamo libero un uomo che vive per sé e non per un altro».

In effetti ai lettori postmoderni può risultare sospettoso un discorso sulla 'vita migliore' quasi che qualcuno, seppur un filosofo del calibro di Aristotele la possa definire. Ma l'educazione non si riduce a un insieme di regole da collegio gesuitico, c'è molto di più nel concetto della prescrittività della pedagogia, e c'è sempre di più: non può mai venir detto tutto una volta per tutte, come insegna la stessa attenzione alle sfide storiche. Solo se il discorso sulla necessità si lega a quello della conservazione e promozione della vita umana sulla terra, allora i timori sulla presunta precettistica ontologica si dipanano. Mentre, infatti, si è ipersensibilizzati verso i discorsi pedagogici o filosofici che tentino di parlare dell'umano cercando di definirne l'unicità irriducibile, si lascia indisturbato il diffondersi di un insidioso tappeto culturale che funge da surrettizia nuova metafisica, che poi diventa effettivamente l'ideologia dominante e spesso non riconosciuta, accettata con una inconsapevolezza disarmante; questa sì potenziale generatrice di problemi ai nostri giovani. La sfida, proponiamo, è una nuova

---

<sup>345</sup> «L'olandese Piet Mondrian (1872-1944) voleva costruire i suoi quadri con gli elementi più semplici: linee rette e colori puri. Teneva a un'arte la cui chiarezza e disciplina riflettesse in certo qual modo l'oggettività delle leggi della natura. Perché Mondrian, come Kandinskij e Klee, era un mistico e voleva che la sua pittura rivelasse la realtà immutabile delle cose al di là delle sempre mutevoli forme dell'apparenza sensibile.» Gombrich Ernst H., *La storia dell'arte*, tr. it. M. L. Spanzani, Arnoldo Mondadori, Milano 1995 (ed. or. 1950-1995), p. 582.

visione della prescrittività, non come un si deve e basta ma come ciò che traccia i confini dell'educazione, confini coincidenti con la seconda generazione dell'uomo dopo quella fisiologica: quella culturale, ossia quella che può durare tutta la vita. Questi confini sono anche la ricerca dei fini in se stessi aristotelici come argomentato già da MacIntyre<sup>346</sup>. La prescrittività cui deve pensare il pedagogo è quella delle condizioni all'infuori delle quali stiamo parlando di altro, magari di sociologia.

Facciamo qualche esempio per capire i rischi di estinzione del pedagogico. La nullificazione pedagogica la troviamo abbondante in manuali e tipi di saggi 'visionari' sul futuro, questi sono scritti che rappresentano e influenzano alquanto il senso comune ed anche la pedagogia stessa, svuotandola di senso, attraverso la sua sottomissione alla tecnocrazia.

Si sfoglino infatti da un lato i testi che raccogliamo sotto il nome di '*paideia per manager*' da un lato e quelli dei nuovi *guru* della vita ed intelligenza artificiale, che, come dice Gorz, si stanno organizzando come un *élite* tecnoscientifica ed economica<sup>347</sup>. Lì si troveranno le idee sull'uomo, anzi sul non uomo, influenti; lì si troverà l'ontologia più pura e prescrittiva mai vista su questa terra, si troverà la progettualità sul futuro, nonché sull'educazione a venire, in quanto si parla di un concetto determinato di apprendimento (da non confondersi con educazione) e di modelli da seguire, in che cosa si deve sperare e che cosa si deve diventare. Senza ombra di approccio critico.

Un testo di recentissima pubblicazione a cura di Robert M. Grant e Judith Jordan ad uso dei *manager* in erba "con tanta voglia di successo" insegna che:

Le imprese hanno bisogno delle strategie per ragioni molto simili a quelle per cui gli eserciti hanno bisogno di strategie militari: per darsi una linea di condotta e uno scopo, per impiegare le risorse nella maniera più efficace e per coordinare il flusso delle decisioni prese dai diversi membri dell'organizzazione. Molti dei concetti e delle teorie della strategia di business hanno i loro precedenti nella strategia militare. [...] La strategia è il piano complessivo per lo spiegamento di risorse necessarie a conseguire una posizione di vantaggio. La tattica è un progetto di azione specifica. Mentre le tattiche riguardano le operazioni necessarie per vincere le battaglie, la strategia si preoccupa di vincere la guerra.<sup>348</sup>

---

<sup>346</sup> Cfr. MacIntyre Alasdair, *After virtue*, Bloomsbury, London 2007.

<sup>347</sup> «La classe dirigente (lo 0,5 per cento) è senza dubbio riuscita a cooptare le *élites* tecnoscientifiche di cui il capitalismo ha bisogno.» Gorz André, *Op. cit.*, p. 65.

<sup>348</sup> Cfr. Grant Robert M, Jordan Judith, *Fondamenti di strategia*, a cura di M. Mazzanti, Il Mulino, Bologna 2013, cap. I Fondamenti di strategia.

Non serve poi tanto inchiostro per spiegare l'antropologia che emerge da questa *patapaideia* ad uso manageriale ed essendo anche molto intuitiva, per non recare offesa ai nostri ipotetici lettori, ci limitiamo solo a ricavarne una deduzione: che se la tattica mira alla vittoria, è altamente plausibile che l'artiglieria pesante che si utilizzerà sarà quella dei mezzi di comunicazione di massa. Pensiamo inoltre quanto questa sete di successo possa diventare paradigmatica per le aspettative rivolte all'istruzione; nonché osiamo immaginare le pressioni "istintive" da parte di famiglie e governi ai fini di indirizzare in una certa maniera la formazione. Questa citazione la prendiamo come la constatazione di decesso dell'umanesimo e, non ce ne voglia Aristotele, il tempo contemporaneo se ne infischia in ultima analisi di mantenersi degli amici (di cui ne resta il simulacro su *facebook*); la giustizia è solo per me, l'intemperanza è funzionale alla sete di raggiungimento degli obiettivi, al coraggio sostituiamo l'intraprendenza (il primo ha troppi risvolti altruistici). Il testo sopracitato, tra l'altro, propone nelle primissime pagine anche i modelli da seguire recenti, coloro che hanno raggiunto i loro scopi di successo, gli efficaci: Lady Gaga, James Dyson e Alex Ferguson<sup>349</sup> vengono studiati dagli autori in senso propositivo, prescrittivo, non critico. Come fa Lady Gaga a competere con Platone, Agostino, Michelangelo, Kant e Adorno? Come fanno genitori, educatori, insegnanti a competere con Lady Gaga & co.? Tramite la distruzione dell'eredità culturale, l'accusa di prescrizione storica alla pedagogia, l'abuso dei media, la debilitazione del concetto di autorità-autorevolezza delle figure educative<sup>350</sup> e, in principio a tutto questo, la mirabile alleanza tra turbocapitalismo tecnocratico, *media* e furbi della prima ora<sup>351</sup>. Così il vuoto lasciato dopo la demolizione della scomoda teoria pedagogica prescrittiva viene occupato da tutti questi soggetti apaidetici totalmente disinteressati all'aristotelica "vita desiderabile per tutti". Proviamo ad immaginare quali problemi per l'educazione può generare una siffatta ideologia, è per questo che riteniamo che "i problemi" che indaghiamo non siano generati dalla relazione educativa, non sorgano dal punto zero della pratica, non siano fonti, ma già siamo abbondantemente a valle. Se vengono giornalmisticamente, sociologicamente,

---

<sup>349</sup> I tre rappresentano per gli autori, due economisti, esempi viventi di ciò che insegnano attraverso l'opera che riguarda le strategie di marketing e successo personale: una nota cantante non particolarmente talentuosa, l'inventore di una tipologia di aspirapolveri e un vincente allenatore di calcio.

<sup>350</sup> Cfr. Orlando Cian Diega, *Autorità violata: essere autorevoli per promuovere libertà oggi*, in «Studium Educationis», vol.1, n. 3, Erickson, Trento 2008.

<sup>351</sup> «Oggi giorno sono chiamati "élite tecnocratica" e "intelletuali d'azione" o la classe nuova o con qualche altra parola simile.» Chomsky Noam, *Op. cit.*, p. 23.

esperienzialmente ed empiricamente costatati non dicono molto di più di un esame autoptico sull'educazione.

L'utilità investigativa dell'esame autoptico è decisamente importante per risolvere casi, ma l'educazione la vediamo come quel pensiero e quella attività umana che servono a mantenere in vita, non a celebrare la fine. Lady Gaga vince in virtù del sistema preordinato all'interno del quale si adatta dominandolo, mentre gli educatori non scalfiranno mai lo stesso mondo predisposto senza un nuovo pensiero emancipante.

Come si legge in una ricerca a cura di Mino Conte l'effetto normalizzatore dei messaggi antropologici emessi dal piccolo schermo è dovuto in gran parte dalla non consapevolezza, in genere, sui reali meccanismi che sottostanno alla produzione di "tipi" umani ben definiti.<sup>352</sup>

La strada verso l'affermazione personale appare spesso svincolata dalle effettive capacità possedute, dai talenti o dalle disposizioni interiori, configurandosi piuttosto come l'attuazione d'un progetto epidermico fondato, più che sull'impiego di competenze frutto d'una formazione coerente e continua o sul dominio di saperi specifici, sulla bellezza e sulla sensualità unite alla disponibilità ad adattarsi ai ruoli di volta in volta richiesti.<sup>353</sup>

Questa constatazione, corroborata dagli studi effettuati, non può che farci immaginare gli ulteriori problemi che saranno successivamente prodotti dall'impostare un'esistenza sul vuoto formativo. Non sono troppo ipotetiche le possibilità che una giovane donna o un giovane uomo possano trovarsi da un momento all'altro in una condizione di esclusione sociale o di disadattamento, dopo aver tentato invano d'entrare nel mondo scintillante dell'effimero grazie all'esempio dei "suoi modelli". Ma è interessante notare che la questione messa in evidenza, quantisticamente parlando, è il risultato di come il mondo adulto dei media 'vede', 'irretisce' e 'surriscalda' il mondo giovanile. Il puntare verso, l'avere una certa visione, in questo caso strumentale, crea una influenza sugli 'oggetti' giovani in crescita. La focalizzazione predeterminata, questa vicinanza interessata, genera una sorta di *antipaideia*. Non è forse proprio il mondo del *marketing* che studia il comportamento giovanile, sfrutta le conoscenze d'ordine psicologico e poi emette le sentenze sull'efficacia pubblicitaria, tesa a

---

<sup>352</sup> Cfr. Conte Mino (a cura di), *Immagini della persona. Adolescenti, TV, educazione*, Carocci, Roma 2009, pp. 78-93.

<sup>353</sup> *Ibidem*, p. 81.

massimizzare i profitti? Per fare ciò, di che cosa ha bisogno, di quale tipo umano? Non forse di un essere umano docile (ricordiamo Mounier) di cui essere proprietario delle sue conoscenze e capacità?<sup>354</sup>. La relazione mondo militare, impresa e psicologia – e conseguente modellizzazione (antipaideia) del soggetto– come ha ben messo in rilievo André Gorz, ha una storia ormai centenaria, quando la fiorente industria bellica, dopo la fine della prima guerra mondiale ingaggiò uno dei nipotini di Freud per pensare a strategie su come reinvestire le potenzialità produttive dell’industria delle armi nel civile<sup>355</sup>. L’esito fu dunque l’affinamento delle tecniche di persuasione basate soprattutto sulla creazione di un soggetto emotivo, per conquistare la sua volontà consumatrice.

La strategia strumentale degli attuali alleati *media-marketing*, nella loro efficienza nel proporre modelli di persona funzionali al consumo-profitto, lascia, alle sue spalle, un’antropologia assimilata dalle giovani generazioni, ‘fonte’ di innumerevoli problemi comportamentali ed esistenziali. Probabilmente ‘fonte’ di disimpegno scolastico, ‘fonte’ di conflitto coi genitori a causa della deresponsabilizzazione, “fonte” di aggressività verso altri poiché se manca l’impegno al miglioramento del sé potrebbe inserirsi più facilmente la competizione aggressiva più serrata.

Forse potrà sembrare azzardato ma accostando il testo manageriale citato e lo studio del pedagogista possiamo scorgere una certa continuità rovesciata, l’uno l’antimateria del secondo: mentre il primo propone la sua contropaideia e controantropologia, il secondo denuncia proprio gli effetti di queste ultime.

Il lavoro del pedagogista, dunque, mette in guardia sulle mutazioni antropologiche in atto presso le giovani generazioni, sullo strapotere ancora oggi della TV, sul fatto che solo un intervento mediatore di genitori ed educatori può limitare i danni<sup>356</sup>, appunto. Quello del formatore di giovani *manager* invece promuove le strategie del successo a prescindere dalla formazione delle capacità, anzi le capacità trasmutano in strategie sociali, come una sorta di avanzamento umano, la *paideia* è sostituita da una sorta di neodarwinismo sociale.

---

<sup>354</sup> «Lavorare è *prodursi*» Cfr. Gorz André, *Op. cit.*, pp. 12-16.

<sup>355</sup> Si tratta di Edward Bernays e discepoli, i primi consulenti psicologici delle *corporation* americane. *Ibidem*, pp. 46-51.

<sup>356</sup> Conte Mino, *Op. cit.*, p. 45.

I problemi allora non sono dell'ordine educativo, sono dell'ordine sociologico e ideologico. Come mostra questo lavoro di Conte, è l'offerta di immagine antropologica falsata a chi dell'umano ha ancora tanto da sperimentare: questo si può porre come radice di tanti mali educativi.

Quello di cui si parla in questi anni non sono le questioni educative: questa è l'apostasia nei confronti della formazione umana che lascia il posto a qualcos'altro.

Parlare di immagini di persona non è parlare *tout court* di problemi che emergono dalla relazione educativa; eventualmente è parlare di immagini di persona rivali. Il problema didattico: "non apprendimento della matematica" potrebbe anche non essere un problema didattico, ma una incarnazione dello scetticismo dello studente sulla 'utilità' di questa disciplina. Il fatto problematico di non leggere potrebbe in ultima analisi rivelarsi una convinzione antropologica del giovane che questa 'fatica' sia inutile al mondo d'oggi, in virtù delle memorie artificiali che ognuno può possedere. I conflitti coi genitori potrebbero rivelarsi del tipo 'scontro di visioni', laddove il disimpegno significhi non 'svogliatezza' –come spesso si crede di definire in questi casi 'questo problema'– ma disconoscimento del valore genitoriale proposto; il fare tanto con grande impegno è legato oggi al credito nei confronti di chi 'sa dire' quale persona oggi vale e cosa deve fare per valere. Se ciò è in aperto contrasto coi valori scolastici e famigliari, ebbene nascono i problemi.

Se si accertasse che è così allora è tutta una questione di visione del mondo e dunque di pensiero da far maturare ai ragazzi sulla loro persona, o forse ancor prima da far maturare al mondo adulto, sarebbe tutta una questione di attacco alle visioni fallaci massmediali e di contro bilanciamento di ciò che è imposto dai processi economici.

Grant e Jordan dicono apertamente e 'senza problemi' di Lady Gaga quello da cui invece Conte mette in guardia:

Lady Gaga è dotata di vitalità, intelligenza e immaginazione, ma non può essere considerata un talento eccezionale come cantante, compositrice o creatrice di tendenze di moda.<sup>357</sup>

Fare 'tutt'altro' per gli adolescenti potrebbe essere proprio, seguendo le indicazioni normalizzatrici promosse dai *media*, tutt'altro rispetto alle preoccupazioni

---

<sup>357</sup> Grant Robert M., Jordan Judith, *Op. cit.*, p. 16.

del pedagogo, ossia l'impegno a coltivare le proprie umane facoltà e conoscere veramente il mondo, al fine di costruire una vita migliore per sé assieme agli altri. A che pro dovrebbe farlo un adolescente di oggi? L'esito più evidente dell'attacco alla persona umana dovuto alle strategie psico-aziendalistico-militari è dunque la debilitazione delle facoltà interiori di cui può disporre l'uomo, quelle che lo possono aiutare, come dice Ricoeur riecheggiando probabilmente Aristotele, a riconoscere ciò che è «più degno di me», di avere «l'auspicio di una vita compiuta»<sup>358</sup>. La sovrarappresentazione mediale di successi senza particolari sviluppi intellettivi e morali, ma solo con l'asservimento delle proprie capacità all'efficacia economica è un potentissimo deterrente contro l'ex-valore dello studio faticoso e gratificante?

Oggi il potere sugli uomini si esercita sostanzialmente così: attaccando la loro interiorità, trattandoli come esseri emotivi, ostacolando la loro possibilità di diventare esseri umani che scelgono prestando attenzione ad esempi illuminanti e poi introducendoli nella metafisica prestabilita, che è abile scomparire come tale. Li si tratta come macchine strategiche per ottenere risultati, è per questo che devono avere competenze pronte all'occorrenza, non aver maturato le grandi facoltà umane che hanno troppa potenzialità critica e conducono a pericolosi scrupoli morali. I problemi cognitivi e comportamentali che emergono dalla prassi educativa, dunque, non sono quegli elementi di cui l'educatore deve gioire nell'averli trovati per poter agire professionalmente su di essi: i problemi suddetti non sono i sintomi specifici delle giovani persone umane in crescita. Questi problemi sono le falle del sistema, è l'umano ferito che emerge, che mette sul banco degli imputati il *pragma* unidimensionale. Ribadiamo, non stiamo parlando solo di problematiche etiche e comportamentali emergenti, ma anche cognitive: la mutilazione del pensiero, la perdita ad esempio del ruolo intellettuale del docente, la funzionalizzazione dei programmi scolastici, la riduzione della valutazione ad abilità procedurali, sono complici dell'abbassamento cognitivo. L'attacco all'educazione artistica, letteraria e filosofica, da secoli genitrice di spunti vitali per le personali ricostruzioni di senso esistenziale – e di *affrontement* delle crisi in senso ricoueriano<sup>359</sup> – e questo tentativo di rimozione dell'umanesimo in

---

<sup>358</sup> Cfr. Ricoeur Paul, *La persona*, a cura e trad. it. I. Bartoletti, Morcelliana, Brescia 1997 (ed. or. 1992), pp. 30-41.

<sup>359</sup> Ci riferiamo con il termine *affrontement* a quello di cui parla l'amico di Ricoeur, Mounier, in una delle sue opere più importanti: «Esistere personalmente è anche e spesso dire di no, protestare, staccarsi.»



sostanza conscio od inconscio che sia, ci sentiamo di dire, sono fonti extrapedagogiche di tanti problemi che andiamo a 'rilevare'.

Lo riteniamo inevitabile: dopo le indagini, le constatazioni, la denuncia, il riportare eventi anche drammatici, il discorso si farà realmente educativo solo se si riparerà di principi che aprono ad una prescrittività ripensata, una prescrittività di tipo direzionale e generativa. Mentre il mondo educativo si sta scervellando sui primi, questi ultimi sono in mano fortemente al turbocapitalismo ed ai *media*, si autorappresentano come generativi ma in realtà sono schermanti.

Non tutto il Dewey vien per nuocere: il celebre pedagogista ci fa ancora pensare quando dice:

e mentre i santi sono impegnati nell'introspezione i robusti peccatori governano il mondo<sup>360</sup>

Molti santi, ad essere proprio precisi, si sono distinti proprio per la loro vicinanza concreta al popolo più emarginato, tuttavia, in un certo senso Dewey ha ragione: riprenderci il posto che ci spetta come pedagogisti, educatori e ricercatori può arginare l'invasione in questo campo di chi robustamente e maliziosamente sta dominando il mondo delle coscienze e il mondo della definizione antropologica. Però ci permettiamo di riscrivere la frase suddetta: 'e mentre gli innocui educatori sono impegnati nel *pragma* i robusti potentati tecno-economico-mediali producono e governano il mondo'.

Proporre principi antropologico-educativi (si legga: nuova impresa del pensiero sull'uomo) che tengano conto sia della dimensione storica che di quella astorica della persona è uscire dal ristagno dell'emergenza problematica che, ripetiamo, non la si nega ma la si mette in un posto che non riteniamo ancora propriamente discorso sull'educazione. Sarebbe folle da parte nostra mettere in discussione l'esistenza di questioni emergenziali messe sul piatto non solo dalle cronache giornalistiche ma anche da moltitudini di educatori, nonché da prestigiose accademie, dalla CEI<sup>361</sup> e dal suo ex presidente Camillo Ruini, sino ad arrivare agli interventi in materia dell'attuale Papa

---

Mounier Emmanuel, *Il Personalismo*, a cura di G. Campanini e M. Possenti, Ave, Roma 2004 (ed. or. 1949), p. 86. Cui facciamo fare eco a Ricoeur con l'asserto: «Innanzitutto, è persona quella entità per la quale la nozione di *crisi* è il segno di riferimento essenziale della sua situazione.» Ricoeur Paul, *op. cit.*, p. 28.

<sup>360</sup> Dewey John, *Rifare la filosofia*, Donzelli, Roma 2002 (ed. or. 1920-1948).

<sup>361</sup> Facciamo riferimento al testo già citato *La sfida educativa* con la prefazione di Camillo Ruini.

Emerito<sup>362</sup>. Ma è davvero così? Costoro hanno pensato sempre l'educativo partendo dai problemi, oppure dalla sollecitazione derivante dal moltiplicarsi delle lamentele di chi è sul campo, dai fatti di cronaca: o tutto ciò è stato semplicemente occasione di riproporre di nuovo un discorso sulla crescita umana? Dal discorso sul nulla, dalla devastazione, ancora una volta, non ci resta che tentare una ricostruzione. Dresda è stata pur ricostruita<sup>363</sup>.

Ricostruiamo dunque il discorso sul chi e sul come dell'educare, sperando che qualche sottoprincipio del principio persona non venga più abbattuto. Questa tensione verso l'oltre dell'emergenza educativa in realtà, è il momento di precisarlo, è sempre stata presente in tanti pedagogisti, lo vogliamo doverosamente ricordare. Il porre la questione persona come fa Conte ne è un appunto un esempio, la sua critica al «profilo antropologico della persona teletrasmessa»<sup>364</sup> sfocia nel suo saggio successivo del medesimo lavoro, in cui, senza mezzi termini parla dell'estinzione della *paideia* e della cura educativa<sup>365</sup>, ed infine, propone un educatore capace di rispondere a quella studentessa che scriveva ai ricercatori: «non si può vivere così». Chiude infatti Conte: «Sta a noi per primi mostrare come». Come non accostare la spontanea domanda esistenziale della giovane con le prospettive precedentemente enunciate da Aristotele e Ricouer sulla vita migliore?

Per concludere questa fase argomentativa diciamo che il pragmatismo ed ogni altra forma di empirismo, lungi dall'accusarli di essere intrinsecamente antipadietici o di non aver a cuore l'uomo, si sono rivelati oggi deboli nel difenderlo, troppo fiancheggiatori, loro malgrado, a causa nella nuova ora storica, di ciò che sta comodo ai potentati ideologici attuali. Inoltre, come espresso all'inizio vi sono presupposti epistemici già abbondantemente messi in discussione. La *pax pragmatica*<sup>366</sup> come

---

<sup>362</sup>Cfr. *Lettera del Santo Padre Benedetto XVI alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*. Reperibile:

[http://www.vatican.va/holy\\_father/benedict\\_xvi/letters/2008/documents/hf\\_ben-xvi\\_let\\_20080121\\_educazione\\_it.html](http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione_it.html)

<sup>363</sup>Nella seconda guerra la città tedesca subì una totale distruzione, fu rasa al suolo.

<sup>364</sup>Cfr. Conte Mino, *Op. cit.*, p. 78.

<sup>365</sup>*Ibidem*, p.197.

<sup>366</sup> Franco Cambi ha studiato la ricezione di Dewey in Italia di cui rende conto nell'intervento: *Dewey in Italia: dal Novecento al Duemila. Considerazioni pedagogiche*, in «Rassegna di Pedagogia», vol. 1, num. 2, 2013. La sua conclusione è per certi aspetti impressionante: «Dewey è stato, per la filosofia italiana, un vero autore-chiave che ne ha orientato il cammino e il senso, in modo da disvelare la complessa potenzialità del suo pensiero.» *Ibidem*, p. 15. Al termine della sua ricognizione si chiede lo studioso fiorentino: «Ancora un "maestro" per il Terzo Millennio? » Pur tessendone ancora le lodi, conclude: «Certamente l'intercultura, il *post-human*, l'invasione delle neuroscienze, la post-democrazia, la società

illusione di superamento degli scogli ideologici conflittuali del Novecento non regge di fronte al *Moloch* che si è conformato a cavallo dei due Millenni. L'apologia dell'uomo che cresce non si sta nutrendo di giustificazioni che reggono, i giovani lo sanno perché avvertono chi sa il fatto suo e sempre spesso chi sa il fatto suo non sono certo i genitori, gli insegnanti o i pedagogisti, persi nel mare delle constatazioni autoptiche, coi loro fatti empirici da indagare. Ecco allora che tra singolo e società, anziché rimanere un sano rapporto di equilibrio, la vittoria è di chi ormai la società la tiene in pugno e dice ciò che vale: avere successo, arricchirsi prima degli altri, rendere potente, non certo la propria patria, ma la propria *corporation*, il più furbo, il più efficace implementatore anche delle sue mediocri capacità (perché non si fa la fatica di migliorare) e conoscenze, vince.

La ricerca dei principi generativi va dunque ripresa ripensando l'educazione in termini filosofici, tentando di tracciare i confini coi criteri economici e di mera richiesta sociale.

---

dei Media e dei consumi, il *cyber* etc. stanno oltre il messaggio deweyano.». Cfr. *Ibidem*, pp. 22-23. Cambi dunque apre ad un ipotetico superamento e poi "socchiude" subito concludendo che in Dewey possiamo ancora ricavarne i «fondamentali». La domanda che poniamo a questo punto è: i fondamentali ci sono tutti? Alla luce della schiera di altri pensatori presi in esame temiano proprio di no. La questione del problema però fa riecheggiare da subito una nota scuola di pensiero: il problematicismo. Il suo più autorevole interprete attuale, Massimo Baldacci, così afferma di rivedere il lavoro fondativo del problematicismo pedagogico, ossia *L'educazione alla ragione* di Bertin: «La teoria di Bertin, infatti, è costruita sul rapporto tra ragione filosofica ed esperienza educativa: il compito della prima è risolvere in termini razionali la problematicità della seconda» Baldacci Massimo, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma, 2012, p. 48. Letto questo ci sembra che il problematicismo non vada per la direzione deweyana ma Baldacci intende operare un rovesciamento della posizione del maestro: «Rovesciare questa impostazione significa ribaltare il **rapporto tra ragione ed esperienza** [il grassetto è dell'autore n.d.r.]. Vuol dire, cioè, porre in principio le esigenze della pratica educativa, nella quale persone in carne ed ossa (gli educatori e gli educandi) s'incontrano e interagiscono. La pedagogia non deve prendere le mosse dall'idea razionale, bensì dai problemi delle pratiche educative, per risolverli non solo sul piano teorico ma anche "praticamente"» *Ibidem*, p. 49. Si tratta di una virata deweyana del problematicismo del nuovo Millennio? Sì, per stessa ammissione dell'autore che avvicina Preti a Dewey in questo, prendendo le distanze da Banfi e Bertin. Cfr. *Ibidem*, 48-54. La conclusione è che in riferimento a Baldacci non possiamo che ripetere quanto già detto riguardo a Dewey sul problema, in merito alla tradizione Banfi-Bertin evidentemente non può che nascere un dialogo più promettente.

#### ***IV.V Tracce di ritorno dall'emergenziale al pedagogico legato a principi antropologici***

Facciamo ora un breve *excursus* su altri interventi di altri pedagogisti italiani contemporanei in merito al superamento del 'pensiero problematico'. Giuliano Minichiello intitola un suo articolo: «L'emergenza educativa come questione antropologica»<sup>367</sup>, in cui già dal titolo si preconizza il fatto che è il discorso sull'uomo che dovrebbe farla da padrone, *in primis*, sull'educativo, non ciò che emerge dalla pratica; quest'ultima considerazione la aggiungiamo noi ma lo stesso autore scrive nelle battute iniziali:

il pensiero fatica a stare al passo con se stesso, cioè con la sua punta più avanzata. Occorre che affretti il suo passo e afferri almeno il senso della nuova «visione del mondo» che si sta silenziosamente, da secoli, elaborando. [...] L'emergenza educativa è quindi analizzata come crisi antropologica, come crisi della cultura, delle istituzioni educative, del nesso identità-alterità-dialogicità, della cultura del lavoro, del rapporto autorità e libertà e infine come bisogno di relazione e di senso che interpella la pedagogia.<sup>368</sup>

Anche Gino Dalle Fratte punta ad affermare che l'emergenza educativa ha a che fare con la questione culturale<sup>369</sup> in senso stretto in cui siamo immersi e poi precisa:

In altri termini, non per una sorta di automatismo dialettico il discorso educativo si svolge sul piano di una strutturale dialogicità con il discorso culturale.<sup>370</sup>

Nello stesso articolo, intitola poi il paragrafo finale, eloquentemente: «Oltre l'emergenza. Il compito dell'educazione»<sup>371</sup>. Lo studioso dunque è nel coro di chi vede l'educazione al di sopra del dato immediato ed infatti scrive nel suddetto paragrafo:

Non vi sarebbe cultura se l'uomo non potesse mettersi a distanza dalla realtà, sia come capacità di vedere le cose in universale, sia come dipendenza da sé e indipendenza da ogni altra cosa (cioè come libertà).<sup>372</sup>

---

<sup>367</sup> Minichiello Giuliano, *L'emergenza educativa come questione antropologica*, in «*Studium Educationis*», vol.1, n. 3, Erickson, Trento 2008.

<sup>368</sup> *Ibidem*, pp. 9-10

<sup>369</sup> Dalle Fratte Gino, *L'emergenza educativa come crisi della cultura*, in «*Studium Educationis*», vol.1, n. 3, Erickson, Trento 2008.

<sup>370</sup> *Ibidem*, p. 19.

<sup>371</sup> *Ibidem*, p. 31.

<sup>372</sup> *Ibidem*.

Infine Maria Teresa Moscato:

«Leggere l'esperienza» non equivale a una collezione di dati empirici, per quanto razionalmente classificati. La nostra esperienza della realtà, infatti, non ci si presenta mai come oggettiva e «neutra», ma piuttosto come il riflesso di un coinvolgimento vitale personale nella situazione storica ed esistenziale.<sup>373</sup>

Se una sintesi unitaria si può fare di questi interventi, allora questa sembra la più ecumenica: nonostante si possa riconoscere una situazione problematica essa è figlia di mancanza di nuovo pensiero, in quanto questo rimane troppo chiuso nell'immanenza socio-empirica. Come dice Dalle Fratte la distanziamento è il momento vitale, dunque dal momento in cui si prende il largo dalle questioni contingenti si comincia ad educare. Dal momento in cui l'educatore, l'insegnante o il genitore fanno propri dei principi controintuitivi rispetto al ciò-che-è si ricostruiscono i percorsi del condurre il giovane, come ricorda la nota etimologia greca della parola pedagogia. Condurre il giovane, dunque, la scelta deve essere portante, generativa.

Diamo così un nuovo benvenuto ad Aristotele, anche nel nuovo Millennio, proviamo in positivo a ripensare la vita della persona in crescita, questa è la nostra proposta, in modo tale da renderla il più possibile una «ricerca conveniente» alla nostra condizione umana, affinché non perdiamo né gli amici, né il senno. L'educazione è uno dei discorsi positivi sulla vita umana, non si perda questa occasione. La condizione umana è un turbinio di mutamenti e possibilità, un vortice di influenze reciproche; gli adolescenti hanno un problema oggi quando parlano con il ricercatore, ne hanno due domani con i nuovi docenti, in una nuova scuola. Oggi non sanno che fare della loro vita, domani vedono un quadro di *Monet* e sognano di dipingere. Odiano il loro strano compagno di banco e domani, quando questo è stato l'unico ad accorgersi di una loro difficoltà, lo adorano come l'amico del cuore. Oggi non risolvono le equazioni, domani con l'insegnante che capisce dove si è arenato il loro pensiero e vengono così aiutati, acquistano tanta autostima da farli pensare alla facoltà di matematica.

perché è naturale che stiano nel modo migliore quelli che nelle loro reali condizioni si governano nel modo migliore, sempre che non capiti qualcosa di imprevisto<sup>374</sup>

---

<sup>373</sup> Moscato Maria Teresa, *Bisogni di «senso» ed emergenze educative*, in «Studium Educationis», vol.1, n. 3, Erickson, Trento 2008.

<sup>374</sup> Aristotele, *Politica*, trad. it. e cura di R. Laurenti, Laterza, Roma-Bari 1993, VII (H), 1, 1323a.

E se avesse ragione Aristotele? Allora questa dichiarazione dalla *Politica* vista con lenti educative può far pensare che educare è anche: aiutare i soggetti in formazione ad un sempre più migliore governo delle proprie facoltà umane, non ad intercettare ipostasi problematiche da risolvere. «Nelle loro reali condizioni» invita decisamente a vedere non tanto la condizione problematica o manchevole del soggetto, ma la sua condizione come già-gettata, ingiudicabile, da far crescere: è focalizzazione sulla persona nella sua totalità e nella sua storicità. Gli imprevisti sono innumerevoli: e se gli imprevisti per la vita che cresce fossero anche i problemi che il mondo adulto riversa sulle giovani generazioni? Forse l'esito sta diventando paradossale: è il continuo focalizzarsi sui problemi che individuiamo a mantenere in vita i problemi educativi. Nel senso che: ci illudiamo di trovare problemi nella pratica educativa ma in realtà sono quelle questioni che sono di sostrato al mondo, cui anche gli educatori partecipano. Il contatto dei nuovi-al-mondo con chi è infettato dai problemi del mondo può scatenare problemi nella prassi educativa. I problemi che emergono non sono altro che la spia rossa accesa di queste questioni che trascendono il momento educativo, vengono creduti esistenti, da farne oggetti per la speculazione pedagogica e la ricerca. Da qui la retorica sulla decadenza delle giovani generazioni, la nascita dell'emergenza educativa e delle sue sfaccettature come ambito problematico da risolvere da parte degli esperti. Si racconta che Viktor Frankl utilizzasse una illuminante storiella per aiutare i suoi pazienti: una cane in un labirinto di specchi vede riflessa la sua immagine e non la riconosce, comincia ad abbaiare al presunto intruso il quale gli appare sempre più minaccioso e digrignante, la situazione problematica non pare abbia soluzione, il nemico insegue sempre, è sempre lì. La soluzione, unica, sarebbe quella che il cane riconoscesse la sua voce se proprio non capisce di vedere la sua stessa immagine riflessa e la smettesse di abbaiare, uscisse dal labirinto di specchi cosicché la paura, con la situazione di emergenza, possa cessare. Già: il cambiamento di stato e l'uscita da tunnel illusori. Forse dovremmo farla finita di dire che le giovani generazioni hanno dei problemi e che gli educatori (genitori, professionisti, insegnanti, preti...) li debbano risolvere intervenendo. Se mettessimo a tacere le nostre grida di orrore sull'esistente ci accorgeremmo che stiamo gridando solo la nostra miseria. Il pensiero problematico è il pensiero del labirinto di specchi, dove i discorsi rimbalzano a destra e a manca, dove in realtà non si risolverà mai niente, dove il nostro doppio ci sta rimproverando di non

riconoscere noi stessi, di non riconoscere la vita nelle sue potenzialità. Il pensiero problematico è un pensiero riflettente<sup>375</sup>? Gli imprevisti alla vita che cresce delle giovani generazioni siamo noi, i nostri pensieri stantii che non hanno la capacità ed il coraggio e le nostre controtestimonianze su ciò che sia bello, desiderabile, migliore. Un esempio? Rimandiamo alle tesi immediatamente successive ma crediamo che il processo di canonizzazione di Lady Gaga da parte dei due docenti di strategie manageriali sia già stato un buon argomento.

Saprà l'educatore governarsi per condurre la vita altrui oltre i problemi e gli inciampi gentilmente offerti dalla vita presente? Ha un'ideale di uomo che ha portato a compimento nella sua personale formazione da poter testimoniare? Ha pensiero e azioni da proporre perché l'educando superi ciò che è ostacolo alla sua crescita ed esistenza? Riuscirà come dice Conte a rispondere alla domanda sul come "non vivere così", andare oltre a ciò che ci è stato dato?

Proponiamo una focalizzazione sul pensiero non sui problemi, sul cambiamento del pensiero e sul riconoscimento delle nostre voci lamentevoli piuttosto che ipostatizzarle nella vita problematica dei giovani. Proponiamo l'idea che l'educazione è *in primis* cambiamento dell'educatore, *in secundis* proposta di nuovo pensiero agli educandi (anche per le pratiche didattiche), non risoluzione di problemi ed interventi di emergenza. Proponiamo inoltre che l'emersione dei problemi è frutto solo di uno scontro tra giovani generazioni e 'normale sociale', deviazione indotta, come lo strumento del fisico condiziona il comportamento dell'elettrone. È necessario cominciare a pensare la modalità di reversibilità del problema tramite il cambiamento delle precondizioni ambientali e di tipologia di azione del mondo educante su quello educando.

Se il problema è generato dall'urto della persona in formazione con il mondo e con le figure educative, allora la distanziamento è riducibile solo attraverso la modificazione della visione del mondo da parte di entrambi i soggetti. Si provi a catturare il bosone di Higgs se si è capaci, il massimo che egli ci concede è la traccia del suo passaggio: "*I was here*" sembra dirci dopo la frantumazione dell'atomo. Le presenze non sono mai neutre ed indifferenti.

---

<sup>375</sup> Non nel senso kantiano sul giudizio riflettente.

In educazione la visione *princeps* da far progredire è quella sulla persona, dell'educando come dell'educatore, *contra* le proposte implicite del turbocapitalismo e della mediacrazia. Sul mondo giovanile si ha sempre influenza: con l'atto o con l'omissione, con un tipo di atto rispetto ad un altro. La congelazione della prescrittività è solo l'ibernazione degli educatori. Abbiamo bisogno di prescrittività generativa, delle condizioni minime del discorso educativo.

Educatori ed educandi possono ritrovarsi e riconoscersi attraverso la proposta e condivisione di alcuni principi che definiamo dunque generativi, non definiti una volta per tutte: i principi nullificano, superano i problemi. Il principio della non monopolizzazione del mercato tramite l'accaparramento del capitale cognitivo<sup>376</sup>, da parte dei due celebri colossi dell'informatica, creerebbe meno problemi alla creatività di informatici di mezzo mondo. Il principio della pietà umana senza se e senza ma potrebbe generare forse qualche problema in meno ai Greci o ai migranti di Lampedusa. Così, come dice Chomsky, la «proletarizzazione degli intellettuali»<sup>377</sup>, la riduzione dell'insegnante a funzionario (il principio funzione) che ha assolto il suo compito se ha fatto apprendere a far di conto e a scrivere un testo, è la negazione del principio della cultura come offerta di libertà. Se dunque come afferma sempre l'intellettuale americano:

A loro sono affidate la preservazione e la diffusione di specifiche idee e punti di vista sul mondo. Gli intellettuali tendono ad essere le persone più indottrinate della società. Interiorizzano un'enorme quantità di propaganda che a loro volta trasmettono alle masse.<sup>378</sup>

allora ci sentiamo confortati nel dire che: se i giovani non percepiscono dai loro maestri che il principio-guida dell'insegnamento è da un lato la scoperta e dall'altro il rinnovamento del pensiero, non ci stupisce il fatto del 'non si impara più a ragionare', come si sente sovente dire.

Abbozzando questo lavoro, ad esempio, la nostra prima idea è stata che possa esistere una condizione *sine qua non* dell'educazione e che al contempo possono esserci

---

<sup>376</sup> Facciamo di nuovo riferimento alla definizioni gorziane. Cfr. Gorz André, *Op. cit.*, pp. 9-57.

<sup>377</sup> «La civiltà industriale crea una intelligencija tecnica che non solo si estende quantitativamente ma diventa elemento sempre più importante della forza lavoro.» Chomsky Noam, *Conoscenza e libertà*, tr. it. P. Bainati, Il Saggiatore, Milano 2010 (ed. or. 1971), p. 89.

<sup>378</sup> Chomsky Noam, *op. cit.*, 2005, p. 51.



fattori di disturbo alla crescita umana prodotte dalla società di riferimento, dunque il nostro piacere nello scrivere e nell'argomentare di educazione ha come prospettiva l'aiuto verso la vita umana. Memori però della questione "inizio con un problema", lo si è andati a cercare seguendo la lezione di Baudrillard sul fatto che come ultima arma del pensiero rimane l'ironia come spiegheremo a breve.<sup>379</sup> Questo infatti è una sorta di argomento zero, poiché mentre dichiariamo la nostra consapevolezza dell'esistenza dei problemi educativi riflessi in ipotesi, ricerche ed anche *reportage* giornalistici, dichiariamo parimenti la nostra idiosincrasia a partire con essi o forse è una questione epidermica di motivazione alla scrittura argomentativa.

D'altronde ci siamo già scoperti in precedenza: non siamo partiti realmente dal problema «emergenza educativa», ma col mettere in discussione che si debba per forza partire da esso come rappresentante del discorso sull'educazione. Abbiamo sostenuto che ciò che si dice emergenza educativa è una sorta di multipla ipostatizzazione di problemi delle stesse miserie del reale sociale che si riflettono nel mondo dell'educazione. Nelle tragedie educative il mondo adulto veda se stesso, come il cane di Frankl. Forse questo paragrafo non doveva nemmeno esistere come dice della sua opera<sup>380</sup> lo stesso Baudrillard, stiamo parlando di un qualcosa che riteniamo stia fuori dall'educativo, il problema, pretendendo di trovarsi in un lavoro sull'educativo. Ma:

L'ideale teorico sarebbe quello di istituire proposizioni tali da poter essere smentite dalla realtà, tali che a questa non resti altro che opporvisi violentemente, e quindi non resti che smascherarsi. La realtà, infatti, è un'illusione e ogni pensiero deve cercare innanzi tutto di smascherarla. Per questo esso deve presentarsi mascherato e costituirsi come inganno, senza riguardo nei confronti della propria verità. Esso dev'essere orgoglioso di non essere uno strumento d'analisi, di non essere uno strumento critico. È il mondo che deve analizzare sé stesso. È il mondo che deve rivelarsi non come verità, ma come illusione. La derealizzazione sarà opera del mondo stesso.<sup>381</sup>

Parlando di emergenza educativa e di problemi educativi, dunque, non abbiamo parlato di educazione, pur argomentando di educazione, abbiamo dunque iniziato con

---

<sup>379</sup> «L'ironia è l'unica forma spirituale del mondo moderno, che le ha annientate tutte.» Baudrillard Jean, *Op. cit.*, 1996, p. 79.

<sup>380</sup> Poiché: «Con la modernità, in cui non smettiamo di accumulare, di aggiungere di rilanciare, abbiamo disimparato che è la sottrazione a dare la forza, che dall'assenza nasce la potenza.» *Ibidem*, p. 8. Così, in questa prima parte di questo lavoro, si accenna a ciò che è assente, parlando della illusorietà dei "fatti reali" accumulati dal discorso educativo ufficiale.

<sup>381</sup> *Ibidem*, p. 104.

intenti fantasmagorici e fallimentari. Dichiariamo che educativamente i problemi non esistono cosicché lo scandalo di questa affermazione che contraddice il reale possa far uscire questo allo scoperto, ovvero mostrarsi nella sua illusorietà, in quanto frutto di costruzione ideologica del reale.

Ebbene se l'ordine del discorso corrente in ambito pedagogico prevede<sup>382</sup>:

- ✓ il già citato problema,
- ✓ la competenza,
- ✓ l'insegnante facilitatore,
- ✓ l'insegnamento negoziante e tecnicamente efficace e poi, aggiungiamo, la razionalità implicita di tipo strumentale riscontrabile in certe didattiche e la conseguente visione riduzionistica della memoria,

allora proviamo a stimolare idiosincrasie con il termine 'principio generativo', negatore della semantica espressa dal campione concettuale esposto. Si noti infatti il sapore adattivistico di questi termini che, senz'altro, se esistono e sono stati fonte di rigorose e stimabili ricerche, di certo, allo stesso tempo non possono dire di esaurire l'educativo, anzi difficilmente possono fondarlo.

In effetti le strategie messe in atto oggi sul sapere non sono quella della negazione critica (magari!) ma quella dell'oblio, della soppressione di discorsi. Il principio ad esempio è sganciabile dal problema, nega la realtà educativa per problemi perché considera la storicità globale dell'uomo in crescita. Il principio va oltre l'apprendimento: perché guarda la persona nell'interezza. Così come fa con la negoziazione: se c'è un principio, ognuno deve ripensarlo non svenderlo a suo piacimento. Il principio è contro la facilitazione: il principio perturba il tentativo di normalizzazione. Nega l'inclusione normalizzante: il principio spezza i cerchi in-clusivi per creare nuove forme di stare-con. Il principio vuole infine che il resiliente vada oltre la capacità di riassorbire l'urto inferto dalla vita. Il principio ha la potenzialità di potenziare chiunque lo pensi, non c'è bisogno del contesto in cui qualcuno debba promuovere qualcun'altro.

---

<sup>382</sup> Questo elenco corrisponde effettivamente alle questioni trattate nel corso di tutto questo lavoro, per i riferimenti specifici da dove viene tratto e criticato l'ordine del discorso preso in considerazione rimandiamo alle singole tesi predisposte *ad hoc*. Chiaramente l'ordine del discorso pedagogico attuale non si ferma qui, non trattati qui ma molto diffusi sono ad esempio il concetto di inclusione, di *empowerment* e di resilienza mutuati spesso da altre discipline sociali e psicologiche.

Ecco così che l'ordine del discorso attuale, derivando prevalentemente da un polo, quello dell'adattamento sociale, sta schermando il polo della dimensione del singolo, depotenziando dunque il discorso antropologico.

Parafrasando Baudrillard: anche se non siete ancora convinti *in toto* del vostro pensiero, questo è ancora imberbe, scagliatelo contro la realtà in modo da negarla, per vedere questa cosa ha da dire, anzi, per vedere quante falle generate dalla sua illusorietà è costretta a mostrare.

Mentre l'illusione del mondo risulta persa, sembra effettivamente che l'ironia sia invece passata nelle cose. Sembra che la tecnica abbia assunto tutta l'illusione che ci ha fatto perdere, e che la contropartita della perdita dell'illusione sia l'apparizione di un'ironia oggettiva di questo mondo. L'ironia come forma universale della disillusione, ma anche dello stratagemma con cui il mondo si nasconde dietro l'illusione radicale della tecnica, e il segreto (quello della continuazione del Niente) dietro la banalità universale dell'informazione.<sup>383</sup>

Le informazioni sul mondo educativo, quello adolescenziale o scolastico cosa sono? Le tecniche didattiche, quelle psicologiche, quelle di ricerca scientifica cosa fanno rispettivamente apprendere, curare e scoprire? Quando valutiamo le competenze, che umanità viene fuori? Quando usiamo i metodi, cari a Dewey, cosa stiamo facendo, educazione? D'altronde quest'ultimo scrive:

Qualsiasi metodo e qualsiasi fatto e principio, ricavato da qualsivoglia soggetto, che consente di trattare in modo migliore che per il passato i problemi dell'amministrazione e dell'istruzione fa al nostro caso.<sup>384</sup>

Dunque, non esiste una solida intrinsecità del discorso educativo, ha bisogno questo di continui trapianti da ciò che altre discipline pongono come problemi e che per concessione divina raggiungono il pedagogico. Potrà essere presuntuoso congedarsi da Dewey, ma quei «qualsiasi» in educazione sono più gravi della questione del problema e ci fa dare retta a Baudrillard di scagliarci imberbi di fronte all'indifferentismo teoretico, “fonte” di illusioni.

---

<sup>383</sup> Baudrillard Jean, *Op. cit.*, 1996, p.78.

<sup>384</sup> Dewey John, *Op. cit.*, 1967, p. 38.

Interessante poi che una delle fonti, descritta da Dewey in tono decadente, ovvero la filosofia dell'educazione, può essere uno di quegli empori che donano all'educazione i propri problemi:

La filosofia dell'educazione è una fonte della scienza dell'educazione, ma una di quelle che meno di frequente sono riconosciute come tali.<sup>385</sup>

In quanto:

Per quanto riguarda i fini e i valori, il materiale empirico che è necessario per impedire alla filosofia di divenire fantastica nel contenuto e dogmatica nella forma, ci è offerto dai fini e valori che vengono prodotti nei processi dell'educazione durante il loro effettivo svolgimento. Il contributo che la filosofia dell'educazione può apportare risiede nell'ampiezza d'orizzonte, nella libertà e nell'invenzione costruttiva o creativa. Colui che opera in un settore specifico si preoccupa delle necessità e dei risultati più immediati, ma allorché comincia ad estendere il raggio d'azione e la portata del proprio pensiero a tenere in considerazione le conseguenze oscure collaterali. [...] allora comincia a far filosofia<sup>386</sup>

Infine la sentenza:

La filosofia dell'educazione non crea né stabilisce fini, ma occupa un posto intermedio e strumentale o regolativo.<sup>387</sup>

Sorprendentemente questi due autori hanno una preoccupazione simile: Dewey teme la fantasmagoria del discorso filosofico e dunque lo schiaccia tutto all'interno della prassi, subordinandolo al regno dell'empirico come vassallo mentre il dato è di diritto divino. Baudrillard invece punta il dito contro la realtà nel complesso come mondo dell'illusione. Ebbene dove sta l'illusione nel reale educativo? Nella speculazione o nella prassi? Per l'americano i fini e valori prodotti dalla pratica sono il *prius* ontologico della filosofia dell'educazione, interrogando il più contemporaneo francese, il reale è luogo di finzione, strategie fatali ed estinzione del pensiero. In fin dei conti però Dewey ci aveva avvisati: non esiste una scienza dell'educazione autonoma,

---

<sup>385</sup> *Ibidem*, p. 40.

<sup>386</sup> *Ibidem*, pp. 44-45

<sup>387</sup> *Ibidem*.

sono le altre scienze che offrono i problemi e in particolare la psicologia i mezzi<sup>388</sup>, veri strumenti euristici. Quasi ne concludiamo una sorta di inconsistenza della contraddizione, i due si elidono a vicenda!

Se per Dewey non esiste pensiero al di fuori del *pragma* educativo, dunque non esiste una pedagogia autosussistente, con Baudrillard poi aggiungiamo che non esiste il reale sia quello costruito dalla scienza empirica coi suoi oggetti e cause-effetto, sia il reale costruito dalla medialità. Si cannibalizzano a vicenda: il *pragma* di Dewey digerisce la filosofia dell'educazione, la dialettica del «tutto effetto»<sup>389</sup> di Baudrillard digerisce i risultati della scienza e il suo reale. Non potevamo più speculare sulla relazione educativa e ci dovevamo accontentare del problema “ragazzo bullo” o “ragazzo che non vuole imparare l'inglese”, abbiamo cannibalizzato l'antropologia e ci siamo preoccupati dell'apprendimento delle competenze, abbiamo chiesto alla psicologia il perché, ella ci ha fornito solo i mezzi e li abbiamo adattati didatticamente. Ora arrivano i vari Baudrillard, Gorz e i vari Chomsky che fanno fuori il nostro reale scolastico, accademico, di vita che sia, vengono a dirci che in realtà siamo stati prodotti. Con grande sollievo il punto zero è stato raggiunto, ora non abbiamo più nulla: reale, scienza ed educazione.

Nuova domanda: esiste l'*horror vacui* del sapere educativo? Probabilmente sì:

Negli ultimi 25 anni si è verificato un attacco generalizzato a solidarietà, democrazia, Stato sociale, e ad ogni cosa che interferisse al potere privato, e ci sono molti obiettivi nei confronti dei quali tutto ciò è stato realizzato. Uno di questi è senza dubbio il sistema educativo. Infatti, già un paio d'anni fa le grandi firme di investitori, come Lehman Brothers, e così via, circondarono di *brochures* i loro clienti dicendogli: “Guardi, abbiamo preso in consegna il sistema sanitario, quello carcerario, il prossimo obiettivo è il sistema educativo. Se lo privatizziamo facciamo un sacco di soldi”.

Prosegue immediatamente Chomsky, ma vale la pena isolare questo periodo:

Inoltre la notizia che privatizzando si risolvono i problemi, appartiene ad un tipo di etica che pregiudica l'idea che ci si possa prender cura di qualcuno. [...] Essi cercano di fermare ciò che chiamavano il nuovo spirito del tempo: “Diventare ricchi, dimenticandosi di tutto tranne che di se stessi”<sup>390</sup>

---

<sup>388</sup> *Ibidem*, pp. 48-49

<sup>389</sup> Sulla teorizzazione di questo concetto: Cfr. Baudrillard Jean, *Le strategie fatali*, Feltrinelli, trad. it. di S. D'Alessandro, Milano 2007 (ed. or. 1983).

<sup>390</sup> Chomsky Noam, *op. cit.*, 2005, pp 7-8.

Parleremo di educazione solo quando saremo aristotelicamente dentro al desiderio di pensare ad una vita conveniente, ad una crescita conveniente a se stessi inseriti in un mondo, alla formulazione di principi generativi per l'azione educativa che fungano da impalcature per sorreggere e proteggere, nel frattempo che l'esile struttura diventi appunto se stessa. Siano cordoni ombelicali di scambio di sostanze nutritive prima del parto alla vita sociale e democratica del giovane. Insomma, grandi percorsi all'interno dei quali tracciare le nostre rotte. Se no, come dice Putnam, facciamo la fine dei cervelli in una vasca.<sup>391</sup>

I problemi pragmatici sono screditati, la filosofia concepita come svago da salotto non ci appartiene, così facciamo riposare in pace Dewey. Riposi anche Baudrillard per aver studiato le conseguenze della fisica quantistica sulle scienze umane e per averci dato qualche elemento in più per liberarci dalla dittatura contemporanea dell'empirico e rivedere il modo di teorizzare, ma l'educazione è ancora un'altra cosa.

Non ci resta che rivolgere la nostra attenzione ai concreti viventi delle persone e alla opposizione, non contraddizione, polare singolo-società come dice Romano Guardini<sup>392</sup> coinvolte nell'educativo ed alle loro facoltà umane che possono essere fatte fiorire. Inoltre, non possiamo fingere che non esista *l'horror vacui* culturale; Foucault, Baudrillard, Gorz e Chomsky in fin dei conti cosa ci hanno insegnato: quanto le macrointenzionalità politico-economico-mediatiche siano sempre all'opera. *L'horror vacui* esiste, questa è anche una definizione alternativa di reale costruito, non si ha mai vuoto: ma che tipo di pieno è?

Difendere la vita umana mostrandola, come afferma Ricoeur<sup>393</sup>, da un lato e intercettare inoltre come viene ostacolata dall'altro è un compito della filosofia dell'educazione. Rimangano pure a far il loro mestiere psicologia, sociologia e biologia. Noi sentiamo urgente come Chomsky la preoccupazione di mettere la cura<sup>394</sup> delle vite personali al centro dell'educativo, in qualsiasi situazione problematica siano, nonché di smascherare come dice Baudrillard il pensiero che cela le controetiche surrettizie di cui parla Noam Chomsky.

---

<sup>391</sup> Cfr. Putnam Hilary, *Ragione, verità, storia*, a cura di S. Veca, Il Saggiatore, Milano, 1994 (ed. or. 1981).

<sup>392</sup> Dalla tesi 1 si prenderà in considerazione questo concetto. Cfr. Guardini Romano, *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*, tr. it G. Colombi, Morcelliana, Brescia 1997.

<sup>393</sup> Ricoeur Paul, *op. cit.*, 1997, p. 28.

<sup>394</sup> Dunque una riflessione sull'etica della cura e le sue implicazioni pedagogiche. Cfr. Conte Mino, *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*, Pensa Multimedia, Lecce 2006.

Abbiamo felicemente fallito nel trovare il nostro oggetto di ricerca problematico, ma il pensiero con intenti fallimentari è votato ad avere buon fine comunque, citando sempre Baudrillard:

Se il pensiero non riesce a essere niente, resterà qualcosa del pensiero.<sup>395</sup>

Mirabile è l'opera dell'artista tedesco Karl B. Brehmer (m. 1997) che, contestando l'osservazionismo, ha composto una serie di quadri con il soggetto «cielo», in cui tracciava periodicamente le variazioni cromatiche del cielo reale nel corso delle giornate<sup>396</sup>. Scompare così l'opera d'arte dietro l'osservazione del reale e scompare una rappresentazione immaginifica del reale stesso: il cielo in quel quadro non si vede affatto, cosa sono quei brevi tratti di diversi azzurri-blu accostati? Scompare il doppio salutare, dialettico, scompare l'emozione del pittore, l'opera d'arte assurge a copia metodica della strategia con la quale si costruisce il reale, anzi diventa presuntuosa nel rappresentare il "reale predefinito" meglio di chi crede di assoggettarlo. Questo è il canto del cigno della dialettica che risorge con l'ironia e la sottrazione, l'annientamento sia della realtà autentica che dell'arte per mostrare che sopravvive solo la menzogna.

L'osservazionismo problematico è come il sezionamento metodico della realtà dell'artista contemporaneo tedesco, così puntigliosamente descritta da scomparire: a forza di vedere vivisezionandoli i problemi educativi delle giovani generazioni, l'educazione di questi scompare. Il problematismo è come il cane di Frankl che osserva l'essere illusorio, niente altro che il se stesso ululante e non lo riconosce; guarda caso Baudrillard finisce l'opera sopra citata con una storiellina sul popolo degli specchi, l'indimenticabile lavoro si conclude così: «*I'll not be your mirror!*»<sup>397</sup>.

I problemi dei giovani si confondono nel magma dei problemi del mondo, sono specchio dei problemi dei loro genitori, dei loro insegnanti, della società, solo che nei giovani probabilmente hanno epifenomeni diversi. È giusto separarli e ipostatizzarli, farli oggetto di scienza dell'educazione?<sup>398</sup> Meglio che ci fermiamo qui perché questa non vuole essere una tesi epistemologica ma si vorrà, poi, solamente presentare una

---

<sup>395</sup> Baudrillard Jean, *Op. cit.*, 1996, p. 155.

<sup>396</sup> Si veda in appendice la fotografia delle opere esposte alla Biennale di Venezia del 2013, composte tra gli anni '60-'70.

<sup>397</sup> Baudrillard Jean, *Op. cit.*, 1996, p. 154.

<sup>398</sup> Ecco un caso in cui si può applicare la contestazione che fa Adorno alla legittimità del pensiero di cominciare con un problema all'interno delle scienze sociali citata ad inizio tesi.

teoria sull'educativo, appunto. Il pensiero di chi scrive è infatti nato da nessun problema, bensì da un desiderio del desiderabile, dalla voglia di incontrare l'esistente perché trascenda da se stesso, che compia ciò che abbia da compiere: ma ci fermiamo ancora perché se no lo zero educativo comincia a farsi sostanza.

Nessun oggetto e nessuna fonte: il ritorno all'ideale educativo della forma (già di aristotelica memoria) è superamento del sociologico e degli illusori ed ipostatizzati problemi educativi, è tentativo di approdare ad un pensiero che tenga conto certo del corporeo vivente, in cui si incontrano di nuovo realtà-mondo e pensiero-utopia, senza mai fondersi poiché:

Il principio di negoziazione e riconciliazione a ogni costo è la soluzione finale, che talvolta conduce "alla" soluzione finale.<sup>399</sup>

Dunque: il pensiero educativo è autenticamente pedagogico solo se difende il presente antropologico in previsione del futuro, se diventa promiscuo col reale cessa di esistere.

Solo un principio generativo, figlio del pensiero che legge la vita può essere capace di vedere il mondo e sognarne forme nuove e migliori. Anche Gorz ha parlato delle derive di un pensiero acorporale<sup>400</sup> e postumano che a nostro avviso accomuna sia, come vedremo, i fautori dell'intelligenza artificiale, sia le ipostatizzazioni problematiche appena discusse (i protagonisti dell'educazione deweyana infatti sono le impersonali fonti disciplinari e gli enigmatici problemi che emergono nelle menti degli educatori).

---

<sup>399</sup> Baudrillard Jean, *Op. cit.*, 1996, p. 152.

<sup>400</sup> «Quando Kurzweil promette, d'altra parte, che il trasferimento di informazioni da un software a un cervello permetterà di leggere un libro in pochi secondi e di entrare in possesso quasi all'istante di una lingua straniera, promette, in realtà che l'apprendimento, l'esperienza, il lavoro su di sé diventeranno superflui, senza chiedersi come nuove *conoscenze* possano essere *integrate* dalla persona, come possano diventare dei saperi, tradursi in saper fare, saper agire [...]» Gorz André, *Op. cit.*, p. 100.



#### ***IV.VI La teoresi che parte dai principi generativi***

è proprio tipico del filosofo quello che tu provi, l'essere pieno di meraviglia: il principio della filosofia non è altro che questo<sup>401</sup>

Non crediamo che faremmo torto a Platone, violenza al testo, se al posto di «filosofo» mettessimo la parola educatore e al posto di «filosofia», educazione. Potrebbero probabilmente fare propria questa celebre affermazione anche i fisici, come fa ad esempio il premio Nobel Leon M. Lederman<sup>402</sup>, gli astronomi, i biologi: la meraviglia è positiva, decisamente, in quanto è stupore di fronte alla vita, senso estetico che apre all'etico, alla valorizzazione, alla non manipolazione. Gli educatori, i maestri, i genitori lo sanno: quante volte le domande dei bambini e dei ragazzi sono semplici curiosità sulla vita, naturale o propria che sia. Ma la meraviglia non è chiaramente solo questo per il filosofo e lo scienziato, è l'inizio per attivare il *logos*, è l'aspirazione a cercare la verità attraverso l'attività teoretica, è attività emancipatoria rispetto ai sensi ed ai reali illusori.

Basta aprire gli occhi per rendersi conto che tutte le conquiste dell'industria, che hanno arricchito un così gran numero di "uomini pratici" non sarebbero mai state realizzate se fossero esistiti solo questi uomini pratici, se costoro non fossero stati preceduti da pazzi disinteressati, morti di miseria, che non hanno mai pensato al profitto e ciò nondimeno avevano una guida diversa dal proprio esclusivo capriccio<sup>403</sup>.

Henri Poincaré è un altro di quei innumerevoli uomini sia di scienza che di lettere che non hanno mai smesso di mettere in guardia contro il praticismo, l'utilitarismo e lo strumentalismo. Mai nulla di veramente grande per l'umanità –ed alla fine indirettamente anche utile– come racconta l'epistemologo è scaturito da un

---

<sup>401</sup> Dopo aver evocato in precedenza il passo della *Metafisica* di Aristotele sulla medesima questione, abbiamo riportato in questo caso il momento di uno dei dialoghi a maggior carattere epistemologico del suo maestro. Platone, *Teeteto*, in «Tutti gli scritti», trad. it. e cura di G. Reale, Bompiani, Milano 2010, 155 D.

<sup>402</sup> Lederman e Hill spiegano il: «Perché abbiamo bisogno di una teoria?» dei fisici. Cfr. Lederman Leon M., Hill Christopher T., *Op. cit.*, pp. 33-34.

<sup>403</sup> Citato nella rassegna di pensatori presi in esame da Duccio Ordine sulla "inutilità" e libertà del pensiero scientifico. Il passo in questione deriva dal lavoro di Poincaré intitolato *Il valore della scienza* che a sua volta riflette aiutato da Tolstoj. Ordine Nuccio, *L'utilità dell'inutile. Con un saggio di Abraham Flexner*, Bompiani, Milano 2013, p. 158.

pensiero schiacciato sul contingente<sup>404</sup>. Non si capisce perché un sapere sull'educativo dovrebbe sottrarsi a questa veneranda attitudine umana.

Come sanno i lettori di filosofia questa questione della vita –e della meraviglia di fronte ad essa– la sviluppò abbondantemente il più celebre discepolo del fondatore dell'Accademia. L'affermazione deweyana: «i problemi che soli conferiscono alle indagini qualità ed espressione educativa»<sup>405</sup>, e che dovrebbero emergere dalla pratica educativa, ci sta troppo stretta di fronte alla soverchiante, inaspettata e multiforme vita. Non siamo partiti dall'emergenza educativa, nemmeno da una sola delle sue sfaccettature, ma ci colpisce che un sommovimento, un interesse popolare verso l'educativo nasca spesso gettando un concetto allarmato, negativo, concetti che definiamo reticolo, che uniscono fatti-accaduti-ai-giovani. Registriamo questo: è l'unica via? È questo concetto che fa luce sul fenomeno o è solo un nome dato ad una sequenza di fatti? E se l'utilità di risolvere problemi non ci interessasse, che fine facciamo fare al desiderio innato semplicemente di conoscere? La contemplazione non vede i problemi, bensì l'oltre che li supera. Ripartiamo da Aristotele:

Bisogna sforzarsi di investigare ciascuna specie di principi secondo la loro natura, e darsi da fare in modo che siano adeguatamente formulati: essi hanno infatti un grande peso per ciò che ne consegue: il principio pare essere più della metà del tutto, e molte delle cose che noi cerchiamo vengono chiaramente alla luce per opera sua.<sup>406</sup>

Ci congediamo da Dewey non nel senso che il suo pensiero dia adito a deduzioni depressive sulla condizione degli educandi, anzi, gran parte dei suoi interventi sono invitati a questa causa della promozione dell'umano, ma intravediamo ancora nell'oggi i limiti già visti direttamente ad esempio da figure come Maritain<sup>407</sup> e soprattutto ci sono questioni che stridono con gran parte del millenario pensiero *tout court*. Scrisse il filosofo francese:

---

<sup>404</sup> «Lo scienziato deve ordinare; si fa la scienza con i fatti, come una casa con i mattoni; ma un'accumulazione di fatti non è una scienza più di quanto un mucchio di pietre non è una casa.» Poincaré Henri, *Opere epistemologiche I*, a cura di G. Boniolo e tr. it. M. Borchetta, Piovane, Abano Terme 1989, p. 160.

<sup>405</sup> Dewey John, *op. cit.*, 1967, p. 24.

<sup>406</sup> Aristotele, *Etica Nicomachea*, tr. it. C. Natali, Laterza, Roma-Bari 2005, 1098 b.

<sup>407</sup> In particolare al pragmatismo nel contesto educativo Maritain dedica un paragrafo, anzi lo designa come terzo errore fra i sette della contemporaneità. Cfr. Maritain Jacques, *op. cit.*, pp. 75-83.

«L'attività pensante comincia non solo con delle difficoltà ma con delle vedute»<sup>408</sup>

Una di queste questioni, riscontrabile in Aristotele, è il fatto che posto il principio, poi le cose «vengono alla luce per opera sua», esemplificando: “dimmi qual è la tua idea sulla vita, così capisco cosa vi trovi”. Il concetto «emergenza educativa», non è un principio ad esempio, è un concetto-rete che vuole legare fatti ed eventi drammatici “osservati” in contesti educativi, lo lasciamo volentieri ai sociologi; dal punto di vista educativo, ribadiamo la nostra convinzione, non esiste. Col Dewey delle ‘fonti’ si perde il cuore della teoresi, avendo disponibilità di oggetti e fonti da ogni dove, da ogni disciplina che si accosti con le sue specificità all’educativo, perdiamo completamente lo specifico pedagogico. La teoresi è invece sempre direzionata e ha bisogno di sosta, non si può ammirare la «Venere» del Botticelli e «L’Annunciazione» di Simone Martini contemporaneamente, sono due mondi diversi in cui aver la possibilità del ‘a lungo sostare’. Il valore della speculazione è quello di porre il dubbio, di ridefinire il noto, il problema nasce come già assodato, come cosa di ‘natura’.

Vedere le possibilità di crescita come espressione di irriducibili unicità nei giovani esseri umani invece è un principio, è un principio generativo, aggiungiamo, perché sussume l’esistenza da un ottica che è di volta in volta singolare, è un “principio-meraviglia.

Il principio meraviglia-sulla-vita-che-cresce è un principio per la teoresi pedagogica a nostro avviso, in quanto, non esistendo nel reale sociologico, ha possibilità di esistenza nel reale interiore, nella vita non oculare, ma mentale e valoriale. Siccome non è ipostatizzabile, il principio meraviglia è un concetto trascendente sull’essere, dunque grazie proprio alla sua trascendenza sempre rinnovabile e sempre gravido di potere emancipatorio. Lo sguardo dell’educatore è verso l’educando e la loro relazione asimmetrica. Lo sguardo del ricercatore pedagogico è sul complesso stesso di queste persone in relazione educativa. Ritradotto in termini pedagogici il principio che nasce dalla meraviglia è desiderio teoretico di pensare il modo migliore col quale il soggetto che ha da crescere cresca e sulla migliore maniera di aver cura di questa nobile attività umana. Quali pensieri nuovi possono essere generati a riguardo? Probabilmente infiniti.

---

<sup>408</sup> *Ibidem*, p. 76.

L'idea, il *logos* è ciò che anima la *Paideia* e poi la *Bildung*<sup>409</sup> contro il naturalismo prassico dell'inserimento del giovane nel contesto ed è possibilità di emancipazione da immaginari bloccanti.

La speculazione così intesa non è fantasmagorica come dice Dewey bensì futurofora, mentre il *pragma* possiede una vocazione critico-fobica ad anticontemplativa, ossia immanente per l'immanente, il regno della putrescenza dialettica.

Nel *San Francesco* del celebre pittore spagnolo Zurbaràn, un'opera potente nella sua evocatività, si vede il santo risorto col volto reclinato che osserva il suo teschio capovolto, doppia interpretazione non antitetica: osservo dentro il reale e vedo la sua putrescenza, osservo il reale del teschio: dov'è la mente? Dove il pensiero? Dove l'emozione? Dove il principio-meraviglia? Ma questi ultimi non sono ciò che è che possibile attraverso la vita umana? La vita non è il reale osservabile con i suoi problemi, la vita è quella che attraverso le sue potenze (mente, pensiero, libertà, emozione) ha ancora da compiersi. La vita autentica è sempre l'oltre e il pensiero è quello che può rimanere oltre la putrescenza. Per aiutarla a compiersi abbiamo bisogno di principi, per educare si dovrebbe avere bisogno di principi che gettano in avanti, che odorano di futuro, altro che la fattualità. Inoltre abbiamo bisogno di principi della pedagogia, non per la pedagogia come sostiene il celebre filosofo statunitense.

Nel congedarci ossequiosamente da Dewey ci sentiamo già più alleggeriti dai problemi che stanno nella nostra mente di educatori. Ora questa può essere sgombra per altri movimenti: per vedere cosa fa da schermo all'evoluzione personale dei nostri giovani (si vedano le prime tesi) e allo stesso tempo vedere come gli insegnanti possano modificare il loro pensiero e il loro atteggiamento *in situ* verso gli educandi (tutto il resto dell'opera). Liberi di fare la cosa più pratica di tutte, ovvero, ribadiamo, rinnovare il nostro pensiero; liberi inoltre dai sensi di colpa (altra strategia del potere fabbricatore di coscienze) se non riusciamo a risolvere i problemi educativi. Liberi di diventare persone migliori, per essere più felici come educatori. Si è mai vista una testimonianza decadente-depressiva o moraleggiante centrata sui problemi generare attrazione per la vita o per proposte di esistenza umana? I grandi educatori erano tutti felici per quello

---

<sup>409</sup> Itinerario ben spiegato dal Cambi sull'origine della pedagogia nella nostra cultura occidentale. Cfr. Cambi Franco, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2003, pp. 35-42.

che facevano, e non si lamentavano: da Socrate<sup>410</sup> a don Milani<sup>411</sup> costoro godevano del loro stare presso, stare con.

Proprio questo sosteniamo ora: che l'educatore, almeno in questa attività si senta bene, felice pur nelle fatiche. Meraviglia dell'essere educatore! Come è impressionante la contentezza di Socrate poco prima di andare a morire! È contento perché ancora sta insegnando ai suoi discepoli. Mirabile la forza di don Milani, quell'attaccamento alla sua missione (lo sappiamo, questa parola non si dice più) educativa in un mare di difficoltà, come riportato nella nota precedente, egli vedeva i suoi piccoli montanari come quel marito che innamorato della moglie non ha nessuna intenzione di cambiarla.

Infine, sul principio di verifica deweyano, ovvero i risultati: non possiamo sapere se quelli di cui abbiamo cura alla fine non apprenderanno, non diverranno cittadini democratici o ancora tradiranno gli amici, non saranno giusti e non leggeranno più libri. Non è questo il principio né di verifica né di falsificazione perché l'essere umano è misterioso, libero ed imprevedibile; tuttavia, l'unica via per contrastare ciò è testimoniare la voglia di vita e la voglia di umano *in primis, in secundis* far di tutto perché le giovani generazioni sentano. Che cosa? Ad esempio la meraviglia del ragionare-speculare, il principio responsabilità<sup>412</sup>, il principio gusto estetico, il principio emancipazione, il principio *intus-legere...*, agli educatori magari il principio cura della persona che cresce, che in certo qual modo li riassume.

Il principio generativo e il suo tentativo di sviluppo in una teoria potrebbe spezzare il tempo fatale della ripetizione, il mondo dell'interazione sociale non è vero che sia in una condizione di caos, anzi è in una condizione marcatamente deterministica,

---

<sup>410</sup> Qui Platone mette in bocca a Fedone la sua ammirazione per l'atteggiamento di Socrate verso i giovani, non solo dunque il suo insegnamento stesso ma è ammirevole del maestro anche la passione verso l'umano, il suo piacere nell'educare conversando: «FEDONE – Veramente, Echecrate, spesso mi sono meravigliato di Socrate, ma non l'ho mai ammirato come quell'ultima volta che io fui con lui. Che un uomo come lui avesse di che rispondere, non è certamente nulla di straordinario; ma ciò che io ho ammirato in lui è soprattutto la benevolenza e la compiacenza con cui accolse il discorso dei due giovani» Platone, *Fedone*, 88 D- 89A, in «Tutti gli scritti», trad. it. e cura di G. Reale e., Bompiani, Milano 2010.

<sup>411</sup>Decisamente esplicita questa lettera di don Milani del 1959 al giornalista Giorgio Pecorini sulla sua identità di maestro e sul suo sentirsi gratificato di questa esperienza di educatore: «Io per grazia di Dio (grazia di cui non finirò di ringraziarlo perché non me la meritavo) la scuola così l'ho avuta a S. Donato e l'ho qui e l'avrò spero finché campo e non mi passa neanche per la mente il pensiero di estenderla o di cambiarla con una più grande così come il marito che ama la moglie e è felice di lei non cerca di trovare un'altra cinquantina di mogli nella speranza di moltiplicare la propria felicità.» cit. in: Di Giacomo Maurizio, *Don Milani. Tra solitudine e Vangelo 1923-1967*, Borla, Roma 2002, p. 169.

<sup>412</sup> Cfr. Jonas Hans, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, a cura di P.P. Portinaro, Einaudi, Torino 2009 (ed. or. 1979).

autoavverantesi, il ripetersi eterno del medesimo. Il pensiero autentico invece è quello che spezza, non che semplifica, ma che rende più enigmatico il mondo rispetto alla assunzione ingenua; le derive del pensiero sono invece quelle della sua compromissione promiscua col fatto, l'autoevidenza emergente, questa è patologia del pensiero reticolare-riflettente. Ricordiamo, il bosone lo si scopre spezzando l'atomo non pescandolo dalla materia! La rilevazione del ciclo deterministico non aggiunge nulla al sapere.

Un principio, crediamo, lungi dall'essere definito una volta per tutte, è potenzialmente sempre generativo, spezza il determinismo, come l'idea di mezzo secolo fa di Higgs aveva già preconizzato il futuro della fisica.

Al contrario dell' 'ismo' il principio può sfuggire agli stessi ambiti ristretti in cui è stato inserito, ne vedremo a breve un esempio seguendo il passaggio che fa Paul Ricoeur dal concetto mounieriano di personalismo a quello di persona. Il passaggio "patapaidetico" degli autori americani sulle strategie manageriali che abbiamo analizzato in precedenza ha invece delle 'fonti' assolutamente indiscutibili per loro stessa descrizione: ciò che abbiamo poc' anzi citato è il primo capitolo in cui si spiegano i presupposti teorici e si danno subito *exempla* viventi di tale approccio. In esso viene delineato il decalogo strategico proveniente da ciò che hanno fatto i loro tre campioni contemporanei visti ai raggi x: 1. obiettivi semplici e coerenti; 2. profonda comprensione dell'ambiente competitivo; 3. valutazione obiettiva delle risorse; implementazione efficace. Questi passaggi ricordano estremamente da vicino quello che viene inserito nei manuali di didattica per obiettivi<sup>413</sup>; ebbene si sappia che Lady Gaga fa così e fa anche scrivere capitoli teorici ad eminenti studiosi; fa così colui che ha inventato l'aspirapolvere senza sacchetto, ovvero James Dyson e fa così anche l'allenatore del Manchester United Football Club, colui che «ha vinto tanti titoli». Tutto questo appassionatamente stimolato da quello che fanno i militari in guerra, così il passaggio detto in sequenza temporale risulta un cerchio magico (riprendendo anche ciò che è stato detto nei paragrafi precedenti):

---

<sup>413</sup> Ad esempio il capitolo 4 del lavoro del Calvani dove si parla di strategie e organizzazione, di obiettivi e strategie di valutazione. Cfr. Calvani Antonio, *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Carocci, Roma 2000. Oppure in Bonazza troviamo una sezione, il capitolo 2, in cui è delineata la pedagogia per obiettivi e vi troviamo: intenzionalità, razionalità definita come definizione di obiettivi e controllo-monitoraggio, inoltre concetti come pianificazione ed efficacia sono ben attestati. Cfr. Bonazza Vincenzo, *Programmare e valutare l'intervento didattico. Fondamenti epistemologici*, Guida, Napoli 2012, pp. 51-60.

1. tattica e strategia generano intuizioni nel marketing. 2. Quest'ultimo fa dei *media* la sua artiglieria. 3. A sua volta i *media* creano un'antropologia ed una ontologia del successo che ha effetti sulla metacomprendimento educativa, 4. che ne rimane ammaliata e traduce il tutto in strategie didattiche. Nella didattica poi si rilevano: 5. i problemi cognitivi e comportamentali che sono a loro volta spesso in relazione con un mondo antipaidetico e deprivato di pensiero, 6. che genera infine le lamentazioni sull'impossibilità dell'educare. Così emerge 7. il problema e lo viene a trovare un ricercatore accademico.

La vita però non è patologica e problematica, ha solo bisogno di nutrimento. La fame diventa un problema quando qualcuno comincia a sottrarre le risorse o qualcun altro ha deciso di non lavorare. La vita non ha bisogno di guerre, tattiche e strategie, ha bisogno di pace per crescere, di rispetto. La vita ha bisogno anche di schiarite di sole non solo di nuvole nere che ne preannunziano i lati negativi e le incombenti emergenze.

Questa analisi dunque voleva mostrare che in realtà sono all'opera dei principi nella nostra ora storica (ricordiamo l'intervento chomskiano), nonché sono vive e vegete le ultime derive del pseudopragmatismo; la prescrittività è all'opera nella sua versione più autoritaria e povera di pensiero, fortemente funzionalizzata, altro che generativa. I principi antipaidetici stanno governando il pensiero sull'educazione come usurpatori.

Con questo lavoro, non abbiamo voglia di ipostatizzare i fallimenti delle nostre società in problemi educativi. Il congedo ossequioso da Dewey ha a che fare dicevamo anche col fatto che oggi il suo pensiero può risultare comodo e troppo disponibile alla manipolazione patologizzante e 'strategica'. È chiaro che il pensiero pragmatico ha motivazioni storiche e che mai il nostro avrebbe giustificato certe involuzioni contemporanee, proprio per questo il suo modello non ci si presenta come quello che possa aiutarci nel presente e nel futuro. Il confronto più serrato con questo pensatore è dettato dal fatto che specie in Italia non venga quasi mai posto in questione il suo pensiero, nonostante vi siano evidenti inconciliabilità con alcune prospettive tradizionalmente presenti nel nostro dibattito scientifico. La *pax pragmatica* desta sempre più sospetti di retoricità e di oblio forzato di contenuti.

Paradossalmente il remoto Aristotele ci è più coevo nel rispondere a certe domande.

Abbiamo l'intenzione così di gettare in avanti una teoria sull'educativo, una sorta di contemplazione sulla vita: è evidente nell'uomo, la vita può crescere, in termini corporali e in termini interiori. Il frutto della contemplazione è la visione dell'inespresso e della grandezza potenziale.

Questa ricerca teorica così non si sente in emergenza, al massimo segnala il ritiro del pensiero sull'uomo in formazione da parte del mondo adulto. Questa ricerca non ha un problema, non ha una fonte: è una delle tante, seppur la meno valida, contemplazione (visione) della vita umana sul suo aspetto del prendere forma, nel suo *kairos*, *momentum* in cui tenta d'esser se stessa e su come rispettarla. Come visione e dunque formulazione di principi sulla formazione è fuori da ciò che emerge dall'attività pratica, non è succube e vassalla della regina fonte empirica, non osserva ma tenta di guardare oltre: vedere, scorgere, e vedere sorgere oltre. La ricerca teorica, di carattere critico, di riformulazione dei principi riteniamo sia il punto di partenza del lavoro del pedagogo, è la riproposizione della 'questione' in senso stretto, quella che tenta risposte per la vita che vuole essere diversa, non giustificare la vita già fatta o cristallizzata nei problemi.

Questa ricerca ha, nei termini posti da Conte, l'ambizione di rispondere alla domanda di quella studentessa che in filigrana non è così distante dalla questione aristotelica sul vivere 'nel modo migliore', infatti: «Loro lo sanno. *Non si può vivere così*. Occorre provare a vivere in versione originale, senza doppiaggio. Sta a noi per primi mostrare come»<sup>414</sup>. A questo punto la coniugazione del principio-teoresi propria dell'educatore e del ricercatore pedagogico ci sembra essere questa: la vita crescente, o meglio per la concettualizzazione filosofico-pedagogica, la persona umana nella sua possibilità di raggiungere una forma interiore oltre che esteriore.

Che così il pensiero sia un pensiero vivente.

---

<sup>414</sup> Conte Mino, *Op. cit.*, 2009, p. 205.



**V. Analisi antropocritica 1 sulle concezioni antropologiche implicite. Delle scelte di sostrato culturale che generano distopia educativa, ovvero lontananza dalla questione antropologica e sulla riduzione dell' educazione al concetto di competenza. Si ha prassi etico-educativa quando, sollecitate le forze formative interne si porta a compimento le possibilità di attualità agenziali, dunque etico-liberanti.**

Questa è l'analisi 1, numero evocante l'idea del singolo, come viene trattato nel discorso educativo, se viene completamente assorbito nella società, se viene esaltato o se invece vi siano possibilità ancora di collocarlo in una opposizione polare educativa che lo pensi, lo garantisca e non lo isoli.

#### **SCELTE SCHERMANTI DELL'ANALISI 1**

***V.I Imporre/si un mondo unico e/o virtuale-distopico laddove l'educazione diventa processo di apprendimento-adattamento***

Quale vivente, dotato di senso, fra tutte le magiche parvenze dello spazio che si dilata intorno a lui, non ama la più gioiosa, la luce – con i suoi colori, i suoi raggi e onde; la sua mite onnipresenza di giorno che risveglia. Come l'anima più intima della vita la respira il mondo immane delle costellazioni senza quiete, e nuota danzando nel suo flutto azzurro – la respira la pietra scintillante, interno riposo, la pianta sensitiva che sugge, e il multiforme animale istintivo – ma sopra tutti lo splendido intruso con gli occhi colmi di sensi, il passo leggero, le labbra dolcemente socchiuse, ricche di suoni. Come un sovrano della natura terrena, essa chiama ogni forza a metamorfosi innumeri, annoda e scioglie alleanze infinite, avvolge la sua immagine celeste intorno a ogni creatura terrestre. La sua sola presenza rivela l'incanto dei reami del mondo.<sup>415</sup>

Il poeta<sup>416</sup> –non facciamoci illudere da queste prime battute iniziali– pur apprezzando i benefici della luce che rende manifesto il mondo, ad un certo punto,

---

<sup>415</sup> Novalis, *Inni alla Notte. Canti spirituali*, a cura di V. Cisotti e trad. it. R. Fertonani, Arnoldo Mondadori, Milano 1982, inno I, p. 67.

<sup>416</sup> Giusto per “rincarare la dose” rispetto all'insoddisfazione sul teorizzare pedagogico attuale, espresso nella tesi 0, iniziamo con degli esempi letterari prima di quelli filosofici, per ribadire quanto pensiero dalla contingenza, di cui è spesso espressione la poesia, riesca a toccare molto di più e in profondità la questione dell'umano e della sua formazione rispetto ai discorsi emergenziali, quelli delle indagini

sancisce un'alleanza con la notte perché si è accorto che solo quest'ultima «con forza invisibile gli tocca l'anima»<sup>417</sup>, a tal punto che la splendida luce ora gli appare «misera e puerile»<sup>418</sup>. Novalis, iconico rappresentante del primo romanticismo tedesco ci introduce, attraverso un linguaggio metaforico – che come si sa è prediletto dai poeti – alla questione della necessità di un approccio dialettico verso il mondo<sup>419</sup>. Questa luce che a quanto sembra non illumina abbastanza è, tra le altre cose, il *lumen* razionalistico del secolo che si sta concludendo, il XVIII, quando proprio i primi romantici misero in discussione una cultura che essa sola pretendeva di dar conto del mondo<sup>420</sup>.

Il nostro poeta ci spiega nel suo primo *Inno alla Notte* come quest'ultima è genitrice di nuove visioni, essa è una sorta di 'vita altra', questa notte si contrappone decisamente non come antagonista *tout court*, ma come necessario momento colmo di ricchezze per l'animo e la comprensione più profonda della realtà. Laddove gli oggetti scompaiono, sono inosservabili, egli sente che in quella situazione notturna 'si fa uomo'<sup>421</sup>. Due domande sorgono a questo punto: che cos'è propriamente questa notte luminosa per lo spirito e che ne rimane del mondo immerso nella luce del giorno? Ci

---

empiriche e anche quelli didattico-processualistici. La letteratura sarà l'ultima riserva indiana dell'educazione?

<sup>416</sup> *Ibidem*.

<sup>416</sup> *Ibidem*.

<sup>416</sup> «Un taglio netto all'inizio del secondo capoverso produce un senso di sorpresa: con decisione improvvisa Novalis, che ha appena finito di cantare la bellezza delle cose terrene, volge le spalle alla luce per scendere nel regno della santa, ineffabile Notte. [...] Il passaggio dalla luce all'oscurità che è luce più vera si compie poi poeticamente per mezzo di un'annotazione quasi marginale che risolve il contrasto del visibile e dell'invisibile in una rapida immagine desunta in apparenza da una osservazione scientifica.» Mittner Ladislao, *Storia della letteratura tedesca. II. Dal pietismo al romanticismo (1700-1820)*, Tomo terzo, Einaudi, Torino 1971, p. 773.

<sup>416</sup> «– tu mi hai rivelato che la notte è vita – mi hai fatto uomo – » *Ibidem*, p. 69.

il libero pensiero dalla contingenza, di cui è spesso espressione la poesia, riesca a toccare molto di più e in profondità la questione dell'umano e della sua formazione rispetto ai discorsi emergenziali, quelli delle indagini empiriche e anche quelli didattico-processualistici. La letteratura sarà l'ultima riserva indiana dell'educazione?

<sup>417</sup> *Ibidem*.

<sup>418</sup> *Ibidem*.

<sup>419</sup> «Un taglio netto all'inizio del secondo capoverso produce un senso di sorpresa: con decisione improvvisa Novalis, che ha appena finito di cantare la bellezza delle cose terrene, volge le spalle alla luce per scendere nel regno della santa, ineffabile Notte. [...] Il passaggio dalla luce all'oscurità che è luce più vera si compie poi poeticamente per mezzo di un'annotazione quasi marginale che risolve il contrasto del visibile e dell'invisibile in una rapida immagine desunta in apparenza da una osservazione scientifica.» Mittner Ladislao, *Storia della letteratura tedesca. II. Dal pietismo al romanticismo (1700-1820)*, Tomo terzo, Einaudi, Torino 1971, p. 773.

<sup>420</sup> «la luce è anche simbolo dell'intelletto razionalistico e vuole avere ragione di quelle potenze dell'animo che solo sono in grado di schiudere mondi nuovi; per questo all'esaltazione della luce seguirà quella ben più coinvolgente e duratura del suo contrapposto, della Notte. Il mondo visibile, il regno della luce sarà allora il mondo delle apparenze.» Novalis, *Op. cit.*, nota del curatore p.153.

<sup>421</sup> «– tu mi hai rivelato che la notte è vita – mi hai fatto uomo – » *Ibidem*, p. 69.

sembra evidente innanzi tutto che il mondo della chiarezza luminosa può darci secondo il poeta poco più che parvenze; inoltre il momento dell'assenza, della lontananza dalla visione degli oggetti permette il riflettere sul mondo, di fare capo più a risorse interne per 'farsi uomo'.

Che mondo era allora quello visto prima? Chi siamo senza trarre benefici dalla notte ricca e chiarificatrice? Non stiamo evidentemente entrando nel merito della *querelle* romantici contro illuministi, anche perché lo stesso intento dell'autore non va in una direzione apertamente contrappositiva; stiamo approcciando invece la questione dell'arricchimento dell'umano attraverso una dimensione diversa da quella offerta spontaneamente dal mondo, a nostra disposizione, immediatamente visibile e fruibile. Interessante *in primis*, dunque, questo intento dialettico di mettere in seria discussione la percezione diremmo quasi ingenuamente apollinea della realtà. *In secundis* ci cattura, di questo primo inno della raccolta, l'idea che proprio in virtù di un momento, diciamo di negazione del mondo, è possibile ritrovarsi l'indomani come uomini-che-si-sono-fatti. Il nostro, al secolo Friedrich von Hardenberg, ci offre una metafora che può benissimo essere accostata a nostro avviso ad una idea di educazione di un certo tipo, e che in questa sede si cerca di fare propria.

L'assunzione del mondo da parte del soggetto dotato di senso non è un momento propriamente umanizzante seguendo questa lirica, ovvero, aggiungiamo noi, educativo in senso stretto. Il «fare l'uomo» è compito anche della notte, il distacco dialettico dalla certezza da ciò che vediamo; la notte dunque, ribadiamo, anche come immagine che ci appare per nulla forzata di un certo modo di intendere l'educativo. Non per questo affermiamo però che la visione diurna sia necessariamente disumanizzante, ma decisamente possiamo dichiarare che l'assunzione del mondo è sostanzialmente adattamento, superficiale comprensione del mondo. Non crediamo che nell'adattamento non vi siano intenti che vengono comunemente definiti, dal senso comune, genuinamente educativi, benefici se vogliamo per la persona, come può esserla, nella metafora, la visione dei colori. Tuttavia, con Novalis ci chiediamo: e se questo adattamento gioioso dei sensi alla realtà impedisse autenticamente di passare da una visione puerile ad una in cui ci-si-fa-uomini?<sup>422</sup> E se questo farci uomini fosse niente altro che ritornare alla visione diurna con nuova lettura della realtà, nuova capacità

---

<sup>422</sup> «come misera e puerile mi sembra ora la luce» *Ibidem*.

immaginativa e volitiva? Farsi uomini, allora, non potrà essere un allargamento della facoltà razionale che nel buio della notte ha abbracciato un orizzonte più vasto? In fin dei conti è proprio la notte reale che, a partire dal tramonto, comincia a far scorgere la vastità dell'universo, quando invece nell'ora diurna disponiamo solo della nostra stella più vicina, di una soltanto.

Pertanto, questo ulteriore senso vogliamo attribuire al poliedrico, bistrattato termine educazione: rappresentare il momento del distacco dalla visione del mondo offerta per affrontare anche la visione senza visione visibile, ossia quella che punta l'attenzione sullo stato interno del singolo essere umano, quella intelleggibile. Il soggetto che opera il distacco dalla visione rinuncia per un momento in sostanza a essere-uno-col-mondo e tenta di riappropriarsi di una singolarità, di una identità, ovvero di una diversità rispetto al mondo ed alla visione che ha a disposizione. Se questo soggetto riesce in questo, che ne è del mondo il giorno dopo? Non è che per caso, egli, pur nella stessa realtà fisica e materiale scopre un altro luogo? Ma quello di ieri, prima della notte, che cos'era allora, un non-luogo? Attraversata la notte, l'apollinea visione si sgretola e il mondo di ieri comincia a diventare un'immagine distopica<sup>423</sup>. Farsi uomo come arricchimento di visione, come distacco, come uscita dalla puerilità interiore, come scoperta di sé<sup>424</sup>, come antidoto al narcisismo imperante cui i soggetti oggi sono indotti. A proposito della puerilità e narcisismo: non è tipico di queste voler disporre inesauribilmente del mondo a disposizione, non è di queste la identificazione e non differenziazione con il seno che l'ha nutrito o comunque con la cerchia familiare? Parafrasando un mistico spagnolo vissuto nella seconda metà del XVI secolo, Giovanni della Croce, diciamo proprio che questa è una delle più nascoste difficoltà dell'essere umano: scorgere la puerilità della propria interiorità<sup>425</sup> a dispetto dell'età anche avanzata.

---

<sup>423</sup> «Il cosmo stesso è in Novalis un messaggio mistico. Infiniti mondi vi sono, nascosti armoniosamente l'uno nell'altro e mossi da infiniti messaggi, che sono sempre lo stesso messaggio. Nulla esiste all'infuori del messaggio, consapevolezza che lo spirito ha di sé; e tale messaggio è poetico, perché è messaggio di un'armonia fra la natura, che per gradi impercettibili sale verso lo spirito, e lo spirito che per gradi impercettibili ridiscende verso la natura» Mittner Ladislao., *Op. cit.*, p. 770.

<sup>424</sup> «La coscienza non è altro che consapevolezza della natura superiore e della missione superiore dell'uomo» *Ibidem*.

<sup>425</sup> A titolo di esempio tra i vari passaggi in cui si parla della puerilità dell'anima: «Uscii dunque, senza che i sensi e il demonio me lo impedissero, dal mio modo infantile di intendere, dalla mia incapacità di amare e dalla mia misera e scarsa maniera di gustarlo.» Giovanni della Croce, *Notte Oscura*, trad. it. A. M. Norberg-Schultz, Città Nuova, Roma 2006, p. 67. Giovanni della Croce dunque parla di un cammino spirituale, di come l'anima può avvicinarsi più a Dio, tuttavia è interessante la vicinanza dei due autori in merito alla necessità di questa notte separante dal mondo ma foriera di integrazione del soggetto con se stesso in virtù della crescita delle proprie forze interne.

Non a caso l'opera di questo secondo poeta e mistico si intitola *Notte oscura*<sup>426</sup>, ancora la notte ed argomentazioni sul distacco dal mondo, di nuovo percorsi che fanno raggiungere nuove vette interiori alla persona. Ancora un accordo su una direzione da dare al concetto educazione?

Gli interrogativi precedenti cominciano a chiarirsi un po' di più ora: il mondo visto prima della notte non è più, è un non-luogo, pur essendo ontologicamente il medesimo ambiente materiale. Prima della notte probabilmente si era meno-noi-stessi e più altro-da-noi. Mentre la luce diurna ci aveva acquisitati, era in noi senza la nostra consapevolezza, la notte si presenta invece come territorio di conquista del proprio sé, è il farsi dell'umano al singolare, è figura della genesi dell'adulità, la notte come sinonimo del dispiegarsi dell'educativo. Lo «splendido intruso», ovvero l'uomo, «con gli occhi colmi di sensi» e «le labbra ricche di suoni» non è «una pianta che sugge»<sup>427</sup>; quegli occhi che vedono hanno molteplici sensi e dunque il senso propriamente detto, fisiologico della vista, apre ad altri ben più vasti, che sono direttamente correlati alla ricchezza dei suoni delle sue labbra –come non pensare alle parole– e che distanziano l'intruso dalla condizione della pianta, dalla sua mera suzione del mondo. Ecco così che possiamo scoprire che la nostra luminosità apparente non era 'colpa' del mondo vitale ed ontico in sé, questo rappresenta una sfida alla nostra comprensione, rappresenta il nostro compito, attraverso la notte della riflessione e della conoscenza, di rivederlo più profondo.

Comprendiamo benissimo di operare una scelta concettuale sin da subito: che ne è dell'educazione come inserimento nel proprio contesto, come assimilazione di regole di convivenza, di conoscenze e quant'altro? Il riduzionismo è soltanto apparente in realtà, in quanto l'educazione notturna espande le potenzialità del soggetto ritornato nella luce, rappresenta un distacco momentaneo di coscientizzazione che non prevede necessariamente l'abolizione del mondo o l'antagonismo pregiudiziale verso ciò-che-è, essa è solo una sottrazione di potestà del mondo sul soggetto, da parte del soggetto stesso, di ciò che già gli appartiene, non è la privazione bensì il presupposto per il suo superamento. Il soggetto può anche riaccettare ciò che il mondo gli aveva dato ma ora ne dispone con libertà, senso critico e anche più gravi responsabilità, perché, se ha

---

<sup>426</sup> Tra le varie definizioni della notte oscura troviamo le emblematiche «fortunosa notte» *ibidem*, p. 41; «dolorosa terapia» e «felice ventura» *ibidem*, p. 48.

<sup>427</sup> Cfr. Novalis, *Op. cit.*, p. 67.

finalmente potestà su quello che era già suo, ora non può più nemmeno accusare il mondo di decidere per lui.

Mondo di ieri che decade come non-luogo, visione distopica, riappropriazione del sé, conseguente aumento di capacità decisionale: frutti della notte educativa che hanno come scopo però di riprendersi una vita più luminosa nel giorno stesso, laddove il soggetto vede gli enti e interagisce. A questo punto però dovremmo giustificare un po' di più perché il concetto di educazione dovrebbe avere siffatte accezioni o similari; inoltre non siamo ancora per nulla entrati nella dimensione storica e sociale del concetto, ma solo poetica. Queste questioni, cercheremo di mostrare, le possiamo trattare con una certa simultaneità e andando a ritroso rispetto all'ordine precedente diciamo:

a. non rinunciamo alla definizione e ridefinizione del concetto di educazione in termini di qualcosa che deve sempre addivenire<sup>428</sup>. Tuttavia il cambiamento formale dell'uomo verso la sua libertà, non la assumiamo come i romantici come una sorta di trasformazione propriamente detta da elementi della persona che mutano in atto. Come dice il Guardini, le coppie polari rimangono costanti ed interagenti, dunque l'atto rimane atto<sup>429</sup>, il nucleo personale come vedremo successivamente rimane nucleo personale.

b. Un *focus* sulle trasformazioni culturali e di pensiero del Novecento ci diranno quali siano state le mutazioni che ha dovuto subire di conseguenza il discorso educativo: cosa è stato rimosso, cosa è stato introdotto.

c. Ci inseriamo comunque in una veneranda tradizione umanistica e giudeo-cristiana da cui traiamo linfa vitale per sostenere il concetto in questi termini, tentando di ricontestualizzarlo nella contemporaneità<sup>430</sup>.

A questo punto è il momento di enunciare allora una nostra prima tesi schermante relativa a questa prima parte: fatta salva per il momento l'idea che presupposto dell'educazione è la possibilità di affrontare la notte che interrompe le

---

<sup>428</sup> «Su questo fronte [l'orizzonte della mondialità e la pedagogia come speranza *ndr.*] la pedagogia si fa, sì, «passione per l'uomo», ma anche «voce della speranza», di quel bisogno di riscatto dell'uomo da servitù e alienazioni ormai smascherate e delegittimate, anche se neoalienazioni vengono avanti, si impongono, condizionano e distorcono la percezione dei soggetti, delle culture, delle speranze.» Cambi Franco, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005, pp. 195-196.

<sup>429</sup> «Non si potrà mai dedurre la “struttura dall'atto”, né il “mutamento” dalla “durata”; non sarà mai possibile partire dalla struttura e senza soluzione di continuità sfociare di colpo nella dinamica.» Guardini Romano, *L'opposizione polare. Tentativi per una filosofia del concreto-vivente*, in «Opera Omnia I. Scritti di metodologia filosofica, Morcelliana, Brescia 2007 (ed. or. 1925), p. 100.

<sup>430</sup> Cfr. Gadamer Hans-Georg, *Umanesimo oggi?*, in *Bildung e umanesimo*, a cura di G. Sola e trad. it. S. Sisti, Il melangolo, Genova 2012 (conferenze dal 1944-1991), pp. 65-91.

trasmissioni del mondo, riteniamo che nelle società avanzate sia oggi, ancor più di ieri, sia un'impresa a dir poco titanica la possibilità del succitato distacco provvisorio dal mondo stesso, per la riappropriazione di se stessi: per questo motivo affermiamo che non basta l'imprescindibile discorso antropologico, ma è necessario quello liberatorio e di rimozione di cause interne-esterne.

La produzione fittizia di mondi è diventata estremamente potente, così pervasiva da non permettere fughe nella notte in quanto vi è una proiezione formidabile di luce artificiale. Soprattutto le giovani generazioni di questo nuovo Millennio si trovano, come vedremo, ad essere ricevitori inermi di quei mutamenti culturali incipienti dal Secondo Dopoguerra che oggi hanno raggiunto un culmine formidabile. Questi mutamenti culturali e del pensiero operati dalle scelte schermanti impediscono proprio la possibilità di percorrere le notti, o per dirla alla Ernst Jünger, di raggiungere il bosco<sup>431</sup>, quel non-luogo di confine, emarginato dal mondo noto che diventa spazio privilegiato per la verità su se stessi e possibilità di ottenere autentica libertà<sup>432</sup>. La difficoltà del dispiegarsi della notte personale è dovuta dunque da un lato dalla creazione di potenti mondi distopici, dall'altro dall'effetto di questi sulle capacità interiori, dialettiche e relazionali.

Lo schermo non è solamente una barriera luminosa che impedisce la notte; senza intenti dissacratori, ci verrebbe da aggiornare il mito platonico della caverna: colui che si libera delle catene non è detto che riesca a raggiungere il luogo delle idee pure. Oggi probabilmente si imbatterebbe in proiezioni potenti e menzognere della realtà, a tal punto che l'unica cosa di reale che potrebbe aver visto, probabilmente, potrebbero essere state proprio solo le sue catene e la condizione dei suoi simili. Lo schermo è produzione di un mondo, al contempo occultamento di quello che sta dietro<sup>433</sup> e indebolimento delle personali capacità formative ed autoformative. La nostra tesi riguarda anche questo, ossia che la possibilità della notte dialettica sia stata ferita a morte e che nelle società attuali vi siano scelte culturali di sostrato schermanti la

---

<sup>431</sup> «Passare al bosco: dietro questa espressione non si nasconde un idillio. Il lettore si prepari piuttosto a un'escursione perigliosa, non solo fuori dei sentieri tracciati, ma oltre gli stessi confini della meditazione.» Jünger Ernst, *Trattato del ribelle*, trad. it. F. Bovoli, Adelphi, Milano 2012 (ed. or. 1951), p. 9.

<sup>432</sup> «Il singolo dispone ancora di organi in cui è depositata più saggezza di quanta non ne possieda l'intera organizzazione». *Ibidem*, p. 56.

<sup>433</sup> Scriveva Günther Anders già nel 1953: «Ciò che lo riguarda è già reso esplicito nella notizia, è stato elaborato e preparato per lui; e gli viene recapitato in questa condizione preparata.» Anders Günther, *Op. cit.*, 2007, p. 175.

possibilità di farsi uomini, di riprendersi la potestà del sé che ci compete. Lo schermo infatti non lascia liberi nel viaggio che vorremmo intraprendere, lo schermo offre e parla continuamente, è questo il problema, lo schermo soddisfa, intrattiene, dà solo l'illusione che stiamo facendo da soli, dà l'illusione di realtà, blocca, non è necessario muoversi, agire, non è necessario essere umano, nemmeno prendere parola.

Fuori dalla caverna dunque incontriamo oggi non-luoghi prodotti, anche tanti esseri umani non-sé<sup>434</sup>, le visioni sotto al sole appaiono chiarissime ai nostri sensi ma sono frutto di un mondo-fantasma nel senso andersiano del termine<sup>435</sup>. Se Novalis ancora poteva scrivere in giovanissima età quanto abbiamo riportato precedentemente è perché ancora, con qualche sforzo culturale, un giovane uomo poteva ripensare il suo mondo illuministico borghese e poteva tentare di confutarne i presupposti ideologici. Il poeta uscì dalla sua caverna e vide che le risorse interiori dell'animo dicono di più rispetto alla lucente razionalizzazione del mondo. Dubitiamo che una simile occasione possa essere oggi mediamente offerta ai suoi epigoni europei, per due motivi.

Primo: le scelte culturali schermanti coprono il bisogno dialettico, l'unidimensionalità del pensiero<sup>436</sup> è una realtà generalmente non riconosciuta e non messa in discussione. Secondo: l'esposizione a siffatta cultura sin dall'infanzia non consente l'evoluzione del sé personale, in quanto il monismo unidimensionale ha creato un sistema per il quale se il giovane sente discrepanze interiori, insoddisfazioni di ogni sorta, gli è proposta surrettiziamente l'idea che è perché non ha ancora goduto di quello che il mondo-fantasma gli ha predisposto. La doppia gabbia è completata: se ti senti in catene ti è concesso di liberarti, ma andrai a desiderare ciò che è proiettato appena fuori della caverna ed andrai anche dagli altri a fare proseliti.

---

<sup>434</sup> Al contrario l'eroe platonico, come sappiamo, nell'uscire accede alla realtà: «ora, invece, essendo più vicino alla realtà e rivolto a cose che hanno più essere, vede più rettamente.» Platone, *Repubblica*, in «Tutti gli scritti», a cura di G. Reale e trad. it. R. Radice, Bompiani, Milano 2000, VII 515 D.

<sup>435</sup> «Dunque si mira a far coincidere il mondo reale con il modello». Günther A., *Ibidem*, p. 183. «Infatti il fabbricante di matrici, che vuole nascondere che gli schemi fissi sono schemi fissi, che le forme condizionanti sono forme condizionanti, la presenza come «mondo» e come «oggetto»; perciò come fantasmi. Perché i fantasmi non sono altro che forme che si presentano come oggetti.» *Ibidem*, p. 187.

<sup>436</sup> Concetto ampiamente sviluppato da Herbert Marcuse nel suo lavoro *L'uomo ad una dimensione* cui faremo riferimento nei prossimi capitoli. Per il momento riportiamo già una emblematica affermazione: «In tal senso l'introiezione implica l'esistenza di una dimensione interiore distinta dalle esigenze esterne ed anzi antagonista nei loro confronti [...] L'idea di una «libertà interiore» appare qui nella sua realtà: essa designa lo spazio privato in cui l'uomo può diventare e rimanere se «stesso». Marcuse Herbert, *L'uomo ad una dimensione*, trad. it. L. Gallino e T. Gianì Gallino, Einaudi, Torino 1999 (ed. originale 1964), p.24.



Sulla questione proselitismo poi avviene a nostro avviso un altro ribaltamento del mito platonico: colui che ritorna dalla menzognera visione trasmessa, di solito, è ben accolto dai suoi ex compagni di prigionia, altro che dileggio verso costui come avviene nel mito, laddove gli occhi del fuoriuscito non si adattano più alla vecchia oscurità che abita la caverna<sup>437</sup>. In fin dei conti, il fuoriuscito contemporaneo non porta notizie di dolorose terapie, bensì di suadenti e comode pseudo-realtà.

Questa è distopia educativa: le scelte schermanti sono genitrici di non-mondi e dunque di non-educazione, sempre che ci sia concessa l'accezione di educazione come negazione del mondo visibile, la luce puerile novalisiana. Al posto della notte sono offerte tante opportunità schermanti quanti sono i desideri dell'animo e i 'bisogni' specifici di ogni fase della vita. La vita è luminosa, è progresso, perché l'interiorità dell'uomo è stata intesa, resa intelligibile, perciò sezionata e dominata; fatto questo il bisogno è razionalizzato e il bisogno diventa offerta. In questo senso allora il soggetto collabora alla vittoria presunta dell'uomo sul mondo e alla vittoria sui suoi stessi disagi notturni; i principi di moto, di uscita verso il bosco non sono più necessari, lo spettacolo è nei pressi della caverna, molto prima del bosco stesso. Se una delle rappresentazioni non mantiene le promesse, la soddisfazione è da ricercarsi semplicemente in un'altra fra quelle offerte in quanto:

È inerente al conformismo odierno che l'uomo «si adatti» al mondo, allo stesso modo come è inerente che il mondo «si adatti» all'uomo». E che: «Ogni singola anima è adatta alla matrice, in certo qual modo come un incavo al rilievo che gli corrisponde<sup>438</sup>».

Come accettare allora di definire l'educazione come un processo di apprendimento? Questa metafora notte-giorno in realtà ci sembra così più vicina alla nozione di educazione come possibilità di nuova comprensione (visione) e possibilità di nuove azioni eticamente significative. Ecco allora che ciò che succede nell'educando in questo senso non è misurabile e lasciato in ultima analisi alla sua libertà. Quello di cui dovremmo preoccuparci maggiormente è il favorire l'evento dialettico. L'avvenuta educazione è un evento imprevedibile e libero dello spirito, ovvero della incommensurabilità della condizione nuova di potenzialità-attualità. Per questo ci

---

<sup>437</sup> «E prima che i suoi occhi ritornassero allo stato normale [...] non farebbe forse ridere e non si direbbe di lui che, per essere salito sopra, ne è disceso con gli occhi guasti [...]». Con tanto di allusione qui alla persecuzione di Socrate. Platone, *Repubblica*, VII 517 A,

<sup>438</sup> Anders Günther., *Op. cit.*, p. 212.

rivolgiamo più che alla constatazione oggettivistica e manipolistica degli effetti, alle azioni educative che hanno sempre carattere morale. L'educazione avvenuta è un mistero personale di cui si possono vedere effetti, certo, ma non misurabili, nemmeno si sa quando vengono manifestati.

## ***V.II L'annichilimento delle forze formative interne e il mondo della costruzione tecnomediatica***

Il mondo ci viene fornito in casa. Gli avvenimenti imbanditi<sup>439</sup>

Abbiamo utilizzato probabilmente con grande libertà la parola mondo, tuttavia, già presentando l'immagine novalisiana, avevamo trovato una via definitoria che confaceva a questo argomentare: al mondo contingente delle cose visibili (persone, arte, attività, natura, città) corrisponde un mondo interno personale –e collettivo ad un tempo– che lo fa vedere secondo certi canoni. L'immateriale vede il materiale e di conseguenza lo comprende. L'avvenuta educazione è così un particolare evento interno che non è inizialmente visibile, ancor meno un mero processo di acquisizione ed assimilazione di informazioni e contenuti.

Se non posso ovviamente comandare all'erba da verde di mutarsi nel colore marrone e alla terra viceversa d'essere verde, ho però il potere di dirigere me stesso a vedere l'erba e la terra come doni inestimabili, piuttosto, ad esempio, che darli per scontati e usufruirne in modo irresponsabile. Questo esempio così semplice ci serve solo per sgomberare ogni dubbio su che cosa stiamo affrontando: evidentemente questa argomentazione non sta riguardando l'*episteme*, la questione scientifica, la ricerca della verità delle cose *tout court*. Qui si parla di mondo in un senso più vicino a quello di giudizio di valore, o meglio, siamo in quell'ambito che la lingua tedesca riassume mirabilmente con il termine *Weltanschauung*. Il nuovo evento in noi ha generato una reale nuova vista intellettuale.

---

<sup>439</sup> *Ibidem*, p. 124.

Al mondo contingente, allora, comincia a corrispondere nel soggetto un mondo interiore che lo legge, che lo arricchisce anche di valori, senza aggiungervi nulla materialmente. L'arricchimento della visione-del-mondo la vogliamo chiamare educazione, ciò-che-avviene-durante-la-notte. Educazione è l'inesauribile arricchimento del mondo che definiamo 'numero due', a tutto vantaggio della vita nel 'mondo uno'<sup>440</sup>; è negazione del monismo del pensiero e della unidimensionalità. L'educazione come formazione del prendere forma (si chiede perdono dell'insistenza ma la memoria non è aiutata dall'abitudine contemporanea all'uso del termine in senso professionalizzante)

—o prendendo un'altra celebre ed efficace parola dal tedesco— *Bildung*<sup>441</sup>, può avere luogo, a nostro avviso, solo se è in interazione inesauribile con la *Weltanschauung*<sup>442</sup>. Tra l'altro, la stessa idea di un qualcosa in movimento, l'idea del farsi dell'uomo, è già contenuta nel termine tedesco *Bildung*, del quale è difficile in realtà trovare una esatta corrispondenza terminologica in italiano. Una traduzione letterale esatta vorrebbe infatti che educazione corrispondesse ad *Erziehung*<sup>443</sup>, mentre con *Bildung* si utilizzasse il termine formazione<sup>444</sup>. Ma a educazione, in italiano, viene attribuito a nostro avviso qualcosa sia della *Bildung* che dell'*Erziehung*, mentre formazione, almeno nell'accezione contemporanea, non dà giustizia di *Bildung*. In questa sede, soprattutto dopo aver preso posizione con l'idea di notte educante, ci prendiamo la libertà di utilizzare nell'argomentazione il termine educazione come vicino a quello di *Bildung*, oppure, in alternativa anche la parola formazione sì, ma solo se accompagnata dalla precisazione della formazione interiore legata alla visione e non nel senso dell'addestramento professionale, altro rischio odierno di corruzione dei termini del pedagogico. In sostanza, ci troviamo molto più a nostro agio nella

---

<sup>440</sup> Seguiamo sostanzialmente la lezione di Karl R. Popper sui tre mondi, in realtà dovremmo scrivere che l'arricchimento riguarda la visione sia del mondo uno che del mondo tre. Tuttavia in questo passaggio, per il momento, consideriamo assieme il mondo uno del contingente con il mondo tre dei prodotti del pensiero, in quanto riteniamo che il passaggio evolutivo nel mondo due sia finalizzato ad una nuova relazione parimenti con la natura e la cultura. Cfr. Popper R. Karl, *I tre mondi. Corpi, opinioni e oggetti del pensiero*, trad. it. P. Rumore, il Mulino 2012 (ed. or. 1979).

<sup>441</sup> Scrive Hans-Georg Gadamer: «Bildung indicava il distacco da ogni cosa utile e utilizzabile.» Ed ancora: «attraverso il sapere schiudere ai giovani l'orizzonte della realtà nel suo insieme e con ciò anche rendere loro accessibile il superamento di questa stessa realtà». Gadamer H.-G., *L'idea di università ieri e oggi*, in *Op. cit.*, p. 138.

<sup>442</sup> Per Pestalozzi ad esempio l'*Anschauung* è intesa come osservazione intuitiva della natura da cui parte la formazione umana, tesa a realizzare nel soggetto un'armonia sia nel suo mondo interiore che nei confronti di quello esterno. Cfr. Cambi, *Op. cit.*, 2003, p. 199.

<sup>443</sup> Ne è riprova l'uso diffuso di questa parola in frasi del tipo: *Keine Erziehung haben* ovvero essere maleducati, mentre la *Bildungshunger* è la fame di cultura.

<sup>444</sup> Cfr. Cambi Franco, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2003, pp. 201-203.

terminologia tedesca, nella quale vediamo l'*Erziehung* molto più prossima alla luce solare del mondo contingente, mentre la *Bildung* la consideriamo operante nella notte, laddove emerge l'urgenza dialettica, la vita presenta crepe di senso, laddove si cominciano ad affrontare anche i moti dolorosi dell'animo<sup>445</sup>. Risaputo è il significato latino di educazione, laddove il prefisso *ex* di cui è formata la parola non lascia dubbi su una idea, che l'uomo, per diventare se stesso, ha bisogno di un moto a luogo a partire dall'interno di se stesso, il diventare qualcosa che prima non era, non in senso ontologico, che non manifestava. Aiutato da un altro essere umano (ecco la seconda accezione latina di educazione come prendersi cura, allevare), questo ancora non-essere interiore dell'uomo può emergere nell'essere della sua comprensione e azione. *Bildung* contiene la parola *Bild*, immagine, vicino al termine *Gestalt*<sup>446</sup>, forma, l'uomo come colui che può prendere forma, diventare una immagine vera di se stesso. Socrate, scrive Gadamer, era agli occhi dei giovani ateniesi un *Vorbild*<sup>447</sup>, un modello di vita formatosi sulla sua idea cardine (afferente alla sua *Weltanschauung*) che lo guidò per tutta la sua esistenza: quella del *non sapere*. Infine, il suffisso *ung* è della stessa origine germanica dell'*ing* inglese, usati per esprimere un'azione ancora *in fieri*.

Per tutti questi motivi, etimologici, poetici e di storia del concetto, riteniamo di rimanere comunque all'interno delle possibilità offerte dalla terminologia, anche per quanto riguarda l'italiano. Manca un solo termine a questo punto, da accostare a quelli già menzionati: liberazione<sup>448</sup>. Desideriamo portare a compimento la questione visione-salvaguardia delle forze umane con il suo esito che riteniamo conclusivo e di compimento della forma-educazione umana, tra l'altro, nell'idea di blocco potenziale dovuto alle scelte schermanti vi è *in nuce* già la proposta che educare sia una forma di liberazione.

Anche questo termine così quadra con la questione della notte e con la dialettica 'mondi due' delle *Weltanschauung* e 'mondi uno' della realtà data. Il farsi dell'uomo, o come si diceva in precedenza l'appropriarsi del sé, liberandosi da potestà del mondo

---

<sup>445</sup> «La *Bildung* doveva essere ciò che spetterebbe all'individuo libero, fondato nella propria coscienza, ma che opera durevolmente nella società e sublima i suoi impulsi, puramente come suo proprio spirito.» Adorno Theodor W., *Teoria della Halbbildung*, a cura di G. Sola e trad. it A. Marietti Solmi, Il melangolo, Genova 2010 (e. or. 1972), p. 14.

<sup>446</sup> Cfr. voce *Bildung* nel: AA.VV., «Duden. Deutsches Universal Wörterbuch», Dudenverlag, Zürich 1996.

<sup>447</sup> Cfr. Gadamer H.-G., *op. cit.*, p. 68.

<sup>448</sup> La questione partirà successivamente attraverso un primo confronto con la filosofia della liberazione del filosofo argentino Dussel e nella tesi successiva anche con la lettura dei classici della Scuola francofortese.

sull'io, parla decisamente una lingua liberatoria dallo stretto contingente; il superamento, la comprensione, il divenire se stessi è un processo di liberazione da, un frutto della *Bildung*.

Oggi servono però armi più affilate, coscienze più ampie e strategie ben più complesse per crearsi un proprio 'mondo due' liberatorio. Il dramma è che proprio nella società cosiddetta pluralistica contemporanea, dove ognuno può crearsi in teoria il suo *modus vivendi* e la sua *Weltanschauung*, sono in funzione meccanismi culturali che in realtà rendono ciò una pia illusione.

Il sistema culturale attuale ha previsto, ad esempio, la creazione di canali monotematici personalizzati per ognuno di mondi due possibili, o meglio stratificati per tipologia di soggetti. Anzi l'ipertrofia di questa offerta ha creato mondi due al di sopra delle aspettative, a tal punto da soddisfare così tanto il soggetto che ne rimane fidelizzato ed orgoglioso, da andare a dire ai suoi simili: "venite con me, questo è il mondo che fa per noi" (ancora si allude al perversimento del mito platonico). Non possiamo più fidarci del singolo che esce dalla caverna, urgono nuove strategie dicevamo; la possibilità di vista del mondo uno attraverso notti, boschi e uscite da caverne (leggi: mondo due) è schermato da una immensa distopia, generata e sostenuta appunto da scelte schermanti macroculturali, i veri macchinari, proiettori del mondo fittizio. Questa distopia ammaestra, dunque non educa secondo quanto detto in precedenza, poiché se non lascia vivere il viaggio di ricomprensione del mondo, perché questo è impedito da quello fantasma prodotto, se getta potenti riflettori sulla notte da farla scomparire, allora l'educazione è impossibile. Trattasi solo di fanta-educazione e di un fanta-mondo da assimilare. Salta di conseguenza l'esercizio delle facoltà umanizzanti-educative: c'è l'illusione della conoscenza, l'illusione di aver voluto un viaggio, l'illusione di aver ricordato qualcosa che è accaduto, c'è una pseudoformazione<sup>449</sup>.

Il filosofo Martin Buber parla di *Bildungskräfte*, forze formative personali, abbiamo già menzionato, che non dicono ancora nulla sulla «materia della formazione» ma sono:

---

<sup>449</sup> Cfr. Adorno T. W., *op. cit.*

«forze originarie e speciali che non dipendono né dall'etnia né dalla religione, ma da entrambe insieme e da molto di più.»<sup>450</sup>

La presente analisi avrà allora il seguente intento: individuare e criticare quelle che sono le scelte schermanti che impediscono la piena avvertenza della necessità della notte educativa, del passaggio interiore capace di vedere la distopia. Ribadiamo, la situazione è più complessa rispetto a quella di Platone e di Novalis; non basta più il coraggio e la buona volontà del singolo, perché questo è stato catturato senza catene; è necessario scoprire come sia stato possibile l'appaltamento del soggetto, la schermatura delle sue capacità liberatorie o forze formative interiori. Le scelte schermanti hanno abbassato le difese dell'individuo, lo hanno sedotto sino a perdere il senso della necessità della notte e lo hanno convinto di avere sempre i due mondi a disposizione, invece ve ne è uno solo<sup>451</sup>. Immaginiamo però ora una possibile obiezione falsificatoria: poniamo che vi sia un soggetto che riesce a superare la potente quanto evanescente cortina schermante, riesca ad accedere ad un mondo uno reale e riflettere autonomamente mettendo in campo le sue *Bildungskräfte*, in che senso dovrebbe essere preferibile il mondo due prodotto da questo singolo rispetto alla cosiddette menzognere riproduzioni virtuali? In che senso la prima ha diritti primaziali in ordine alla verità sul mondo, quando la seconda, anche se creata *in vitro* è frutto almeno di più menti? Perché l'una dovrebbe essere educativa e l'altra no?

Con questi interrogativi vogliamo inserirci negli, ahi noi, ragionamenti dal gusto postmoderno- decadente, laddove le nuove enciclopedie del sapere sono create in *community* mute, in cui ognuno 'democraticamente' 'costruisce' sapere per il bene dell'umanità, con tanto di modificazione genetica dell'originaria parola latina *communitas*, laddove il *cum-munus* prevedeva la responsabilità del singolo, il quale era partecipante alla vita comune in quanto vincolato da certi obblighi e nel pieno svolgimento di proprie funzioni.

A questo punto facciamo parlare ancora Martin Buber in merito:

---

<sup>450</sup> Martin, *Discorsi sull'educazione*, trad. it. e cura di A. Aluffi Pentini, Armando, Roma 2009 (ed. or. 1953), p. 73.

<sup>451</sup> Cfr. Baudrillard Jean, *Le strategie fatali*, Feltrinelli, trad. it. di S. D'Alessandro, Milano 2007 (ed. or. 1983).

Viviamo -bisogna sempre ripeterlo- in un'epoca nella quale si realizzano momento dopo momento i grandi sogni e le grandi speranze dell'umanità: ma come caricature! Qual è la causa di questa illusione incombente? Io penso che non sia altro che il potere del sentimento fittizio. Questo potere lo chiamo l'ineducazione (*Ungebildetheit*) dell'uomo di oggi. Contro di essa c'è la vera *Bildung*, al passo con i tempi, che porta gli uomini ad un legame vissuto con il proprio mondo e che a partire da ciò li fa elevare alla fedeltà (*Treue*), alla messa alla prova (*Erprobung*), alla verifica (*Bewährung*), alla responsabilità (*Verantwortung*), alla decisione (*Entscheidung*), alla realizzazione (*Verwirklichung*). Il lavoro educativo, come lo intendo io, è un guidare alla realtà ed alla realizzazione: si deve educare un uomo che sappia distinguere tra apparenza e realtà; tra realizzazione dell'apparenza e realizzazione autentica che rifiuta l'apparenza e sceglie (*erwählt*) la realtà e la fa propria (*ergreift*), indipendentemente da quale visione del mondo abbia scelto.<sup>452</sup>

Ovvero, prima risposta buberiana alle possibili obiezioni preconizzate: senza legame col mondo, niente possibilità di *Bildung*, niente farsi dell'uomo. Solo il contatto col mondo riesce a far mettere in campo le *Bildungskräfte*, probabilmente anche gli evolucionisti potrebbero convergere in questa affermazione: senza prova, verifica, decisione non c'è educazione e non c'è possibilità di cogliere la realtà. L'offerta di mondi fittizi è *Ungebildetheit* e l'annichilimento di forze educative non permette il ritmo circadiano, inibisce la libertà<sup>453</sup>, la visione luminosa e visione notturna come movimento benefico; ciò è da respingere come non educante, non umana, perché rende lo spirito inerme.

Arriviamo però ad analizzare anche un' altra questione: il dubbio individuo-molti, ossia chi riesce meglio nel rappresentare la realtà del mondo. Vorremmo ribaltare la situazione iniziale: i molti (pochi in realtà e ben compatti) che si mettono a costruire mondi per gli altri, li riteniamo i veri produttori di una sorta di arbitrio che definiamo anche utilitaristico, mentre il singolo che vive la notte o passa al bosco è colui che ama la ricerca della verità sulle cose, pertanto ama farsi la sua *Weltanschauung*. Chi crea un

---

<sup>452</sup> Buber Martin, *Sull'educazione del carattere*, in *Op. cit.*, p. 81-82.

<sup>453</sup> Commenta Milan: «Buber non smette di sottolineare il pericolo di pensare alla libertà come ad un fine, ad un traguardo ultimo e superiore per l'uomo, al quale sottomettere qualsiasi dimensione umana. La libertà, insomma, «è un ponte, non una dimora... è la rincorsa per il salto, l'accordatura per il violino...». Milan Giuseppe, *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova, Roma 2008, p. 83. Accettiamo questa lezione, in quanto la libertà è componente 'genetica' per le plurime attività agenziali succedanee alle nuove possibilità disposizionali del soggetto, ma proprio per questo individuiamo il compito dell'educazione, che è metaazione per far generare azioni, di tipo morali, politiche, ricreative, affettive etc. Il pericolo di cui parla Buber è superabile con quella distinzione fatta da Reid, già riportata in note della analisi 0, tra libertà da e libertà per. La promozione delle forze formative è di fatto il tentativo di far acquisire libertà da per libertà per.

mondo per gli altri, non è pensabile lo faccia per una sorta di divertente passatempo, non staremo qui ora ad analizzare sociologicamente ed economicamente il frutto in termini di potere e vantaggio materiale di tale attività, altrove abbiamo abbondantemente usufruito di siffatte considerazioni. Dunque, l'ossimorica 'verità prodotta' e proiettata è predeterminata e soggiogata ad un obiettivo utilitaristico, che dal punto di vista del soggetto è assolutamente eteronoma: ovvero non richiedente le sue forze formative, dunque arbitraria. Il soggetto, invece, interessato a liberarsi dalle catene e dalla cortina degli schermi non ha motivazioni interessate verso qualcuno dei suoi simili, non crea un mondo 'due' per gli altri, perché al momento è coinvolto nell'essere lui piuttosto qualcosa d'altro. La ricerca della propria *Weltanschauung* è, di fatto, un aver cura<sup>454</sup> della propria *Bildung*; egli non esercita così il suo arbitrio coercitivo su nessuno e alcunché, perché è preoccupato solo di superare la sua puerilità, una volta che la notte lo ha messo in guardia sulla sua condizione.

L'arbitrio (di uno, cento, mille) è di chi fabbrica mondi per gli altri e li vuole presentare in modo totalizzante, non di chi, anche solo come individuo, è interessato solo alla trasformazione di se stesso e del proprio mondo due. L'uso di un mezzo e di uno scopo specifico per costruire un mondo altro, svincolato dalla propria personale autoelevazione interiore, non si chiama altro che volontà di costruzione di scelta schermate.

Continua Buber:

Questo lavoro di formazione (*Bildungsarbeit*) educa i seguaci di qualsiasi visione del mondo all'autenticità e alla verità. Educa ognuno a prendere sul serio la sua visione del mondo partendo dall'autenticità del suo fondamento e orientandosi alla verità dell'obiettivo<sup>455</sup>.

Poco prima scrive:

La verità di una visione del mondo non si rivela in astratto, ma in una vita vissuta<sup>456</sup>

---

<sup>454</sup> Tale affermazione che facciamo ora non è di semplice passaggio nell'argomentare, sarà uno dei concetti fondamentali trattati nei capitoli riguardanti le scelte portanti. Seguendo Mino Conte utilizziamo di proposito la locuzione "aver cura" anziché ad esempio "prendersi cura", in quanto: «La cura autentica è, alla greca, "preoccupata", si rivolge all'interiorità della singola persona, alla sua anima, al cuore di ciò che essa è affinché nel suo divenire possa trasformarsi in direzione del meglio.» Conte Mino, *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*, Pensa Multimedia, Lecce 2006, p. 24-25.

<sup>455</sup> Buber M., *Op. cit.*, p. 82.

<sup>456</sup> *Ibidem*, p. 79.



Evidentemente non nasciamo nel nulla ideologico, come se non fossero stati scritti milioni di libri, come se non ci fossero storie locali e globali, religioni, miti familiari e quant'altro. Ebbene anche con questo mondo bisogna permettere al soggetto di confrontarsi e di prendere le sue posizioni, ciò che non permettono le scelte schermanti dal pensiero unidimensionale. Buber nel suo intervento *Bildung* e *Weltanschauung* argomenta a chiare lettere che:

«Nessuno può mostrare qualcosa in modo diverso da come gli si presenta, quindi la mostrerà da un certo punto di vista»<sup>457</sup>

e non è affatto questo lo scandalo, nemmeno se è un educatore, un docente o un familiare con responsabilità verso terzi. L'elemento imprescindibile è che vi sia pervenuto grazie al libero e consapevole accesso al mondo, attraverso esperienze del tipo che Buber cita:

E se quando ho scoperto qualcosa, io indico quello che ho scoperto allora io guido chi si lascia guidare alla verità del testo, lo espongo all'azione delle forze del testo, a quegli effetti che io ho già sperimentato.<sup>458</sup>

Con questo esempio specifico si capisce come far morire l'arbitrio, le derive individualistiche, nonché il finto solidarismo nella costruzione di *Weltanschauung*. Quindi, i soggetti a contatto col mondo uno acquistano consapevolezza, ad esempio, ascoltando coloro che hanno già sperimentato su di sé le proprie visioni del mondo; possono apprendere inoltre che chi non li vuole schermare si impegna a far emergere forze (e debolezze) già sperimentate. Col contatto si possono ascoltare così racconti degli effetti che le visioni-del-mondo-già- vissute hanno avuto sul mondo reale. In sostanza, di nuovo, l'accesso al mondo è presupposto dell'educativo, libera la possibilità di far leva sulle proprie forze cognitive e morali.

Abbiamo citato negativamente le *community* virtuali in precedenza: riteniamo falso il loro ideale costruttivo del sapere. Siamo più convinti di ciò: ogni testa un pensiero, ad ogni pensiero una complessa genealogia, tra cui nel caso delle *community* si aggiungono i vincoli specifici generati dal mezzo mediale. Ciò che viene chiamato

---

<sup>457</sup> *Ibidem*, p. 74.

<sup>458</sup> *Ibidem*, p. 75.

*community* potrebbe rivelarsi, ad una indagine più approfondita, semplicemente una sorta di conquista del *West* informatico, dove il sapere rappresenta una nuova terra vergine per il primo che arriva e dove una voce enciclopedica di rilievo minimo può beneficiare di abbondanti ‘interventi costruttivi’, mentre concetti e vite cruciali per la storia dell’umanità possono essere lasciati potenzialmente nel semioblio. Altro che nobile partecipazione comune alla causa del sapere, in rete questo rischio è ben più presente che in un libro o in un articolo scientifico. Democratico è il sapere uscito dal più grande rigore, dalla più grande dedizione e passione di chi ha immesso in ciò gran parte della sua esistenza. Democratica è la sincera e faticosa ricerca della verità e la possibilità che ognuno che lo voglia, vi si dedichi. Questo non si significa che possano esistere *community* virtuali di libera espressione, ma che si impedisca che il sapere venga schermato da dichiarazioni autovalidanti, in quanto ‘positive’, come quello di democrazia, senza argomentazione e chiara scienza e coscienza<sup>459</sup>.

Dopo questo passaggio argomentativo ora è possibile proporre il quadro come realmente lo vediamo oggi: a tre livelli da una parte più uno dall’altra in realtà, non propriamente due. Il ritmo circadiano di Novalis, il salutare alternarsi luce-buio nel quale armonicamente immergersi è smentito nella sua bifasicità –così come i due luoghi contrapposti del mito platonico– nell’era delle scelte schermanti. Lo schermo proiettato dalle scelte schermanti ostacola sia la luminosità interiore della notte (mondo due) che l’accesso al mondo uno naturale e degli oggetti, che al mondo tre di popperiana memoria<sup>460</sup>: il problema è di contatto, manca la possibilità del contatto tra mondo due

---

<sup>459</sup> Un esempio di questa retorica, già dal titolo, è il nuovo documento governativo ‘La Buona Scuola’.

<sup>460</sup> «Io ritengo che si sia un Mondo 3 dei prodotti della mente umana e cerco di mostrare che gli oggetti del Mondo 3 possono essere, in un senso molto chiaro, oggetti assolutamente reali e non fittizi» Popper Karl, *Op. cit.*, p. 46. Per quanto riguarda il Mondo 1 degli oggetti fisici possono essere considerati anche i prodotti materiali dell’ingegno umano, oltre che quelli naturali e biologici. Seguendo sempre il filosofo viennese con Mondo 3 invece intendiamo ad esempio la *Quinta Sinfonia* di Beethoven e non il vinile su cui è registrata, il Mondo 3 è vicino all’idea di cultura, ma non in senso prettamente antropologico: «Gli antropologi tendono comunque a non distinguere le incarnazioni degli oggetti del Mondo 3 nel Mondo 1 dai veri e propri oggetti del Mondo 3. Ciò introduce una profonda differenza tra le nostre due prospettive, e tra le nostre due concezioni dell’universo.» *Ibidem*, p. 97-98. Il Mondo 3 è dunque un mondo teoretico che ha effetti sul Mondo 1, nel senso di incarnazioni materiali e nel senso di mutazione di visione della realtà. «Ciò significa che il Mondo 2 agisce da intermediario fra il Mondo 3 e il Mondo 1. Ma è proprio afferrando l’oggetto del Mondo 3 che si conferisce al Mondo 2 la capacità di modificare il Mondo 1» *Ibidem*, p. 65. Il Mondo 2, dunque, è in sintesi quello dei processi mentali, decisioni ed esperienze soggettive (quello che abbiamo tentato di intercettare anche in Novalis e Giovanni della Croce). Cfr. *Ibidem*, p. 24.

interiore e mondo contingente uno e mondo dei prodotti della mente. È l'ostacolo sovrapposto, se vogliamo, al lavoro dell'intelletto di cui parla Maritain<sup>461</sup>.

La luce potente dello schermo spegne la luminosità della notte e nega il farsi del mondo due; gli stessi potenti riflettori deviano le anime inaridite verso la distopia, il mondo uno-fantasma. Tutti ciò è possibile solo grazie a un'attività incessante delle scelte schermanti: attaccare le facoltà umane, impedire il *farsi* dell'uomo di cui parlava il poeta, inibire le *Bildungskräfte*. L'omeostatica dialettica umana interiore è impedita; gli uomini oggi sono disponibili a muoversi –probabilmente meno lo erano fino all'alba della modernità– ma appena fanno un passo, sono deviati verso una via lastricata di illusione. Le scelte schermanti, che definiamo ora anche di sostrato culturale, sanno benissimo che mentre l'uomo antico aveva difficoltà di accesso alla cultura per formarsi un potente mondo tre, quello di oggi, potrebbe, se ben attivato e liberato, mettere in discussione sempre l'ordine costituito, in virtù di una potenziale maggiore fruizione di conoscenza. Dunque, l'invenzione del mondo uno-bis menzognero rappresenta niente altro che quella potente realtà virtuale inventata<sup>462</sup> per essere *in primis* distruttrice del mondo tre, *in secundis* è frapposta tra le esigenze che emergono dall'animo umano e la realizzazione di queste nel mondo uno. Per perseguire tale obiettivo, le scelte schermanti, dicevamo, hanno attaccato alcune facoltà umane fondamentali, chiaramente, quelle che riteniamo più eversive, ma ben lungi dall'essere guerrafondaie. Allora quale tipo di movimento oggi è necessario per la creazione di più ampi mondi due da parte del singolo? Quali alternative rispetto alle immagini della notte salutare, del bosco della liberazione o della fuoriuscita dal buio della caverna? Le venerande proposte di filosofi, mistici e poeti di ogni tempo non sono affatto superate, oggi però, per riappropriarsi dell'educativo, e della stessa possibilità di educare, bisogna complicare il quadro. Nell'era delle macchine proiettive imperanti è necessario che qualcuno abbia il coraggio di pigiare il pulsante *off* tutte le volte che gli automatismi pretendono di gestire non solo il lavoro per renderlo meno gravoso, ma di controllare anche l'*unicum* che l'umano possiede: l'inappaltabile mondo dell'interiorità e delle facoltà umane proprie. Ecco che allora l'educare diventa un movimento triadico:

---

<sup>461</sup> Alludiamo al capitolo sul concetto di realismo critico laddove si considera sia il mondo 'là fuori' come esistente sia gli enti di ragione. Cfr. Maritain Jacques, *Distinguere per unire. I gradi del sapere*, tr. it. E. Maccagnolo, Morcelliana, Brescia 2013 (ed. or. 1032-1969), pp. 97-167.

<sup>462</sup> Cfr. Baudrillard Jean, *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?*, trad. it. di G. Piana, Raffaello Cortina, Milano 1996 (ed. or. 1995).

a. individuazione delle macchine proiettive e di quelle debilitanti: ovvero del discorso su cosa stiano sottraendo all'umano; rieducazione collettiva e ridefinizione collettiva di cosa sia squisitamente umano. Far parlare veramente le macchine proiettive-debilitanti<sup>463</sup> su quello che realmente fanno.

b. ripermettersi poi il movimento notturno (o il passaggio al bosco o l'uscita dalla caverna), orfani gaudenti del soddisfacimento illusorio, per che no, anche ripossessori di sana angoscia del nulla di cui aver cura; riprendere contatto con l'eredità culturale come compagna di viaggio, lascito umano per l'umanità.

c. riprendere contatto col mondo, ossia riprendere la relazione con la natura e gli esseri viventi, riprendere contatto con le attività, con la luce naturale. Riprende contatto con se stessi, con le proprie forze formative interne.

Oggi l'ambiente appena fuori della caverna ci appare più simile a *Times Square*, dove uffici ed abitazioni sono stati trasfigurati in immensi cartelloni pubblicitari multimediali, dove ombre e luci non si sa più da cosa siano prodotte, se dai giochi naturali di una pallida luce solare o dal scorrere delle immagini imponenti sui maxischermi. Dove, in sostanza, realtà fisica e virtuale sono talmente fuse da generare una sorta di immersione panica nel divino quartiere commerciale, dove ognuno però può trovare 'il suo', la disponibilità del molteplice nell'unico distretto trasfigurato in tempio. All'onnipresenza dei messaggi pubblicitari sospesi nelle altezze vertiginose dei grattacieli, che appaiono come oracoli divini, corrisponde poi, alla base degli edifici, il settore della fruibilità, quello dei negozi commerciali di fama planetaria, cui l'essere umano può accedere. Questa grandiosità non fa altro appunto che instillare l'idea che finalmente egli può entrare nel *sancta sanctorum*. A quel punto l'operazione della virtualità schermante è completa: il soggetto è veramente dimentico che è lui lì per il tempio e non il tempio edificato per lui. Non ci sarebbe nulla di cui meravigliarsi se poi all'interno di quegli edifici, l'autentico mondo uno di essi, si parlasse delle nuove strategie globali per rendere sempre più efficace questo evanescente senso di appartenenza antiemancipatorio, costruito grazie a un nuovo dogma del molteplice nell'uno. Dove dunque ogni fascia d'età, ogni tipologia di interesse, ogni gusto è

---

<sup>463</sup> Macchine in senso stretto e in senso cultural-metaforico, laddove gli apparati hanno cancellato la differenza tra forme tecniche e sociali. Cfr. Anders Günther, *L'uomo è antiquato. II. Sulla distruzione della vita nell'epoca della terza rivoluzione industriale*, trad. it. M. A. Mori, Bollati Boringhieri, Torino 2007 (ed. or. 1980), pp. 99-118.

rappresentato nell'unica immensa strategia ubiqua della persuasione commerciale: ecco allora, che a distanza di pochi metri, nel tempio-distretto commerciale, è possibile accontentare sia il bambino con le riproduzioni dei nuovi supereroi che il giovanotto che si è creato una immagine rock di un certo tipo, sino a ciò che aggrada a mamme e papà. Il tempio-distretto offre altari per tutti gli dei.

Probabilmente con questa digressione stiamo tradendo sempre più quello che si era preso inizialmente come linguaggio metaforico: dalle immagini della notte, del bosco e della caverna, approdati a parlare della contemporaneità, ci siamo trovati ad avvicinarci a quelle che possono essere istantanee metropolitane, ma ciò non è un caso. Il contemporaneo trova evidentemente fin troppo familiari i termini come schermo, proiezione, immagine, persuasione commerciale: sono anche un fatto quotidiano, se vogliamo; prendere ciò per creare metafore che vogliono spiegare in generale la condizione dell'uomo d'oggi può essere anche abbastanza intuitivo, la metafora è già bell'e pronta lì, senza tanta fantasia poetico-argomentativa. Si propone però questo interrogativo: a Platone la metafora serviva per far superare l'ignoranza degli uomini, la fantasia dell'educatore filosofo serviva a creare semplici immagini che comunque venivano ricreate solo nella mente degli uditori, costruzioni dal sapore parabolico per invitare all'acquisizione di nuovi concetti sul mondo, di visioni più chiare. Fatto questo preambolo, quale linguaggio emancipatorio in un mondo laddove l'immagine è ospitata dal *pixel*, nel quale alberga appunto il concetto-metafora oracolare, visibile 'n' volte in virtù della disponibilità di infiniti e perfezionabili *hardware*? Quale linguaggio laddove l'immaginazione umana è appaltata dalle immagini virtuali? Come proporre il concetto se vi è l'abitudine all'unidimensionalità metaforica: cosa virtuale del mondo uno-bis uguale a concetto, uguale a ciò di cui ho bisogno?

Laddove la vita nella realtà virtuale è diventata metaforica, la metafora dello schermo diventa descrizione dell'essenza di questa realtà. In questo mondo- bis metaforico il linguaggio critico della filosofia ne può rimanere soffocato, il linguaggio evocativo della poesia viene nullificato, perché il bisogno immaginifico è stato assunto da qualcos'altro. Le catene della caverna sono state aperte, siete nel mondo libero oggi, avete dei diritti, all'uscita trovate il distretto dei balocchi che annulla ogni senso di straniamento, nichilistico o di angoscia che dir si voglia. Se qualche proposta fallisce ve n'è un'altra, dal *business* del cibo spazzatura puoi passare a quello della dieta vegana;

dal *business* dell'*alcohol* a quello dei centri disintossicanti. Perché ascoltare l'angoscia della notte che fa anelare qualcos'altro? L'altro è sempre disponibile ora, notte e giorno, risibile è oggi la *Sehnsucht* di Novalis, la si può curare cosificandola e materializzandola, basta che non si abbia la velleità di farsi uomini e ci si accontenti beatamente della puerilità indotta. Non si ha bisogno di linguaggio poetico che mostri il desiderio e l'esistenza di altro, quest'ultimo è assorbito dal desiderare le novità che usciranno sempre dagli uffici del distretto commerciale del vero, nascosto mondo uno. La sovrabbondanza di *logos* e di profondità del pensiero è surclassata dalla prodigalità delle offerte create dall'industria del bisogno. È difficile realmente parlare in termini immaginifici nell'era delle scelte schermanti, perché esse stesse sono produttrici di mondi immaginifici, si sono messe in competizione con l'arte, la poesia e la filosofia 'tradizionali'; sono loro oggi ad occupare lo spazio dell'immaginazione che era dell'uomo; esse sono responsabili del furto del mondo dialettico o della sua riduzione a pezzo da museo ammuffito. È stato creato un doppio menzognero del bosco selvaggio di Jünger, addomesticato ed imbellettato che pretende d'essere il mondo interiore estrinsecato, uno spazio di libertà fasullo in cui in realtà non si trova se stessi ma ci si perde e ci si disperde.

Con quanto abbiamo detto, probabilmente ci è più facile ora giustificare l'asserzione che sia stato sferrato un attacco mortale a delle facoltà umane. Che ne rimane dell'intelletto e della immaginazione privati di un *logos* più sovrabbondante, che contempra la capacità immaginifica di creare autonomamente pensieri ed immagini? Che ne è della volontà se ad ogni passo ti dicono dove devi andare e cosa devi fare e perché provi questo o quello? Che ne è, insomma, delle *Bildungskräfte*?

Non ci resta allora che ritentare la fatica collettiva di ripensare cosa è umano, ripensare a come difenderlo; per quanto ci riguarda vogliamo iniziare con queste facoltà attaccate da quelle che chiamiamo scelte schermanti di sostrato: ovvero voluti processi culturali globali incipienti nel secolo appena trascorso, e trionfanti oggi, creatori di false interiorità corrispondenti a falsi mondi uno. Il mondo unidimensionale di Marcuse, al volgere del secolo, ha completato la sua genesi nel mondo iperreale e menzognero di Baudrillard<sup>464</sup>. Le forze formative interiori debbono confrontarsi coi mondi illusori che

---

<sup>464</sup> Cfr. Baudrillard J., *Op. cit.*, 1996 e 2007.

le depotenziano, le rendono inutili perché gli umani sono sedotti da ciò che promette di sanare le perturbazioni del proprio mondo due.

Jünger però ci ha insegnato che:

L'uomo che riesce a penetrare nelle segrete dell'essere, anche solo per un fuggevole istante, acquisterà sicurezza: l'ordine temporale non soltanto perderà il suo aspetto minaccioso, ma gli apparirà dotato di senso. Chiamiamo questa svolta *passaggio al bosco* e l'uomo che la compie *Ribelle*.<sup>465</sup>

Precisando che:

Il passaggio al bosco non va inteso come una forma di anarchismo rivolto contro il mondo delle macchine [...] Si tratta piuttosto di dare forma e vigore a una nuova idea di libertà<sup>466</sup>.

Da queste frasi del filosofo tedesco prendiamo questo senso vitale del recupero delle forze che possono albergare dentro di noi, il coraggio infine per non accettare il dato di fatto, l'astuzia di interrogare l'esistente e di compiere quelle svolte che ci permettano di non essere posseduti dal mondo, ma abitanti di esso.

Una strana alleanza quella che si è delineata sino ad ora: la sottomissione del soggetto attraverso la riduzione delle sue facoltà vede questa cordata formata da ad attivismo pragmatistico, cattura emotivistica commercial-*mass mediale* e perdita del valore della cultura umanistica. Nessun atto platealmente violento nella costituzione di ciò, nessun *golpe* plateale, una lenta ed inesorabile persuasione in nome di un presunto progresso. Deve così cambiare od avanzare il concetto di liberazione da e farsi più microscopico, il blocco è a monte, innescato con la collaborazione stessa del soggetto.

---

<sup>465</sup> Jünger E., *Op. cit.*, p. 58.

<sup>466</sup> *Ibidem*, pp. 60-61.

### ***V.III L'antropocritica alle prese con il concetto di competenza***

Durante la contemplazione oscura, in cui l'anima passa dallo stato di principiante a quello di proficiente, Dio vincola le potenze interiori dell'intelletto, della volontà e della memoria perché non ostacolino la sua azione discreta, pacifica, solitaria che ha effetti ben diversi dai piaceri materiali e palpabili che l'anima era solita gustare.<sup>467</sup>

La finalità di tale intervento sospensivo delle facoltà dell'anima da parte di Dio, continua il mistico, è di immergere l'interiorità, l'anima stessa, nella pace. Ancora una volta il linguaggio poetico ci viene in grande aiuto ai fini di questo argomentare, nelle maniere senz'altro però meno prevedibili. Le scelte schermanti sembrano rappresentare, infatti, l'*alter-ego* negativo, il doppio *noir* di questa armonica prospettiva del mistico. Effettivamente, poc'anzi, abbiamo parlato di facoltà umane diciamo ora espropriate da una potenza che definiamo realtà costruita, trasmessa e pervasiva. Tale forma di pensiero «vincola le potenze interiori perché non ostacolino la sua azione discreta, pacifica e solitaria» (e per ora fermiamoci qui) per 'pacificare' ogni sussulto dell'animo umano, perché non si discosti troppo da quello che è già stato previsto per lui. Al di là della prospettiva religiosa del mistico che giocoforza è accettabile, nelle sue conclusioni, soprattutto dai credenti, ci preme far emergere ancora come esiste una dinamica cui diversi autori, in diversi tempi, sembrano convergere quando si parla di evoluzione, cambiamento interiore dell'essere umano e relativi antagonisti.

Il Dio di Giovanni della Croce blocca momentaneamente l'uomo nelle sue facoltà ma in questo caso per aiutarlo, un antagonista benevolo che difende l'uomo da se stesso; siamo ancora una volta vicini allo spaesamento notturno ma salutare di Novalis e all'esilio liberante nel bosco jüngheriano. Quello che sta avvenendo però nella stretta contemporaneità è un movimento simile ma con intenzionalità, attori ed esiti diversi.

L'intenzionalità soggiacente nella cultura attuale è, dunque, l'esproprio del nostro intelletto, memoria e volontà, autentiche *Bildungskräfte*; gli attori sono i nuovi *deus ex machina* che detengono in mano la produzione del potere (economico, culturale e politico); gli esiti sono la pacificazione perenne dei sensi come affermazione di un

---

<sup>467</sup> Giovanni della Croce, *Op. cit.*, p. 44.



menzognero definitivo stato paradisiaco, che fa passare l'idea che sempre e comunque si trovano soluzioni in caso di falle nel sistema.

Si potrà obiettare che la triade scelta nel definire l'umano non la esaurisce, altri potrebbero negare una siffatta sistemazione triadica di queste facoltà. La consapevolezza del non esaurire in questa maniera la descrizione delle forze dell'umano ci è ben presente, ci prendiamo la libertà di prendere in considerazione almeno questi, che comunque, anche se derubricati a semplici aspetti, difficilmente se ne può negare l'esistenza, pur non abitando il mondo della stretta *empiria*. L'intelletto, la volontà e la memoria: di essi se ne occupano anche interessantissimi studi di ordine psicologico, nonché le ultime frontiere dello psicobiologico tentano di individuarne addirittura la base appunto fisiologica. Per quanto ci riguarda le tratteremo come in origine sono nate: intuitive esperienze universali che il pensiero filosofico ha ripreso, concettualizzato, restituendo in complessità e profondità. Questi concetti, dunque, come figli ad esempio non della ricerca neuroscientifica ma delle squisite domande filosofiche che coinvolgono l'educazione e l'etica: come si comprendono le cose? Come esercitare la mia capacità di agire? Perché ricordiamo e cosa è bene ricordare?

A questo punto ci piace notare come ricorrono tematiche simili in autori diversi e lontanissimi nel tempo, autori che non sempre sono filosofi ma anche poeti o addirittura mistici come Giovanni della Croce. Rimaniamo confortati nel proseguire su questa strada nella definizione sulle finalità ed essenza dell'educare. La versione data a questa questione delle facoltà utilizzando un linguaggio ricoeuriano, legato alla persona come agente ci fa così ridefinire i termini in gioco come: potere di pensare con le componenti intuitive e discorsive, noetiche e dianoetiche; il potere di agire con le componenti di volontà e scelta deliberata e il potere di creare con le componenti in rapporto dialettico di immaginazione e memoria.

La sfida specifica ora da lanciare in questa tesi è: confrontare il concetto di educazione come nuova visione al fine dello sviluppo delle potenze umane e della loro messa in atto con il paradigma principe oggi che vuole definire l'educazione scolastica: quello della acquisizione delle competenze.

Il concetto di competenza rispetta *in toto* le facoltà umane? Ora, dunque, è il caso di entrare in una più serrata critica ai processi culturali in atto avendo come sfondo la questione antropologica, mettendo in pratica dicevamo l'antropocritica, che

abbisognerà dell'ausilio di ulteriori armamentari concettuali, più specificamente direzionati alla messa in questione appunto di politiche economico-culturali-istituzionali.

Ma prima di proseguire riprendiamo anche qui cosa intendiamo più nel dettaglio con antropocritica alle istituzioni educative ed anche generalmente alla società. Alcuni passaggi concettuali in realtà sono già stati effettuati, si tratta solamente di dare unità definitoria ed esplicitare meglio la questione antropologica soggiacente.

L'antropocritica <sup>468</sup> nasce sostanzialmente da un approccio teoretico-antropologico che mira a porsi come ineludibile ed imprescindibile l'analisi del concetto di persona umana come concreto vivente ai fini di un discorso educativo. Pertanto si ritiene che le prospettive endomondane, scientiste o culturaliste, come dice Acone <sup>469</sup>, non offrono garanzie di tutela e liberazione dell'essere umano dal suo contesto sociale e naturale. L'antropocritica non rigetta l'attenzione alla prospettiva di tener conto dei paradigmi legati allo sviluppo, e dunque si ritiene corretto ascoltare la voce degli studi bio-psicologici, essi in effetti hanno da dire qualcosa sull'uomo. Tuttavia, le questioni etiche e di senso non sono soddisfatte da queste prospettive che tendono sostanzialmente, dopo la descrizione, all'interpretare l'educazione come adattamento evolutivo e/o evoluzionistico al contesto <sup>470</sup>. Pertanto la difesa della persona umana passa per la ridichiarazione di ciò che nella umanità stessa non è prodotto della storia, di qualsiasi tipo, naturale o culturale. Ritroveremo a breve le categorie di potenza, atto, forza, abito, nucleo personale, spirito nella duplice manifestazione di intelletto e volontà ed infine intenzione come manifestazione di queste ultime.

---

<sup>468</sup> Utilizziamo anche il termine critica nel comporre questa denominazione dopo aver appreso l'idea francofortese che nel corso del '900 si assiste ad una uniformità totalizzate per opera del sistema politico collegato a quello economico, non vi sono più attori privilegiati detentori del diritto d'essere emancipati, le masse sono completamente incorporate nel processo. (Cfr. l'introduzione di Carlo Galli in Horkheimer Max, Adorno Theodor W., *Dialettica dell'illuminismo*, tr. it. R. Solmi, Einaudi, Torino 2010 ( ed. or. 1944), p. XXXI- XXXV. Il presupposto così si aggiunge al non rinunciare a riprendere in mano l'idea di rispondere alla domanda, chi è l'uomo? Pertanto, nell'assorbimento di ogni individuo nel sistema ritroviamo in generale una umanità gestita con giustificazioni che risiedono nei processi economici stessi. Andare contro a questa totalizzazione è a nostro avviso riproporre, a partire dall'azione educativa, scelte di tipo istituzionale e pedagogiche vincolate a motivazioni antropologiche. Il concetto di valutazione antropologica dovrebbe così investire l'intera esigenza di emancipazione degli individui e di farli progredire nel loro essere personale, a prescindere dal loro *status sociale*. La valutazione antropologica può mostrare infatti come i "perfetti integrati" siano esclusi di fatto nella loro inclusione.

<sup>469</sup> Questione trattata pressoché in tutto il saggio: Acone Giuseppe, *La Paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia 2004.

<sup>470</sup> «La soluzione umanista alla terza via etica del nostro tempo si colora spesso di *psicologia*, più che di *etica* e di *pedagogia*. È difficile sfuggire alla 'trappola' della *psicologizzazione dell'educazione morale nella Stimmung* prevalente del nostro tempo. » *Ibidem*, p.133.

Ma accanto a ciò riteniamo che anche Ricouer ci aiuti ad andare oltre, in virtù dei suoi approdi fenomenologico-ermeneutici sulla persona<sup>471</sup>: questa ‘gioca’ la sua attualità nel corso dell’esistenza in cui si manifesta (o meno) il suo «io posso», ovvero il suo potere di agire, come apice di una formazione auspicabilmente raggiunta, formazione intesa come morale, che ha il suo dispiegarsi ternario indivisibile nella stima di sé, la sollecitudine per l’altro all’interno di istituzioni giuste. Alla radice del potere di agire però vi sta a nostro avviso la possibilità interiore dello sviluppo sempre più perfettibile delle facoltà interne dell’intellezione, volizione e memoria (e immaginazione), che sono potenze anch’esse manifestantesi nella vita, ma che non coincidono sempre e necessariamente con l’azione, di questa però un preludio<sup>472</sup>. Ecco allora che queste agiscono come forze dello stesso sviluppo del sé, da un io-individuo-medesimezza che ha la possibilità socraticamente di conoscere se stesso e diremmo compiere se stesso: diventare un agente nel pieno possesso attuale dei suoi poteri.

Possiamo allora considerare il discorso sull’educazione senza fare capo alla realtà che l’essere umano in formazione è di fatto un agente morale? Il paradigma competenza riesce sul serio a dare risposta a ciò?

Il saper agire definito dai più recenti dibattiti sulla competenza<sup>473</sup> non esaurisce questa accezione etica ripresa anche da Ricouer, l’azione legata ad un compito contingente è già di fatto un prevedere tutta una istruzione che mette in secondo piano la visione del soggetto autonomo, formato dall’umanesimo filosofico, letterario e scientifico, ovvero la possibilità che il reale sia sconosciuto e dunque ripensato per il suo cambiamento. Il saper agire che si ha in mente oggi è sostanzialmente quello dell’efficacia personale al contesto, senza dire in che senso il contesto sia legittimato dal richiedere e produrre questo compito. Prendiamo le distanze dall’encomio che fa

---

<sup>471</sup> Gli aspetti dell’ermeneutica del sé sono: «la deviazione della riflessione attraverso l’analisi, la dialettica dell’ipseità e della medesimezza, infine la dialettica dell’ipseità e dell’alterità. [...] In questo modo quattro sottoinsiemi verranno a corrispondere a quattro modi di interrogare: chi parla? Chi agisce? Chi si racconta? Chi è il soggetto morale d’imputazione?» Ricouer Paul, *Op. cit.*, 2011, p. 92. Il soggetto visto così non solo nel suo *cogito* o nella negazione del *cogito*, ma nella possibilità di costituirsi un agente che nel corso della sua esistenza può operare scelte e sopraggiungere a consapevolezza di sé.

<sup>472</sup> A conclusione dell’opera *Sé come un altro*, lo stesso Ricoeur afferma la necessità della ripresa di categorie ontologiche aristoteliche, specie quelle di atto e potenza: cfr. *Ibidem*, p. 416.

<sup>473</sup> «Proprio in quanto saper “agire”, la competenza tende a un tipo di sapere pratico e a possedere le caratteristiche proprie di quella forma di sapere globale, capace di connettere più che di separare, che richiama una logica pragmatica, espressa dal compito che deve essere affrontato e dal conseguente risultato atteso che genera, e un approccio situato, attento al contesto entro cui si opera.» Castoldi Mario, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2011, p. 48.

Castoldi (si veda in nota precedente) in merito al fatto che il sapere situato sia quello che connette ed unisce, il pensiero è per forza di cose de-situato e riconnettente al reale, il pensiero situato è già pensato, è riassorbimento del soggetto, non dialettica connessione.

Pertanto, di cosa si occupa l'antropocritica facendo seguito a questo primo esempio? Di dare una valutazione su come viene trattata la persona vivente nei contesti educativi e socio-culturali, una denuncia per svelamento, una denuncia di oscuramento dell'umano tutto intero in formazione. I nostri giovani sono aiutati nel diventare agenti pensanti, volenti e creati?

L'ipotesi sovraordinata a tutto l'impianto di questo lavoro è questa: che l'accoglienza delle facoltà universali così come si presentano uniche nella persona, l'accoglienza nei contesti della storia e del livello di sviluppo del soggetto sia sempre difficile e problematico, contrasta con interessi o comunque con scelte pregresse fatte in ambito familiare ed istituzionale. L'accoglienza dell'essere umano singolo è il vero problema, lo *status* di capacità e disponibilità accoglitiva della componente educante. I veri problemi, perché più originari, non sono quelli del contingente, pragmatici, al massimo sono un riflesso, una prima spia dei primi che abbiamo enunciato. L'accoglienza di un nuovo essere umano risulta sempre pacificamente eversiva, diventa problema e crea problema quando si ha gran rifiuto, indisponibilità a cambiare le strutture sociali interessate ad alcuni aspetti o abbandonanti-irresponsabili. Il problema è sempre la vita nei suoi imprevedibili e spesso indesiderati/desiderati aspetti. Questa è l'antinomia primigenia del problema vita anelante al crescere ed esigenze socio-economiche.

La denuncia delle scelte schermanti sono pertanto lo svelamento di ciò che alla radice comincia ad assoggettare, rallentare e deviare lo sviluppo delle attualità, in quanto il pieno dispiegarsi dell'umano risulterebbe un problema o, comunque, il mantenimento di uno certo *status* economico raggiunto presuppone la funzionalizzazione dei soggetti, l'instaurazione di un meccanismo che ormai gli stessi 'operatori' del sistema non percepiscono nemmeno più come tale<sup>474</sup>.

---

<sup>474</sup> Eppure, nonostante la chiara origine del concetto di competenza, spesso non se ne rimembra la genesi nel contesto educativo, torniamo così ad una fonte autorevolissima a riguardo: «Dans les années 1970, après les événements du mai 1968, la notion de compétence a commencé à surgir au sein de débats entre les partenaires sociaux: le questionnement de relations de subordination hiérarchique, la revendication d'une reconnaissance plus grande de la personne dans les situations de travail allaient conduire

Questo è il terreno su cui è cresciuto il concetto di competenza. Trattasi di una scelta schermante in quanto l'*iter* storico del concetto ha chiare radici ed intenzionalità economiche ed adattive, nonostante i miglioramenti di significato, tesi a limitare il ruolo giocato dall'aspetto prestazionale e la sottolineatura del saper essere dopo il sapere ed il saper fare.<sup>475</sup> Proprio questi tentativi di innovazione del concetto mostrano anche la sua debolezza, le innovazioni non sono mai cambiamenti creativi, è ristabilire sempre il medesimo discorso paradigmatico. La punta più avanzata del concetto di competenza, come di quel qualcosa che non è misurabile, che è il far fronte in situazioni inedite al cosiddetto 'compito', fa uscire sempre più allo scoperto questa chiamata eternonoma della formazione umana. È in sostanza il dare per scontato la bontà e necessità dell'ordine economico-sociale acquisito, ovvero la competenza si mostra come il correlato della fondazione sociologica di fini e senso dell'esistere<sup>476</sup>. I saperi diventano così non importanti per quanto essi dicono, ma per le abilità funzionali che potranno promuovere, il saper essere è la latenza dell'abilità complessa ritenuta dal soggetto prima dell'azione operativa. Così ecco che nel *Libro Bianco* di metà anni Novanta si affacciavano chiaramente assieme ai presunti riconoscimenti della cultura umanistica, la sua dimidiazione schermante attraverso un suo reinserimento nel contesto tecnoeconomico, 'solo' in virtù di quei esiti 'utili' e ormai riconosciuti nell'ordine di favorire una maggiore flessibilità dei soggetti al mercato del lavoro.

---

progressivement à une demande de prise en compte des compétences individuelles dans l'obtention des performances. Le Boterf Guy, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Eyrolles, Paris 2006, P. 16.». Qui sta sostanzialmente il sospetto che seppur per un miglioramento antropologico delle condizioni di lavoro, i presupposti del concetto di competenza risalgono al miglioramento del lavoro stesso e della professionalizzazione: l'origine del discorso non è l'in sé umano, ma l'in sé professionale, che chiaramente può e deve avere punti di contatto, ma non può fondare i fini dell'educazione a nostro avviso.<sup>475</sup> Come da cornice concettuale elaborata da Lundvall- Johson, laddove il saper essere è definito come il *know-how*, trionfo della concezione dell'agire come agire poetico, Cfr. Xodo Cegolon Carla, *Il modello pedagogico delle competenze*, Cleup, Padova 2001, p. 55.

<sup>476</sup> Argomentano due studiosi francesi: «Échouant à rendre compte de la vie de l'esprit, les compétences ne peuvent que détruire la formation de l'esprit désignée par le mot « éducation », notion qui nous vient de la *paideia* des Grecs ainsi que l'a magistralement établi le travail de Werner Jaeger 9. Éduquer, en effet, c'est référer 10 la vie de l'être éduqué à un modèle idéal d'homme qui, sitôt posé, introduit une séparation d'avec ce que les hommes sont ici et maintenant.[...] Ce que nous montre clairement Werner Jaeger, de manière décisive sans doute pour que nous puissions comprendre et défendre l'essence de l'école, c'est que l'éducation requiert de rapporter la vie de l'être éduqué à un plan d'idéalité – le mouvement est exactement analogue à la condition de possibilité de la rationalité scientifique: comprendre le réel c'est renoncer à adhérer à ses manifestations.». Piqué Nicolas, Carlet Jean-Pierre, *La logique des compétences à l'école et l'oubli du sujet*, in «Rue Descartes», Collège international de Philosophie, vol.1, n. 73, 2012, p. 57.

Il DNA del concetto di competenza è composto da quello di compito<sup>477</sup> dicevamo, definito dai criteri di inserimento economico, ecco così la fine che fanno i saperi, e, come nella dichiarazione di avvenuto superamento del trasmissivo, si ha in ultima analisi una totale definizione di ordine di discorso dei contenuti. Tale presunta progressiva formazione, in sostanza, nell'annunciare una finalmente raggiunta significatività dei saperi, mette in atto una sorta di verifica-ghigliottina in virtù della loro spendibilità, portando di fatto al depotenziamento dei classici vertici delle potenzialità umane<sup>478</sup>. Il sapere non è più ciò che sovrasta i compiti, ma è da questi definito. Ciò che poteva benissimo rappresentare solamente e semplicemente una raccomandazione didattica, per la scuola di base, per rendere più accessibile e progressiva la scoperta dei saperi<sup>479</sup>, ora diventa il suo limite, una iniziazione senza seconda vita autonoma.

Ovvero, l'autolimitazione dell'istruzione scientifica stessa, letteraria e matematica, ad esempio, su base di richiesta sociale promuove una dicibilità oggettuale e funzionalistica del sapere, ovvero la sua fine. Il compito è il previsto e il sapere compiuto, seppur soggettivo ed utilizzato autonomamente dal soggetto, come oggi si

---

<sup>477</sup> «Il richiamo a specifici compiti evidenzia sempre più la dimensione contestualizzata della competenza, riconducibile a un impiego del proprio sapere in situazioni concrete e in rapporto a scopi definiti.» Castoldi Mario, *op. cit.*, p.62. Si vedano anche le note allegate alla CM84/2005 «Linee guida per la definizione e l'impiego del portfolio delle competenze», in cui si dice: «La competenza è l'agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato, in un determinato contesto, in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto, a rispondere ad un bisogno, a risolvere un problema, a eseguire un compito, a realizzare un progetto. Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi (conoscenze) e i saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini. Per questo, nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti » reperibile: [http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2005/allegati/note\\_cm8405.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2005/allegati/note_cm8405.pdf),

<sup>478</sup> Anche questo ulteriore studioso francese conviene nell'idea che al centro di questa questione non vi sia veramente la persona: «Il semble évident qu'aujourd'hui, le succès des compétences, même s'il se répercute au niveau pédagogique, n'y a plus sa source. Les compétences ne se sont en effet pas imposées au niveau mondial par la voie de la recherche en sciences de l'éducation, mais par celle, croisée, de la planification de l'éducation et du nouveau management dans les entreprises. C'est pourquoi, quand on nous parle de «révolution copernicienne» en pédagogie, ce n'est pas de l'élève qu'il est question au centre, mais de l'économie. On joue certes sur l'ambiguïté, comme dans un récent rapport de la *Cour des comptes* qui parle de « besoins des élèves » alors qu'il est en réalité question du besoin des économies européennes en capital humain. Mais comment ne pas voir qu'avec les compétences, il est davantage question aujourd'hui « d'un pilotage des systèmes scolaires par ses résultats » (dirigé par un objectif de plus grande *efficience* économique: faire mieux avec moins ou au moins avec autant), que d'une réelle préoccupation pour l'apprentissage des élèves?» Del Rey Angélique, *Le succès mondial des compétences dans l'éducation: histoire d'un détournement*, in «Rue Descartes», Collège International de Philosophie, vol. 1, n. 73, 2012, p. 15.

<sup>479</sup> Sul ridimensionamento del valore delle competenze rispetto ai saperi è intervenuto anche Cambi: cfr. Cambi Franco, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004, pp. 25-26.

scrive, rimane una sorta di *killer* delle possibilità di giungere alla concettualizzazione, all'argomentazione e al senso<sup>480</sup>.

Il compito non può racchiudere i tre appena citati, questi sovrastano il compito, inoltre, il concetto di saper essere definito dalle competenze, basato sulla risposta al compito, è gravissima come idea. Parafrasando Pascal, ricordiamo che tutti i problemi dell'uomo derivano principalmente dal fatto che molti non riescono a starsene tranquilli in una stanza<sup>481</sup>: il teorico della competenza è costretto a fare una dichiarazione antropologica gravida di conseguenza, partendo dall'analisi delle esigenze della società. Il sapere legato al compito è una dichiarazione di materialismo compiuto, distante anche da chi, per lo meno, parla di incontro ed intreccio fra culture come un processo potenzialmente emendatore di derive e di miglioramento sociale e oltrepassamenti dunque di compiti non così essenziali. In aggiunta, abbiamo una dichiarazione ontologica oracolare-totemica, laddove si interPELLA altro per dire chi sono, concetto sicuramente caro alle religioni monoteiste, ma decisamente qui fuori luogo: la formazione non è più paideticamente il conosci te stesso tramite il pensiero, ma il conosciuto ti precede, il conosciuto è, e tu sei solo se il conosciuto, l'osservabile e l'utile ti interPELLA come eseguento. L'essere è il mondo socialmaterico, tu sei essere

---

<sup>480</sup> Questa triade rappresenta un pensare senza la necessità di compiti precipui, riguardo all'ultimo termine ad esempio si tratta di domande esistenziali che sorgono internamente nel soggetto, emergenti anche chiusi nella propria stanza, senza alcun contatto col mondo esterno. Il compito poi non necessariamente richiede riconcettualizzazioni ed argomentazioni, ma abilità previste e fatte acquisire. Questi tre elementi sono stati analizzati in riferimento all'insegnamento della filosofia da Tozzi: «Trois processus sont particulièrement structurants pour une pensée qui se veut philosophique (Tozzi, 2005): • la *problématisation*, ou capacité de s'interroger sur le sens («La vie vaut-elle la peine d'être vécue ») ou la vérité («Les choses sont-elles comme elles nous apparaissent?»); de douter, de mettre en question ses opinions («Je crois aux fantômes, mais ai-je raison?»), qui sont souvent des préjugés (des affirmations posées avant même d'avoir été réfléchies); de les considérer comme des hypothèses plus que comme des thèses; de remonter d'une affirmation à la question à laquelle implicitement elle répond, ou de débusquer les présupposés d'une thèse et vérifier leur pertinence (soutenir que « Dieu est bon » implique qu'il existe, est-ce vrai?); de questionner les représentations d'une notion (si je dis: «La liberté consiste à faire ce que l'on veut», quelles conséquences?); d'expliciter si et en quoi une question («Quel est le sexe des anges?») ou une notion («L'inconscient est-il une hypothèse scientifique?») pose philosophiquement problème... • La *conceptualisation*, ou capacité de définir en compréhension une notion («L'homme est un animal raisonnable»), de partir de sa représentation («La vérité c'est ce qui est») pour en élaborer le concept, notamment à l'aide de distinctions conceptuelles (ici vérité et réalité)... • L'*argumentation*, ou capacité de soutenir et de valider une thèse ou une objection par des raisons dûment fondées, des arguments rationnels («Dieu existe parce qu'un être fini ne peut avoir engendré l'idée d'un être infini », ou « C'est parce qu'il est imparfait que l'homme imagine un être parfait»). Ces trois «capacités philosophiques de base» sont utiles dans les tâches philosophiques complexes, comme rédiger une dissertation, parce que c'est leur mise en oeuvre sur une question donnée qui atteste la présence effective d'une réflexion personnelle de l'élève.» Tozzi Michel, *Une approche par compétences en philosophie?*, in «Rue Descartes», Collège International de Philosophie, vol. 1, n. 73, 2012, p. 29.

<sup>481</sup> «mi sono detto che tutta l'infelicità degli uomini proviene da una sola cosa, non sapersene stare in pace in una camera.» Pascal Blaise, *Pensieri*, tr. it. B. Nacci, Garzanti, Milano 2011, p. 48.

nella misura in cui dall'emanazione del mondo prende forma il tuo movimento. Tu non sei vita autonoma, insomma. La disposizione del soggetto come ritenzione della competenza che va a costituire il superamento del concetto di mera prestazione, non è niente altro che una parte di essere-del-mondo rielaborato e stoccato per essere restituito al mondo in termini di compito, si tratta in ultima analisi del concetto di capitale umano<sup>482</sup>, pronto all'uso-rievocazione.

Espressione di questo è il fatto che il paradigma-competenza promuove una sincronia unidimensionale formidabile: ciò che cambia rimane sostanzialmente il perfezionamento dei compiti, le innovazioni cui si dà il nome di progresso e di futuro. La cancellazione della tradizione intesa come grande eredità culturale, conseguente a ciò, è la sacralizzazione del presente, così come la storia socioeconomica occidentale lo ha prodotto, pronto all'appuntamento della competizione economica odierna. L'espunzione-emendazione dell'eredità culturale<sup>483</sup>, ovvero, nell'azione didattica giustificata con la scusa del superamento della passività trasmissiva, ha condotto all'incapacità di concettualizzazione ed argomentazione, nonché lascia sole le giovani generazioni alle prese con l'immane desiderio di una presa del senso e del posizionarsi personale di fronte all'universo. O meglio, lascia intendere loro che questo sia senso, ovvero si rivela di fatto l'inganno-schermante: che una volta che si saranno adattati, inseriti come competenti, avranno dato risposta alle loro aspettative sulla vita,

---

<sup>482</sup> Un chiaro precedente storico: «C'est ainsi qu'en 1962, avec sa célèbre conférence intitulée le «3ème facteur de la croissance économique», l'OCDE imposera mondialement l'idée que l'éducation est une source potentielle de *croissance économique* pour les États car elle permet un accroissement du « capital humain» (Gary Becker) des individus, 3ème facteur de croissance économique à côté du capital et du travail. En augmentant la somme de leurs compétences, l'éducation augmenterait le capital humain dont dispose l'État (dans lequel ils investiront ces compétences) en même temps que «l'employabilité» des individus, susceptibles de tirer de leurs acquis un revenu futur.» Del Rey Angélique, *op. cit.*, p. 13.

<sup>483</sup> Sul rapporto con la trasmissione: «3 présumés: Le premier, que la transmission est opposée à la formation. Comme si transmettre interdisait l'activité des élèves. C'est le contraire qui est vrai. Les enseignants savent que la transmission n'a lieu qu'à condition que ce que l'on transmet revive en situation. En revanche, on *forme* quelqu'un alors qu'on transmet à quelqu'un. La transmission est intransitive. Elle implique un tiers, l'héritage, dont il faut mettre en place les conditions d'une «passation» aux élèves. Or ceci ne peut se faire qu'en travaillant de façon organique, sur le tout que constitue la situation d'enseignement. La logique de la transmission interdit le fantasme de la «fabrication» de l'élève par son enseignant. Le deuxième, que la transmission implique le maintien des disciplines dans leur séparation actuelle. Or, contrairement à ce que présume la caricature de l'enseignement «transmissif» (le cours magistral rivé au savoir disciplinaire), les disciplines sont reliées les unes aux autres et leur séparation ne dépend que de l'état actuel de la culture. Ce sont bien plutôt les «compétences attendues ou exigées» qui sont abstraites: résultat hypostasié, finalité extériorisée, transitivité de la situation d'enseignement. [...]» *Ibidem*, pp. 18-19.



alle loro aspirazioni. Ritorna così il buon vecchio concetto del ‘tu sei in vista del dopo’,<sup>484</sup>.

La decadenza intellettuale e comunicativa delle ultime giovani generazioni mostra inoltre un ulteriore aspetto: come il paradigma-competenza sia stato preparato, nel suo imperare a causa anche di un pregresso svuotamento umanistico, da un atteggiamento che effettivamente gli stessi fautori del paradigma hanno rilevato. Il fallimento educativo immediatamente precedente a questo, che è nel suo pieno sviluppo, mosse già i suoi passi medionovecenteschi quando si cominciò ad abbattere il conoscere per via diretta i grandi risultati dello spirito umano, la *Bildung* si assoggettava mediando e adattando, trasformandosi in *Halbbildung*<sup>485</sup>. La cultura diventò, come spiega Adorno, così «semicomprendimento» e «semiesperienza»<sup>486</sup>, come nel caso della riproducibilità tecnica della musica o nelle biografie romanzate che creano illusione di conoscenza e di esperienza formativa<sup>487</sup>. Ma a questo discorso non crediamo di fare torto se aggiungiamo il proliferare manualistico nella didattica di ogni ordine e grado, come primo grande affare che ha preceduto la produzione degli strumenti didattici, prima audiovisivi ed ultimamente multimediali, a tutto svantaggio progressivo del contatto con i testi, opere ed esecuzioni originali, forme insostituibili cui accostarsi per avere una esperienza cognitiva ed emotiva, aggiungiamo, autentica<sup>488</sup>. La trasmissività così divenne in sostanza un dilagare dell’informazione e ripetizione senza sapore, senza *Bildung*, la cultura come prodotto ne divenne il suo annientamento e disconoscimento, o

---

<sup>484</sup> Su questa questione di una retorica medio borghese ha magistralmente scritto un giovanissimo filosofo italiano, scomparso prematuramente, Carlo Michelstaedter, il quale intercettò la retorica sulla vita che la rende in autentica e di cui ne scorgiamo una sua reincarnazione nel nuovo ordine del discorso del nuovo secolo. Riportiamo questo passaggio: «La grande aspettazione di un valore è via via adulata con la finzione d’un valore della persona sociale che gli si tien sempre davanti agli occhi come quella che egli debba, imitando, in se stesso educare. [...] Quando al dolce e al giuoco si sostituisca il guadagno «la possibilità di vivere» –: «la carriera», «la vita fatta», «le professioni» – lo studio o la qualsiasi occupazione conserveranno il senso che il primo doveva avere: indifferente, oscuro, ma necessario per poter giocare poi, cioè per poter vivere ai miei gusti, per mangiare, bere e dormire e proliferare. Così ne potremo fare un degno braccio irresponsabile della società.» Michelstaedter Carlo, *La persuasione e la rettorica*, Adelphi, Milano 2011 (ed. or. 1913), pp. 186-188.

<sup>485</sup> «La *Halbbildung* è lo spirito colpito dal carattere feticistico della merce. [...] *La Halbbildung* si insedia parassitariamente nel *cultural lag*. Che la tecnica e il più elevato tenore di vita tornino senz’altro a vantaggio della *Bildung* in quanto tutti ne sono raggiunti, è un’ideologia pseudo democratica e propagandistica[...].» Adorno Theodor W., *Op. cit.*, 2010, p. 33.

<sup>486</sup> *Ibidem*, p. 36.

<sup>487</sup> Cfr. *Ibidem*, p. 34.

<sup>488</sup> «L’esperienza, e cioè la continuità della coscienza in cui perdura ciò che non è più presente, in cui l’esercizio e l’associazione creano, nel singolo, la tradizione, viene sostituita dall’informazione puntuale, slegata sostituibile ed effimera, per cui si può già osservare che nel momento successivo è cancellata da altre informazioni. » *Ibidem*, p. 42.

meglio, incomprendimento se non ignoranza nei confronti di quei «contenuti spirituali»<sup>489</sup> da interiorizzare di cui parla sempre il maestro francofortese.

Fu lì che, probabilmente, non si cominciò più a capire il pensiero umanistico e a renderlo trasmissivo e ripetitivo, come poi giustamente rilevano i promotori del ‘nuovo’ modello. La soffiata di vento dell’efficientismo e funzionalismo hanno avuto così, a nostro avviso, buon gioco nello spazzare via la *Bildung* dimidiata che era già diventata lo schermo per eccellenza: la parvenza di umanesimo al soldo dell’industria culturale<sup>490</sup>.

La trasmissività si è semplicemente spostata, in realtà oggi, dal cosiddetto borioso sapere scolastico al sapere richiesto dell’esperienza<sup>491</sup>, che effettivamente risulta più dinamico verso l’informazionismo esperienziale, oggi, senza alcun senso in virtù delle memorie elettroniche a disposizione. Ma non ci si illuda troppo sulla vivificazione del sapere scolastico in virtù del *self efficacy*, se la scuola (e l’università) mostrerà sempre di più di essere in funzione del ‘dopo’, le giovani generazioni la squalificheranno sempre più come mezzo-mal di pancia da sbrigare in fretta e le famiglie reclameranno sempre più questa efficacia prestazionale in virtù di clienti-

---

<sup>489</sup> *Ibidem*, p. 26.

<sup>490</sup> Così è costretto Gadamer al suo canto funebre rivolto alla *Bildung*: «Se pensiamo ai nostri anni di scuola, ma noi naturalmente ancora di più, noi che siamo molto anziani, percepiamo come l’idea di *Bildung* fosse alla base del sistema scolastico del secolo nel quale abbiamo frequentato la scuola: *non* una preparazione ad una professione specifica, *non* un inserimento in una società funzionalizzata, *non* un esercizio di adattamento che, lo sa il cielo, è diventato oggi ovunque il destino del mondo industrializzato.» Gadamer Hans-Georg, *La professione quale esperienza creatrice*, in *Bildung e umanesimo*, a cura di G. Sola e trad. it. di S. Sistig, Il Melangolo, Genova 2012 (conferenze dal 1944-1991), p. 227.

<sup>491</sup> Figlio secondo un autore francese già citato delle idee deweyane da una parte e della *Competency Based Education and Training* (CBET): «Dans *Démocratie et éducation* (Armand Colin, 1975, p 28 et sq.), il explique que le but de l’éducation est « une transformation de lanature de l’expérience pour amener l’individu à partager les intérêts, les objectifs et les idéescommunément admises pour le groupe social. [...]Mais autant cette idée d’adaptation est présente chez Dewey, autant elle est contrebalancée par une autre idée, que la CBE aura fait disparaître: qu’est-ce qui va selon Dewey amener le jeune à penser comme son groupe social ? « Des idées ou significations semblables apparaissent parce que l’une et l’autre personnes sont engagées comme partenaires dans une action où *ce que chacun fait est conditionné et influencé par ce que fait l’autre*». Le point de vue du groupe social auquel les anciens cherchent à amener le jeune ne préexiste donc pas à l’éducation, mais il est le fruit de l’interaction éducative; plus que d’adaptation, il faudrait donc parler de *co-création*. Or cette co-création a disparu de la «philosophie» de la CBE; celle-ci lui substitue l’idée d’un monde préexistant même si en permanent changement (c’est d’ailleurs pourquoi la fonction essentielle de l’éducation serait d’apprendre à s’adapter aux changements, « apprendre à apprendre») et dont le principe moteur serait celui des interest économiques. Comme on va le voir, la version CBET de l’experimentalisme de Dewey n’est pas sans rapport avec le futur succès mondial des compétences, mais je crois néanmoins que si la compétence était restée une notion purement pédagogique, elle n’aurait pas eu un tel succès.» Del Rey Angélique, *Op. cit.*, p. 12.

cittadini, e la contestazione in caso di inefficacia o di prodotto non uscito bene, non fa una piega secondo questa logica.

La decadenza dell'umanesimo pedagogico attraverso la sua continua erosione ha permesso l'avanzamento competitazionale, ma questo è esso stesso trasmissivo nella misura in cui cristallizza i saperi nella loro versione operativa. Che fine fa il linguaggio in tutto ciò per esempio? Interessante notare che l'indagine OCSE-PISA lamenta difficoltà nei nostri studenti nel rispondere alle domande aperte, nel riflettere e valutare autonomamente. Esattamente tutto ciò che un *training* processuale di insegnamento con valutazione con *test* non riesce a raggiungere. Ovvero il *test* mostra che una didattica riformulata in vista degli stessi presupposti in voga dà effettivamente i buoni frutti sperati distruggendo altre componenti. Ciò che qualsiasi insegnante banalmente riesce ad accorgersi, ovvero il fatto che l'alunno non riesce a scrivere e pensare, emergente dalla componente finale meno 'oggettiva' secondo i canoni delle risposte multiple, ha ora bisogno di una raccomandazione internazionale. Cosicché, proprio dall'alto dei risultati di una indagine internazionale standardizzata, si evince che i processi standardizzanti stessi, legati alla formulazione dei compiti delle competenze dimostrabili, non capacitano i singoli sino a che possano mostrare autonomia di giudizio e comunicazione scritta, legate queste alla vera padronanza del linguaggio e dei saperi relativamente alla fascia di età.

Merita qui la citazione delle raccomandazioni dell'OCSE-PISA al sistema scolastico italiano in merito alla cosiddetta *reading literacy*<sup>492</sup>:

*Per migliorare i risultati*

*◦ abituare studenti non solo a lavorare su compiti che richiedono di individuare "la" risposta corretta...*

*◦... ma anche a ragionare su testi di diverso tipo e a formulare i propri ragionamenti in modo pertinente e conciso...*

*promuovere attenzione e impegno nei confronti di una prova*

Il primo punto è il fallimento dell'intelletto competitazionale, il secondo che manca capacità di comprensione, argomentazione e riflessione, il terzo che manca un

---

<sup>492</sup> Facciamo riferimento alla sintesi del lavoro OCSE-PISA predisposto dall'istituto INVALSI, reperibile: [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/PON\\_OCSE\\_Pisa/Siniscalco.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/PON_OCSE_Pisa/Siniscalco.pdf)

requisito importantissimo per lo studio, ovvero la concentrazione ed attenzione durevole a ciò che si fa. Ora, non si capisce più se la pervasività crescente del controllo oggettivo delle competenze sia complice sempre più dell'incompetenza stessa, o suo rilevatore. Se la decurtazione della formazione in compiti diventi la stessa causa di incapacitazione al saper agire e saper essere. Allora in quel caso aveva proprio ragione Baudrillard a prendersi beffe dell'oggettività così come viene concepita oggi nelle scienze umane e per, questo, rimandiamo alla già svolta analisi 0, laddove si ricordava quanto già il fisico fosse già stato preso in giro dall'elettrone che, per il fatto stesso d'esser osservato, prendeva traiettorie improbabili. Se anche il linguaggio è un compito cui rispondere, allora il linguaggio è un mero strumento per far fronte a, piuttosto che una comunicazione più piena dell'essere personale.

Le conoscenze non sono più fonti di illuminazione personale se capite e rielaborate ma *corpus* da definire e stoccare nelle menti, ossia da controllare, così infine viene attaccata la responsabilizzazione morale, in quanto l'abbassamento del livello di comprensione è l'abbassamento del livello del costituirsi come agenti morali. La moralità –e dunque l'agire, l'essere e il compito– è riassorbita dall'utilità sociale e dalla *self efficacy*. Il senso dell'esistere inoltre non è posto di fronte al senso di appartenenza disinteressata ad un gruppo umano, bensì quando le competenze si fanno sociali, si fanno compiti, hanno il sapore del ristabilire sempre l'ordine prestabilito. Non si è più agenti morali *tout court* che fanno capo alla propria volontà, ma applicatori di codici per il mantenimento sociale. Che ne direbbe M. L. King di una competenza sociale rispondente ai bisogni e al compito?

Il senso dell'esistere e la comprensione dell'universo è più grande e più urgente del compito, la possibilità di farsi delle domande<sup>493</sup> seduti nella propria stanza, è già, di per sé, una obiezione da fare al concetto di competenza. La capacità argomentativa è più grande del compito perché lo può anche contestarlo nei suoi presupposti e necessità; chiaro che non a tutti è richiesto di diventare dei saggisti, tuttavia, l'incapacità di rispondere a motivazioni proposte od imposte in qualsiasi situazione sociale è di fatto un compito che non esiste sotto il profilo sociale, se ne accorge una persona che ha letto, conosciuto e riflettuto. Un conto è rispondere, un conto è rispondere ad un compito,

---

<sup>493</sup> «La conoscenza personale (come gusto, come elasticità, come allargamento) produce attitudini a fare domande, a passare i confini a stabilire retroazioni. *Fare domande è farle ai saperi stessi.*» Cambi Franco, *op. cit.*, 2004, p. 34.

altra cosa inoltre è rispondere per non corrispondere al compito. Questa è la differenza tra un compito cui rispondere e un compito creato. Paradossalmente ci stiamo convincendo della maggiore solidità teorica del modello precedente a questo delle competenze, ovvero quello behavioristico: lo stimolo-risposta non osava porre questioni grandiose come il saper-essere e il saper-agire, laddove quest'ultimo era la risposta. Il vertice argomentativo del concetto di competenza rischia di diventare il suo punto più debole, quando l'essere è definito come una zona mista tra interno ed esterno, ovvero il soggetto viene assimilato al magma sociale. L'azione perde i suoi connotati di intenzionalità morale autonoma quando il saper essere si spiega come una ritenzione di capacità che all'occorrenza possono manifestarsi. Questo significa che il mondo dell'istruzione e dell'educazione non vede la continuità del soggetto e una buona parte del tempo di vita del soggetto, in cui è semplicemente essere umano circondato da altri esseri umani. Questo rapporto segmentato con la temporalità è spia di nuovo di come il soggetto è visto nella sua funzionalizzazione, di come questa istruzione paga carissimo il conto alla sua genesi economica legata al mondo del lavoro, per forza di cose dimensione e tempo di vita consistente ma non totalizzante.

La concettualizzazione, dicevamo, elemento cardine per l'attività di comprensione e di poi argomentazione, è squisitamente umana. A prescindere dall'implementazione in un compito, la concettualizzazione-argomentazione, nel campo antropologico ed etico può portare così alla creazione di nuovi compiti inesistenti, non richiesti e non previsti.

La competenza è anche un attacco all'eredità culturale, e con essa alle possibilità intellettive e volitive umane, in ultima analisi alla memoria umana. Il contatto e comprensione col 'mondo 3' totale è scalata intellettuale e morale, vano è pensare, come di fatto si fa, ad uno sviluppo naturalistico-sociologico delle facoltà umane, basato solo sull'esperienza immanente.

Riassumendo, il concetto di competenza rischia di rappresentarsi come la scelta di navigare con la scialuppa di salvataggio piuttosto che con la nave. L'inaccettabilità riguarda primariamente la pretesa di rappresentare il paradigma omnicomprensivo all'interno del quale stanno tutti gli elementi dell'istruzione-educazione: saperi, abilità, conoscenze, compiti, saper agire, saper essere. L'origine latina della parola è già di per sé emblematica, il suo campo semantico riguarda la questione dell'adattamento,

dell'essere puntuali nei confronti di un compito, rispondenti a qualcosa<sup>494</sup>. Trattasi di attacco formidabile all'umanesimo<sup>495</sup>. E, lo ribadiamo, attraverso l'annichilimento di questi punti:

- A. l'estinzione dello studio umanistico è abbassamento delle potenzialità di comprensione e di formulazione di domande, di capacità di concettualizzazione ed argomentazione, è il piegamento al diurno di cui parlava Novalis.
- B. Scarsa attenzione ad una volontà che nell'uomo è primariamente diretta all'agire morale, non ad uno poetico, che prevede una formazione inutile antropologico-artistico-letteraria.
- C. Attacco all'eredità culturale tramite la retorica dell'antitrasmissività, ovvero si tratta di fatto di un appaltamento del soggetto da parte di una cultura presente che vuole mantenersi, un mondo finale che fa della innovazione (debole a confronto con la creazione) il suo concetto di progresso.
- D. La funzionalizzazione del soggetto crea grossi problemi di visione antropologica surrettizia, questioni che possono emergere a livello esistenziale dei singoli trattati non per se stessi come autonomi. In ciò cade la questione della vita e del tempo, l'agire al di fuori del momento computazionale non è pensato. Riguardo alla vita, incredibile come la formulazione *life skills* dell'OMS<sup>496</sup> fossero generalmente più umanistiche rispetto a quelle recenti dei documenti europei ed italiani e degli stessi lavori pedagogici coevi, laddove si parla di espressione di se stessi, coscienza di sé, capacità di prendere decisioni,

---

<sup>494</sup> *Competo* in latino significa coincidere con, corrispondere a, accordarsi, essere adatto, essere capace di, essere padrone di. Cfr. voce *competo*, in Castiglioni Luigi, Mariotti Scevola, *Vocabolario della lingua latina*, Loescher, Trento 1990. Nonostante siamo sostenitori della libertà di concettualizzazione sempre nuova ed inedita, riteniamo anche che un termine ponga anche dei limiti, una parola è infatti "termine" di qualcosa, oltre vi sono cose di altra natura. Difficile così estrarre dai vocaboli competenza e competere un discorso puramente etico ed antropologico, il suo campo semantico attiene soprattutto alla descrizione della mediazione sociale. *Competentia*, in *ibidem*, significa proporzione ed armonia, anche qui nel senso di qualcosa di appropriato che si definisce in rapporto a qualcos'altro, non di un qualcosa definito in sé o in vista di una azione morale, siamo in un discorso infatti qui premorale. Lo riteniamo troppo debole per rappresentare elemento chiave o addirittura fondativo di un discorso pedagogico.

<sup>495</sup> Riportiamo l'efficace sintesi della Kaiser sulle conseguenze della perdita della *Bildung*, o della formazione umanistica: «L'uomo educato senza alcun riferimento alla sua *Bildung* interiore risulta, spesso inconsapevolmente, imprigionato dalle leggi proiettate su: a) la scolarizzazione di massa e la valutazione oggettiva, b) la corsa al denaro e al potere, c) la selezione sociale, d) il razionalismo scienziato, e) l'organizzazione di ogni tempo e spazio esistenziali. La cifra umana si disperde quando la formazione nell'umano non è più il centro del processo educativo. Senza formazione non vi è educazione all'umanità, con l'umano e nell'umano.» Kaiser Anna, *Op. cit.*, p. 99.

<sup>496</sup> Consultabili:

[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/63552/1/WHO\\_MNH\\_PSF\\_93.7A\\_Rev.2.pdf?ua=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/63552/1/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?ua=1), p. 6.

pensiero critico, creatività. Certamente anche qui non si esce dal paradigma della rispondenza, che finisce per evitare un vero e proprio discorso antropologico di difesa dell'umano.

- E. In tutto questo vediamo un vero e proprio annichilimento di intelletto, volontà e memoria, ma qui l'esproprio non lo fa un dio per poter meditare e ritornare più pienamente se stessi, lo fa un sistema socioeconomico che si presenta come tale e blocca per bloccare.

Ritornando all'antropocritica, questa ha come faro illuminante l'idea filosofica e dunque non socioetologizzata, né storicizzata, di persona, e prende così in carico la difesa di essa nella storia come macrocompito ineludibile.

Il messaggio antropologico e l'intervento liberatorio dovrebbero essere veicolati dalle azioni dell'educatore: possono essere queste strumentali? Solo professionalizzanti? Adattive? Il credente risponde subitaneamente dicendo un secco no in virtù dell'idea della immagine e somiglianza divina, tuttavia nella prassi ciò è tutto da chiarire e da attivare e può trovare molti sostenitori e giustificazioni razionali articolate anche da varie prospettive, puramente razionali. L'antropocritica così si propone di verificare che l'umano venga pensato e garantito contro i funzionalismi e se non lo è, entra in gioco non solo la denuncia antropologica derivante dalla mai cessata riflessione antropologica, ma anche la liberazione antropologica stessa attraverso l'azione educativa che per noi è pleonasma definire in presenza.

Definire così le scelte schermanti è momento antropocritico, ha significato porre le questioni della deviazione del discorso educativo da non luoghi educativi e della limitazione del soggetto, giungendo in quest'ultimo paragrafo a fare un primo tentativo di applicazione al concetto ormai paradigmatico di competenza. Era l'apertura del cantiere argomentativo. Ora passiamo ad un momento capitale per l'antropocritica, ovvero alla vera e propria parte di ricognizione antropologica attraverso diversi autori scelti e di cui si dà anche motivazione per la scelta. Con la prossima parte inizia il lavoro sulle scelte aderenti antropologiche di questa sezione.

Diamo conto del procedimento adottato sino ad ora che grossomodo mostra l'opera dell'analisi antropocritica, essa infatti consiste nei seguenti momenti argomentativi:

- I. Intercettazione ordine del discorso e ipotesi di schermatura dei concreti viventi.
- II. Verifica attraverso i principi antropologici.
- III. Conseguente definizione di controscelte aderenti.
- IV. Prassi e deliberazioni liberatorie nei contesti.

Il termine liberazione riferito così alla prassi educativa consiste, anticipiamo, primariamente in ciò a nostro avviso: favorire l'espressione ottimale del potenziale umano, è una libertà da per poter diventare una libertà per. È necessario così anche un colloquio con la filosofia della liberazione di Enrique Dussel per chiarire meglio in che termini si può parlare di liberazione e dare compimento all'antropocritica.



## SCELTE ADFERANTI DELL'ANALISI 1

### *V.IV Per la scelta dei principi generativi-adferanti l'educazione: introduzione alle ricognizioni sul personalismo*

aiutami da lei, famoso saggio, ch'ella mi fa tremar le vene e i polsi.<sup>497</sup>

Il concetto di persona è storico o sovrastorico? Appartenente solo al divenire o se ne può definire la struttura ontologica? Domande che fanno tremare i polsi e che fanno invocare aiuto e patrocinio ai giganti del pensiero. Ma sappiamo che nemmeno questo basterebbe perché al gigante si può contrapporre il controgigante.

In questa sezione argomentativa stiamo cercando chiaramente più modestamente di fare dichiarazioni di inizio, ossia di non lasciare criptici i presupposti da cui si è sviluppato il cuore della nostra argomentazione: una buona parte del percorso introduttivo è fatto. Sulla condizione del reale sociologico a cavallo dei due Millenni – e sulle condizioni dunque entro le quali si dispiega l'educativo –, ci siamo già soffermati; abbiamo criticato nell'analisi 0 il verbo epistemologico pragmatista e al rapporto filosofia dell'educazione e prassi implicato abbiamo invece contrapposto le idee ad esempio di un Reid. Infine, siamo approdati al fatto che la focalizzazione sul pensiero e non sui problemi ci conduce a pensare al concetto di persona in formazione, un vero e proprio *prius* pedagogico<sup>498</sup>, come possibilità di pensiero positivizzato (nel senso di emendato da emergenze, problemi e quant'altro). Come possiamo aiutare l'individuo, appunto, a diventare sempre più persona stando sopra le miserie del presente?

---

<sup>497</sup> Alighieri Dante, *La Divina Commedia. Inferno*, a cura di U. Bosco e G. Reggio, Le Monnier, Firenze 1993, vv. 88-90.

<sup>498</sup> Questa posizione, è noto, è attestabile in una serie consistente di pensatori di ieri e di oggi. Citiamo il noto pedagogista padovano scomparso non tanti anni fa Giuseppe Flores d'Arcais: «È molto significativo che, lungo il corso dei secoli, la pedagogia si sia mossa prevalentemente secondo criteri parentetici, di esortazione, di consigli, di obblighi, di doveri: e dunque sempre in relazione ad altro, norme e regole di condotta o di comportamento richieste dai compiti degli status e dei ruoli assunti. Un adeguarsi a, un vivere per, e dunque inevitabilmente il prevalere dell'impersonale-oggettivo sul valore personale, cioè sul riconoscimento dell'uguale diritto di tutti gli uomini di vivere la propria identità personale, per sé, e non per altro, o in funzione di altro. Per questo la contrapposizione non è tra metafisica ed esperienza, essenza ed esistenza, ma tra il «per sé» e l'«in funzione di», tra una dipendenza da sé – onde il primario suo diritto – e un dipendere da altro.» Flores D'Arcais Giuseppe, *Contributi ad una pedagogia della persona*, Giardini, Pisa 1993, p. 58.

Quest'ultima domanda è però già gravida di teoresi pedagogica alla luce anche della prima ricognizione che abbiamo fatto, secondo la quale sospettiamo una non compiuta promozione della dignità umana. Questa infatti necessita di essere in qualche modo definita per giustificare delle scelte portanti, non basta una denuncia e svelamento dell'attacco implicito rivoltole.

L'immensità della questione ci dovrebbe condurre a riprendere in mano l'abc del pensiero antropologico partendo dall'antichità. Tuttavia vediamo se, rimanendo fedeli ad una domanda specifica possiamo tremare di meno, almeno non fino a bloccare il nostro movimento.

Tentiamo questa domanda figlia del dilemma Sparta-Atene già citato altrove: come posso fare, come educatore ad aiutare la persona dell'educando a diventare sempre più persona in questa ora storica? Che prevede pertanto al contempo la ricognizione di pensieri almeno novecenteschi sulla persona in formazione e anche l'analisi di situazioni critiche al fine di ripristinare una proposta valoriale<sup>499</sup>, che faccia da antidoto all'impersonalismo tecnocratico ed economicistico.

Il tentativo è quello di ricercare un qualche principio antropologico (scelta adferante) che risulti generativo una volta attualizzato nella prassi, ovvero capace di non bloccare o limitare la crescita umana interiore, intrinsecamente etico.

Riprendiamo in questo paragrafo così il pensiero del filosofo francese Paul Ricoeur, il quale ci risulta alquanto interessante per permetterci almeno di fare luce preparatoria sulla relazione educativa e sull'assunzione di ambiti del sé personale, ed inoltre lo scozzese Reid, già citato, che ci appare prezioso anche per approfondire maggiormente gli aspetti dell'individualità, poiché, come afferma Diega Orlando:

nella polarità essere-divenire s'innesta tutta la tematica pedagogica ed educativa.<sup>500</sup>

---

<sup>499</sup> Seguendo questa raccomandazione di Dalle Fratte: «Ora, il progetto pedagogico non è certamente assimilabile ad un puro quadro assiologico astratto dalle specifiche *condizioni di realizzazione* del rapporto educativo (il che trasformerebbe ipso facto l'intenzione educativa in intenzione etica); esso ne è profondamente informato, al punto da non poter essere concepito senza la componente valoriale che dal quadro assiologico astratto deriva. In altre parole, una teoria pedagogica non sarebbe completa (anzi non sarebbe tale) se non contenesse per lo meo implicitamente il riferimento ad uno specifico quadro assiologico dal quale derivare il *sensu* della trasformazione da perseguire nel soggetto educando.» Dalle Fratte Gino, *Etica ed educazione*, in AA. VV. *Fine e valore. Per una giustificazione dei fondamenti etici della pedagogia*, a cura di G. Dalle Fratte, Armando, Roma 1992, p. 9.

<sup>500</sup> Orlando Cian Diega, *Il concetto di persona dall'esperienza educativa*, in AA.VV., *La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*, in «Dalle pedagogie alla pedagogia. Seminari itineranti 1», a cura di Carla Xodo, Pensa multimedia, Padova 2003, p. 72.

A differenza del concetto di coscienza, di soggetto o di io, afferma Ricoeur, la persona ritorna perché:

essa resta il miglior candidato per sostenere le lotte giuridiche, politiche, economiche e sociali evocate da altri; voglio dire: un candidato migliore rispetto a tutte le altre entità ereditate dalle bufere culturali sopra ricordate.<sup>501</sup>

Infatti, spiega il filosofo francese, il concetto di coscienza è stato già messo in crisi a suo tempo da Freud, come credere infatti alla «trasparenza» di esso?<sup>502</sup> Come parlare ancora di soggetto dopo la critica francofortese sulla condizione della vita contemporanea, in cui si mostra come sia ben attiva un'industria ideologica per costruirla?<sup>503</sup> Come infine non sospettare del solipsismo dell'io da quando Levinas ha proposto una nuova prospettiva etica, quella partente del volto dell'altro?<sup>504</sup> Come infine parlare di persona andando oltre il personalismo, ossia cercando di togliere l'«ismo» al fine di non metterlo in contrapposizione con altri ismi già screditati dalla storia? Si pone la questione fondamentale del concetto di persona come categoria primitiva dell'educazione, che riguarda comunque molteplici prospettive di pensiero; definirla ancora vitale per l'oggi, nonostante che i collettivismi cui Mounier<sup>505</sup> ad esempio voleva dare un'alternativa teoretica, si siano estinti. Ricoeur afferma:

ora, penso che la persona sia il centro [foyer] di una «attitudine» alla quale possono corrispondere molteplici categorie e assai differenti, secondo la concezione che ci si fa del lavoro del pensiero degno d'essere chiamato filosofico. A mio parere, è stato Paul-Louis Landsberg, nel movimento personalista, il pensatore più cosciente di questa situazione. Quando egli parla della persona e di personalismo qualifica

---

<sup>501</sup> Ricoeur Paul, *La persona*, a cura e trad. it. I. Bartoletti, Morcelliana, Brescia 1997 (ed. or. 1992), p. 27.

<sup>502</sup> *Ibidem*.

<sup>503</sup> Cfr. Horkheimer Max, Adorno Theodor W., *Dialettica dell'illuminismo*, tr. it. R. Solmi, Einaudi, Torino 2010 (ed. or. 1944).

<sup>504</sup> Cfr. Lévinas Emmanuel, *Etica e infinito*, tr. it. M. Pastrello e cura di F. Riva, Castelvecchi, Roma 2012 (ed. or. 1982), pp. 87-92.

<sup>505</sup> Scrive Mounier: «Ci si aspetterebbe che il personalismo cominciasse con una definizione della persona. Ma si possono definire solo gli oggetti posti al di fuori dell'uomo, e che l'uomo può porsi sotto gli occhi. Invece la persona non è un oggetto. essa anzi è proprio ciò che in ogni uomo non può essere trattato come un oggetto. Ecco il mio vicino.» Mounier Emmanuel, *Il Personalismo*, a cura di G. Campanini e M. Possenti, Ave, Roma 2004 (ed. or. 1964), p. 29. Ed inoltre, già nell'epoca classica, prosegue nella spiegazione il filosofo, comincia quel processo di personalizzazione che conduce a tener conto del singolare nel filosofare, singolare poi negato radicalmente dai sistemi politici totalitari novecenteschi: «I filosofi non prendono in considerazione se non il pensiero impersonale e il suo ordine immobile, che regola la natura come le idee. La comparsa del singolare è come un'incrinatura nella natura e nella coscienza.» *Ibidem*, p. 32.

ogni sua descrizione, i suoi appelli, le sue richieste con il termine di *Aufweis*, che designa una sorta di metodo del mostrare, non affatto di dimostrare.

Riteniamo dunque che la pedagogia possa trarre beneficio teoretico da questa posizione di Ricoeur, è chiaro, i polsi ci tremano ancora ma questa è già una via, un sentiero di inizio per superare l'*impasse* pragmatico, per non beatificare i reali culturali, per riportare in dialogo filosofia e pedagogia, in ultima analisi, per avere un luogo di teoresi: cosa vediamo della persona in formazione e dell'educatore, cosa possiamo poi mostrare delle attitudini personali? Se possiamo mostrare degli specifici personali di tutte le persone, allora si può parlare di vie privilegiate e di ambiti di cui aver cura in ogni persona in formazione. Potremmo ancora così preoccuparci solo dei neuroni e non magari anche ad esempio del contesto vivente? O comunque di tante altre manifestazioni dell'umano?

Ricoeur parla dunque di attitudini, il principio persona non è dimostrabile ma descrivibile attraverso queste. Proponiamo una ulteriore definizione per tentare di capire cosa intende il filosofo francese: queste attitudini ci sembrano dei concetti di tipo generativo. Ovvero, vi sono delle costanti negli esseri umani che sembrano non avere soluzione di continuità nel tempo, nelle varie ere che si sono succedute. Queste costanti sembrano contraddistinguere l'umano più di altro o comunque in maniera qualitativamente più impressionante rispetto ad altri esseri viventi. La persona dunque non come semplice prodotto storico, ma nemmeno la persona astorica. La persona come possibilità di personalizzazione ma all'interno di certe attitudini, costanti generative? Ossia presupposti di cui non si sa ancora come verranno sfruttate. L'educatore le vedrà e le saprà valorizzare?

La prospettiva di Ricoeur prevede inoltre, all'interno di ogni dimensione o strato della persona, come afferma il Nostro, una struttura ternaria, coniugabile in vari ambiti come ad esempio quella del linguaggio o dell'agire. La costante ternaria fondamentale è legata insieme dal concetto basilare proveniente dall'*ethos*<sup>506</sup>, distinto dalla morale, secondo il quale per ogni essere umano si può pensare:

---

<sup>506</sup> La struttura ternaria dell'*ethos* è più estesamente affrontato da Ricoeur nel testo fondamentale della sua antropologia ovvero nello studio intitolato «Il Sé e la prospettiva etica» in: Ricoeur Paul, *Sé come un altro*, a cura e trad. it. D. Iannotta, Jaca Book, Milano 2011 (ed. or. 1990), pp. 263- 300.

*un auspicio di una vita compiuta - con e per gli altri - all'interno di istituzioni giuste.* Questi tre termini mi appaiono decisivi allo stesso modo per la costituzione etica della persona.<sup>507</sup>

Stima di sé, sollecitudine come movimento del sé verso l'altro e la vita all'interno di istituzioni giuste: per stessa dichiarazione di Ricoeur, questo è un ripensamento del binomio persona-comunità di Mounier; attraverso la dilatazione del primo momento ossia della persona con se stessa e della persona con l'altro, per concludersi con il rapporto con l'altro che non ha volto, il regno della giustizia distributiva e delle relazioni istituzionali.<sup>508</sup>

Accanto dunque all'uomo-che-parla, l'uomo-che-agisce, ad esempio come dimensioni o strati della persona, proviamo ora a proporre il concetto di uomo-che-si-forma, evitando il verbo crescere per evitare esclusive connotazioni biologiche, evitando parimenti di utilizzarlo come sinonimo di padronanza professionale.

L'uomo-che-si-forma: come concepire il ritmo ternario di questa dimensione? La questione meriterebbe senz'altro un largo studio approfondito, tuttavia, relativamente allo sviluppo di questo percorso individuiamo alcuni aspetti che possono essere mostrati come decisamente coinvolti nella formazione umana. Non risulta poi difficile, seguendo Ricoeur, proseguire parlando di un sé coinvolto con se stesso nel momento educativo o educante; poi dell'esistenza di un rapporto educativo che dovrebbe essere contraddistinto dalla sollecitudine, infine il rapporto istituzione e persona in (o della) formazione. Entrando però dentro questi strati vi scorgiamo altro da mostrare.

Ci riferiamo, per ciò che riguarda il sé personale ad esempio, al fatto che l'acquisizione di una stima di sé tale per cui il soggetto sia in grado di «iscrivere le proprie intenzioni con quello degli eventi del mondo»<sup>509</sup>, sia impossibile senza supporre facoltà personali da riconoscere e stimare come l'intellezione, volontà e memoria. L'attitudine personale-uomo-che-si-forma necessita di forze a disposizione del sé, lo stesso filosofo francese parla di capacità di agire intenzionalmente, in base a ragioni

---

<sup>507</sup> Ricoeur Paul, *La persona*, a cura e trad. it. I. Bartoletti, Morcelliana, Brescia 1997 (ed. or. 1992), pp. 39-40.

<sup>508</sup> Poiché: «Come che la si voglia modulare, l'uguaglianza sta alla vita nelle istituzioni come la sollecitudine sta alle relazioni interpersonali. La sollecitudine offre al sé quale faccia a faccia un altro che è un volto, nel senso forte che Emmanuel Lévinas ci ha insegnato a riconoscergli. L'uguaglianza gli offre come faccia a faccia un altro che è un ciascuno. In ciò il carattere distributivo del «ciascuno» passa dal piano grammaticale, in cui l'abbiamo incontrato fin dalla prefazione, al piano etico.» Ricoeur Paul, *Op. cit.*, 2011, p. 299.

<sup>509</sup> Ricoeur Paul, *Op. cit.*, 1997, p. 40.

meditate:<sup>510</sup> per fare questo è deduttivo, a nostro avviso, allungare il discorso ricoeuriano a queste facoltà. Per non parlare poi dell'ampio spazio dato dal filosofo francese alla questione memoria in alcuni dei suoi lavori<sup>511</sup>. Ma per entrare in questa questione rimandiamo al paragrafo dedicato alla prospettiva di Edith Stein che ci apparirà come giustificazione più articolata della questione delle facoltà antropologiche. L'attitudine persona si manifesta decisamente nei momenti di crisi, dice Ricoeur, questi possono contribuire appunto al costituirsi di nuovi momenti formativi, previo assunzione di impegno consapevole dopo il momento di spiazzamento, dopo la perdita di punti valoriali e quando non si riconosce più coloro che possono aiutare da coloro invece che sono ostili. La risposta nell'impegno, prosegue Ricoeur, è quella del formarsi di una convinzione (nuova o più solida?) che permette il superamento dell'intollerabile e il riconoscimento di una causa che mi trascende<sup>512</sup>. Ebbene riteniamo che lo stesso compito di se stessi, come essere umano che possa stimarsi per poter avere un movimento di sollecitudine verso gli altri, sia una delle cause che trascendono o possono andare contro talvolta la miseria del presente. Chi sono io e che cosa di umano c'è in me che non rispetto e non viene rispettato? L'uomo che aspira a formarsi ed a dare risposte non disperate o meramente materialiste alle crisi non può fare a meno di queste domande.

Per rendere possibile la stima di se stesso, così, è necessario fare capo a una ulteriore terna che mostra la persona coinvolta nel formarsi e nel superare gli ostacoli esistenziali: ella in questa attività (non poetica) comprende le cose, vi vuole leggere dentro; fa qualcosa poi per formarsi, delibera decisioni; infine ricorda, non solo quello che ha imparato ma cosa le è successo nel suo cammino del prendere forma. Mostrare la persona in formazione è anche mostrare queste facoltà umane all'opera in quest'ambito. La questione poi non finisce qui, questa triade è coniugabile anche negli altri due termini dell'*ethos* di Ricoeur a nostro avviso, in questa sede le stiamo proponendo solo a livello di domanda e visione di possibilità. Infatti cosa si può dire dell'intelletto di due persone in relazione educativa, cosa si vuole e si delibera in essa, come ne esce infine la memoria di entrambi? In riferimento all'istituzione: quale

---

<sup>510</sup> *Ibidem*.

<sup>511</sup> Cfr. Ricoeur Paul, *La memoria, la storia, l'oblio*, tr. it. D. Iannotta, Raffaello Cortina, Milano 2003 (ed. or. 2000).

<sup>512</sup> Tutti questi concetti sintetizzati qui li ritroviamo in: Ricoeur Paul, *Op. cit.*, 1997, pp. 28-32.

rapporto dell'intelletto personale con ciò che pervade la mia vita senza avere volto? Come vuole formarmi l'istituzione? Che memoria è lasciata attorno a me, negli spazi, nelle leggi ad e nel linguaggio ad esempio?

Quello che ci propone Ricoeur, a nostro avviso, porta avanti, è adferante, in quanto la triade etica rappresenta un lavoro mai concluso, che può coinvolgere ed appassionare chi assume questa prospettiva. Egli stesso però non ha fatto mistero in molti suoi lavori principali che l'idea della vita compiuta è di ascendenza aristotelica, il suo auspicio è legato alla ricezione che egli fa dell'*Etica Nicomachea*.

Per sgomberare ogni ombra di dubbio sulla lontananza di questa argomentazione da questioni che riguardano l'apprenditivo, il processuale ed il problematico recuperiamo ancora però Reid per un'altra lezione su ciò che egli definisce «io personale», in alternativa al concetto di personalità di origine psicologica.

La psicologia empirica può spiegare con precisione la struttura e lo sviluppo della personalità nella storia di una particolare persona. Ma vi è un altro aspetto [...] dell'io personale che non appartiene alla sua storia oggettiva, o, per lo meno alla sua storia nel *medesimo* senso, e che non è accessibile allo studio oggettivo scientifico come lo è la struttura del carattere o la serie causale delle esperienze personali. [...] La conoscenza, l'esperienza e il loro sviluppo hanno un aspetto temporale o di "processo"; ma la processualità presuppone l'attività di una qualunque cosa che non è in se stesso attività e che può essere chiamato l'*io*. Ci deve essere un io distinguibile dai suoi stadi di esperienza, che può possedere, riconoscere, percepire, comprendere questi stadi, nel loro movimento e nella loro relazione.<sup>513</sup>

Il tentativo di difesa dell'umano in formazione che faremo è per noi anche la difesa dell'esistenza di individualità irripetibili, impossibili da presupporre se si accetta che gli esseri umani siano solo il frutto dei processi cui si sottopongono nella loro storia e che questi a loro volta siano, come dice Reid, oggettivabili. Ci sono degli io personali afferma il filosofo scozzese, che non sono le personalità studiate dalla psicologia sperimentale e nemmeno l'io della psicanalisi. Senza di esso, l'io personale, non può esserci successione di esperienza unica e non si andrebbe a difendere alcunché se prima di dire: rendiamo possibile che i giovani abbiano la possibilità di formare la loro forma, non diciamo anche che in potenza vi sono infinite forme irripetibili quanti esseri umani

---

<sup>513</sup> Reid Louis Arnauld, *Filosofia e Pedagogia*, a cura e trad. it. di Diega Orlando, Maccari, Parma 1967 (ed. or. 1962), p. 105.

abiteranno questa terra. Ad una serie di processi e molteplici percezioni deve esistere una «percezione delle percezioni»<sup>514</sup>, seguendo sempre Reid, per ognuno dei percipienti.

Questa idea, ancora dell'ordine contemplativo-teoretico sui concreti viventi, possiede una carica etica enorme per l'educatore e per le istituzioni: come preservare gli esseri umani dalla serialità quando in essi è inscritta l'identità irripetibile? Anche qui il pragmatismo, e afferma Reid l'attivismo *in toto*, risulta debole nel difendere la persona umana con la pretesa di ridurre ad esempio l'attenzione a ciò che è definibile come attenzione spontanea, mentre ne esiste un'altra: quella volontaria. Infatti è difficile non ammettere quante volte attenzioni proposte, né imposte né spontanee (pensiamo a gran parte del lavoro degli insegnanti), hanno sollecitato una adesione volontaria ed abbiano poi permesso l'educazione a qualcosa di inaspettato o comunque rivalutato. In altri termini scelto dalla persona in formazione. Poiché:

Nessuna educazione può essere realistica se sottovaluta la responsabilità dello sforzo volontario cosciente.<sup>515</sup>

Solo infatti in lavori nuovi e non familiari (magari faticosi) non è garantito che l'attenzione sia spontanea. Dunque, una educazione propriamente detta, non un adeguamento all'esistente, è possibile facendo appello ad un io capace di raccogliere percezioni varie e memorie per reinterpretarle; lo sforzo volontario cosciente è fondamentale per appropriarsi di se stesso e porre le proprie domande alla vita perché sia aristotelicamente la migliore per sé e per gli altri. Diventare se stessi, prendere appunto sempre la propria forma, è così una scelta riconducibile sostanzialmente all'io-personale ed ai suoi autoriconoscimenti, favoriti, eventualmente dal confronto dialettico con figure educative, fruizione di arte e pensiero, ancora una volta, cui l'educatore ha richiesto di fare attenzione. Certamente l'io personale ha bisogno della storia, o della sua Sparta o della sua Atene, ma ha anche bisogno che la sua identità irripetibile non venga attaccata, emarginata o degradata dagli attacchi virali dell'esistente. Per fare questo serve una descrizione dei limiti dell'umano, non nel senso di ciò che non può fare: il limite, nel senso di ciò che circoscrive l'io-personale, è la circonferenza che racchiude l'insieme delle mie percezioni, volizioni, memorie e quant'altro e non si

---

<sup>514</sup> *Ibidem*, p. 106.

<sup>515</sup> *Ibidem*, p. 112.



confonde con la ‘grande anima del mondo’. Il limite non è il totale: posso capire se c’è altro da me, da conoscere, posso scegliere se ci sono altre alternative, posso ricordare se ci sarà sempre una vita da compiere. Se fossimo sette miliardi di percipienti e basta saremmo come semplici pulviscoli nell’immensa nebulosa della totalità degli avvenimenti e cose del mondo. La persona, termine che come ben sappiamo ha origine nel teatro antico, è la maschera sulla scena, che è a sua volta motore dell’azione, senza la quale c’è solo la noia dello sfondo. Si fa tanto parlare oggi di difesa delle biodiversità, quando agli umani si riconosce ormai più che altro la serialità. Infine, solo la ripresa del concetto tedesco di *Bildung*, di forma-in-azione nutrita dalla cultura e nell’interazione educatore-educando, in pedagogia potrà riportarci a capire questa dimensione della formazione della persona a cavallo dell’essere e del divenire.

Cosicché abbiamo definito con Reid questo secondo momento personalistico adferante: la trascendenza degli io rispetto alla storia e alla produttività storica dei soggetti. Le persone non sono dei processi ma hanno anche dei processi psichico-apprenditivi, questo è quanto basta per dire che il nutrimento della mente e del mondo interiore abbisogna di tanti saperi su e per l’uomo e che educare non si riduce ad apprendere. Se così Ricouer e Freud giustamente hanno dubitato della purezza autosvelativa dell’io, siamo inclini, come fa Reid, a non dismettere la fiducia che ognuno possieda un *proprium* che agendo nella storia non sia prodotto della storia, ma della sua generazione umana, la si interpreti come vertice degli esseri animali, la si giustifichi in ultima analisi metafisicamente e teologicamente. Per diventare e mantenersi liberi deve esserci qualcosa ‘di tuo’, autoappartenente come dice Guardini, non appalatabile ed espropriabile ad altro. Crediamo così che la via aperta delle forze formative si avvicini a spiegare il contraltare potenziale all’influenza sociale alla sua nociva deprivazione schermante.

Ribadiamo però ora l’opposizione guardiniana, dell’essere umano concreto inoggettivabile, da cui si possono concepire elementi costitutivi all’interno dei quali comprendere la sua vita precipua. In particolare egli propone la già citata coppia struttura-eccedenza. La ricognizione fatta in precedenza non ci ha portato a differire o smentire la proposta guardiniana, semmai ci ha fatto precisare meglio la questione del centro o struttura personale e il concetto di forma formante coinvolgendo i concetti di intelletto e volontà.

Vediamo d'ora innanzi come poter favorire quest'ultimo ideale descritto del superamento della limitazione-schermatura. Con un'ultima precisazione: siamo fermamente convinti della dignità di ogni essere umano, anche di quello che non vuole o non ha potuto formarsi, stiamo solo dicendo che l'ideale del prendere una forma interiore è quello più alto cui possiamo aspirare, perché non cogliere questa occasione (contemplazione), perché non denunciare ciò che fa da pietra d'inciampo (critica)? Per fare tutto ciò, oltre Dewey, senza ridiventare gentiliani diciamo: l'antropologia, e dunque la filosofia, devono ridiventare il primo pensiero sorgivo per la teoresi pedagogica, in quanto capaci di vedere l'uomo nella sua interezza. Proponiamo l'uomo visto primariamente come vivente, con l'ausilio, certo, conoscitivo anche di tutte le altre fonti particolari, e qui Dewey ha ragioni da vendere nei confronti di Gentile: è buona l'integrazione delle molteplici scienze umane, ma anche di altre scienze biologiche, aggiungerei.

***V.V Per la scelta dei principi generativo-antropologici l'educazione: scegliere la trascendenza, l'azione etica e le forze formative interne***

La vita è creare una forma che duri, opera che sfidi il tempo.<sup>516</sup>

Pensando alla persona da educare ci si trova sovente di fronte all'*aut aut* fondamentale: per parlare di educazione, è bene prendere come punto di riferimento sostanzialmente la società, con le sue esigenze formative, i suoi patti di coesione sociale, i suoi problemi, le relative richieste di adattamento o estrarre da essa l'individuo al fine di considerarlo nelle sue potenzialità personali?<sup>517</sup> Mentre per Aristotele tutto ciò non significava una grossa lacerazione, in quanto vi era continuità, nella cultura greca, tra governo politico e prospettive etiche e pedagogiche, per noi quel mondo non esiste, in quanto il nostro è estremamente più complesso e variegato. Noi, nati nel Novecento, tremiamo all'idea di questa stessa continuità perché, dopo i campi di concentramento, vogliamo difendere il singolo dagli abusi del potere.

Scorrendo le pagine dei documenti ufficiali riguardanti l'educazione e di numerosi lavori scientifici ci siamo però fatti un'idea: che molta retorica però vi sia a riguardo. Ovvero, non manca, nel discorrere pedagogico, quasi mai il riferimento alla centralità della persona, il rispetto della sua dignità ma, poi, le proposte teoriche e prassiche si risolvono in questioni che riguardano sostanzialmente le questioni cognitive, la professionalizzazione e l'adeguamento delle conoscenze utili al vivere contemporaneo. I riferimenti storici, ovvero quelli che vedono la persona in se stessa come vivente sono per lo più assenti.

Parlare così di persona, che in termini guardiniani «non sorge per opera della società» non significa però pensare l'uomo assoluto, autosussistente e titanico-volitivo e nemmeno è un atto di irresponsabilità educativa a discapito dell'auspicio che questa persona in crescita riesca a trovare una sua partecipazione al suo ambiente di vita.

---

<sup>516</sup> Guardini Romano, *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*, tr. it G. Colombi, Morcelliana, Brescia 1997, p.70.

<sup>517</sup> Guardini a proposito scrive: «È errato pensare che la società è originata dall'individuo, questa è originaria ma è sbagliato risolvere l'individuo nella comunità come pura risultante di essa perché l'individuo è originario e sta in se stesso. Singolo e gruppo non possono derivare l'uno dall'altro ma nessuno può essere senza l'altro. La persona non sorge per opera della comunità ma è data in se stessa» *Ibidem*, p.138.

Mounier affermava la necessità di personalizzare la natura, l'industria<sup>518</sup>, che occorresse pensare gli stessi valori legati alla sfera relazionale<sup>519</sup>. Giustamente Ricouer gli fece notare l'impossibilità di non aver a che fare col 'ciascuno impersonale', cosicché questo non risulti il male assoluto, bensì un compito mondano importante. Pensiamo invece che la corrente contraria, ovvero un deliberato movimento di spersonalizzazione del personale e del personalizzato sia da avversare con ogni forza intellettuale e prassica di cui possiamo disporre. Il primo filosofo francese menzionato aveva sotto gli occhi i tragici collettivismi spersonalizzanti e le guerre mondiali, ma anche noi oggi, in contesto non così apertamente drammatico, ma tutt'altro che poco insidioso, abbiamo a che fare con movimenti di pensiero surrettiziamente spersonalizzanti; o velatamente personalizzanti. L'insidia contemporanea è che il nemico spersonalizzante oggi non si vede, non si mostra, egli ambisce ad abitare direttamente dentro le nostre menti, senza apparentemente impossessarsi dell'esterno di esse con clamorosi colpi di mano. L'esperta maestra che, avendo modo di interpellare il professor Israel, chiede consiglio allo studioso perché vede fallita la sua azione didattica, alla luce delle meccaniche e spersonalizzanti prove INVALSI<sup>520</sup>, è l'esempio di come la perdita di consapevolezza di ciò che è più valido, autentico e umano cede il posto ad una mentalità neoautoritaria irresponsabilizzante.

Ora, la strada che in questo momento ai nostri occhi ci sembra percorribile ci fa fare una ulteriore sosta importante sulle questioni di ordine antropologiche del chi è l'uomo-che-si-forma. Domanda che si declina anche nel: come possiamo difendere l'umanità in crescita (le giovani generazioni) da movimenti ed interessi 'adulti' spersonalizzanti e probabilmente anche da se stessa in virtù di ancora scarsa consapevolezza sul mondo? Crediamo che ancor prima che pensare all'atto educativo in sé, ci si debba fermare a lungo se come educatori si stia entrando nell'ordine delle idee spersonalizzanti o velatamente personali, come se fosse miele sparso sopra un pillola amara, o se si è consci del valore irripetibile e delle particolari irripetibili possibilità

---

<sup>518</sup> «La persona non si accontenta di subire la natura da cui emerge o di reagire ai suoi stimoli. Si volge anche verso di essa per trasformarla ed imporle sempre più il dominio di un universo personale.» Mounier Emmanuel, *Op. cit.*, p. 52.

<sup>519</sup> «Essi non sono soggettivi in quanto non dipendono dalle particolarità empiriche di un dato soggetto; lo sono in quanto non esistono che in relazione a dei soggetti, dai quali debbono essere rigenerati, senza essere legati a nessuno di essi in particolare, servendo da mediazione fra tutti, strappandoli al loro isolamento e schiudendoli verso l'universale.» *Ibidem*, pp. 107-108.

<sup>520</sup> Cfr. <http://www.orizzontescuola.it/news/giorgio-israel-invalsi-istituto-fuori-controllo-prof-state-guardia-potreste-diventare-semplifici->

insite in una relazione educativa. Tutto ciò rimanda alla centralità, al primitivo persona della sfera educativa. La società c'è, ma dovrebbe ancora rimanere come altro polo, non come *primum*<sup>521</sup>. Un conto è l'opposizione, altro conto è la contraddizione deprimente: poiché singolo e gruppo non possono derivare l'uno dall'altro<sup>522</sup>, trattasi di una opposizione ovvero di una coesistenza non sintetizzabile, non è riducibile pertanto alla questione bene e male. Non è la società in sé che diciamo, a prescindere, perniciosa verso la formazione dell'individuo; col concetto di opposizione è sempre impossibile condurre ad una sintesi od a una contraddizione, trattasi di «rapporto originario»<sup>523</sup>. Se pertanto ciò che attiene irriducibilmente alla persona non viene tenuto integralmente conto, a vantaggio dell'altro termine, è evidente che si ha assorbimento ed adeguamento dell'uno all'altro. Se l'educazione è nata grazie alla possibilità di una relazione umana ne deduciamo che la contraddizione, ovvero il contrasto tra l'auspicabile e il non auspicabile, il paidetico e l'antipaidetico, nasce al livello dello sbilanciamento e dell'estinzione della relazione. A livello di scelte politiche e di politiche anche scolastiche questo ragionamento è potenzialmente eversivo rispetto alle logiche consuete. Non ci deve essere ad esempio partigianeria tra miglioramento socioeconomico e salute, tra necessità di forza lavoro per la vita della società e il tenere in vita l'umano che c'è in ogni persona, tramite anche la sua formazione. Le crisi generate da queste situazioni hanno spesso tutt'altro che la risposta di un impegno direzionato da una causa che trascende il contingente. Dunque, solo nell'ambito di un nuovo umanesimo è possibile far rivivere le opposizioni irriducibili. Solo nella educazione connotata eticamente e valorialmente allora troviamo consapevolezza di un rapporto tra finito/infinito, istruzione/educazione, formazione professionale/Bildung, esteriorità/interiorità. Una obiezione che possiamo supporre è la seguente: perché il polo società non garantirebbe ciò? Perché non è quello più universale? Perché, riteniamo, l'adeguamento socio-istruzionale-professionale è sempre un particolare adeguamento.

---

<sup>521</sup> Siamo d'accordo col Manno quando scrive: «*Farsi persona*, allora, vuol dire non certo negare (annullare) i concreti ed oggettivi e *materiali* condizionamenti dell'esperienza, e realizzare così una soggettività astratta e svincolata (una sorta di "coscienza" individuale e assoluta, in sé definibile come *assoluta* da ogni relazione), ma vuol dire – proprio accettando quella fenomenicità dei concreti condizionamenti indicata dalla conoscenza – *affermare praticamente* che questa materialità condizionante non è interamente condizionante per l'io. Tant'è che l' "io" – nel soggetto – si fa *personale* quando e soltanto quando il soggetto epistemico si *trans-formi* in soggetto morale, in "io-persona".» Manno Mario, *La Persona come metafora*, La Scuola, Brescia 1998, p. 25.

<sup>522</sup> Cfr. Guardini Romano, *op. cit.*, 1997, pp. 138-139.

<sup>523</sup> *Ibidem*, pp. 39-42.

Gli esseri umani invece sono sempre gli stessi, nonostante si totemizzi di volta in volta il proprio sistema socioeconomico e dunque si renda assoluto quello che è transeunte, limitato dalla sua storia. Inoltre, le contraddizioni non nascono per natura, non spuntano come funghi, le problematiche che hanno investito ormai da decenni l'educazione nascono nel seno stesso della società cosiddetta avanzata. La contraddizione nasce per scelta culturale, ovvero la scelta dell'indifferenza<sup>524</sup> verso l'educazione come azione morale ai fini della formazione etica e dianoetica<sup>525</sup> della persona. La contraddizione è frutto, nel nostro caso che esaminiamo dell'educazione, di una rinuncia all'opposizione.

Il problema qui è generato, ed è il problema che poneva Kierkegaard, quello della indifferenza<sup>526</sup> verso una possibilità effettivamente concretizzabile. Dunque la scelta dell'adeguamento socioeconomico è in sostanza una scissione dell'umano, la non-scelta verso ciò che è immediato e dunque altamente mediato, ovvero si privilegia ciò che detta la società e ciò che la società necessita dell'umano (sempre altrui). Di volta in volta, la sua forza lavoro o il suo capitale umano di conoscenze 'implementabili', dicesi competenze. Manca l'uomo di fronte alla società come opposizione sana, abbiamo la società-mercato che chiede alla scuola e al nuovo serbatoio umano, ovvero giovanile, da scialare. La contraddizione non è in termini oppozionali col concetto di opposizione, ne è la sua distruzione. La pedagogia estetica distrugge la pedagogia come scelta stessa perché non mantiene saldi ed irriducibili gli opposti persona-società.

Ora, nostro compito non è quello di articolare pretenziosamente una completa teoria antropologica per l'educazione, tuttavia, tra quelle lette e stimate troviamo elementi comuni o non contraddittori da cui partire per una critica all'ordine del discorso pedagogico dilagante<sup>527</sup>. La concezione di filosofia che adottiamo qui è però

---

<sup>524</sup> Qui l'argomentazione si fa kierkegaardiana, ci troviamo nell'ambito o della scelta etica, o nel non scelta estetica connotata appunto dall'indifferentismo. Scrisse infatti il celebre filosofo danese: «Che chi sceglie tra il bene ed il male, scelga il bene, è sì vero, ma questo appare soltanto dopo; poiché l'estetica non è il male, ma l'indifferenza ed è perciò che dissi che è l'etica a fondare la scelta. Perciò non importa tanto scegliere di volere il bene o il male, quanto di scegliere il fatto di volere; ma in questo modo vengono posti di nuovo il bene e il male. » Kierkegaard Sören, *Aut-Aut. Estetica ed etica nella formazione della personalità*, tr. it. R. Cantoni, Oscar Mondadori, Milano 1993, p. 18. Pertanto la scelta della persona come riferimento dell'educativo è etica, la preminenza dell'ora storica è indifferentismo, non scelta, ovvero pedagogia estetica.

<sup>525</sup> Chiaramente qui ci riferiamo ad Aristotele ed alla suddivisione di ciò che è intellettuale e di ciò che è puro agire morale. Cfr. Aristotele, *Etica Nicomachea*, tr. it. C. Natali, Laterza, Roma-Bari 2005, libro I.

<sup>526</sup> Che conduce ad un atteggiamento estetico e non etico secondo il pensatore danese.

<sup>527</sup> Come dice la Stein: «È un'impresa audace estrarre da un sistema compatto un'unica coppia di concetti per giungere al fondamento [...] ma questo è il dilemma di ogni filosofare umano: la verità è solo una, ma si scompone per noi in molte che dobbiamo conquistare passo dopo passo; dobbiamo approfondire un

da chiarire ulteriormente rispetto alla prospettiva reidiana già affrontata: innestare il proprio pensiero completamente all'interno di una pianta filosofica unica, seppur di enorme rilievo, non ci pare opportuno, se non per il semplice fatto che si scrive nell'*anno domini* 2015, con preoccupazioni storiche ben precise, sfide nuove, errori pedagogici che si protraggono da decenni ma reincarnati in maniera inedita. Meglio parlare di campo coltivato che di pianta singola. Ora però immaginiamo una legittima obiezione: quali criteri per questa scelta? Eventualmente legittima, ma il tentativo di risposta è l'intera tesi. Il pensiero sulla dignità della persona umana e pensiero che si fa critico sulle istituzioni educative sono in questo lavoro un nesso inscindibile, vogliamo raggiungere una sorta di valutazione antropologica del discorso sull'educazione odierna. Pertanto, ciò conduce ad adottare sincronicamente due prospettive: quella dell'antropologico e quella della critica sociale, così spesso trattate diacronicamente, se non addirittura di competenza di scuole precipue. Scoperta delle caratteristiche dell'umano e verifica sociale nell'ambito specifico nostro del mondo educativo sono a nostro avviso imprescindibili, una opposizione appunto ma non una contraddizione. Per questo motivo 'ci tocca di filosofare'<sup>528</sup> in questa maniera, ovvero attraversando autori e concetti e osservando come, lungi dal costituire mondi concettuali a se stanti, possono rappresentare sentieri che si intrecciano e, l'uno conducendo all'altro, possono farci avanzare verso l'obiettivo che ci siamo posti e che anima e finalizza la proposta di questo intero lavoro. Questo procedere allo stesso tempo delimita il campo, ci fa escludere così i funzionalismi, i problemi generati, gli economicismi e i pensieri tecnocratici; questi sono espunti dal discorso sulla fondazione dei presupposti dell'educativo. Non li escludiamo dal discorso *tout court*, essi, semplicemente, non sono interpellabili per garantirci la bontà delle finalità educative.

Abbiamo bisogno così a nostro avviso di filosofie che riescano ad entrare nei meandri della retorica pubblica ed educativa, abbiamo bisogno di critica e di pensiero smascherante, illuminante. Questo è ancora a nostro avviso abitare il campo di chi ha sussunto la battaglia in favore dell'uomo contro il ritorno spersonalizzato e talvolta molochizzato degli stessi marchingegni sociali, o propriamente tecnici, prodotti

---

punto, in modo che ci si schiudano più ampie vastità; ma se un ambito più ampio si dischiude abbastanza, si dischiuderà allora, sin dall'inizio, un nuovo abisso.» Stein Edith, *Potenza e atto. Studi per una filosofia dell'essere*, tr. it. A. Caputo, Città Nuova, Roma 2003, p.55.

<sup>528</sup> Ricalchiamo una espressione di kierkegaardiana ovvero il «ci tocca di filosofare a causa dell'esteta».

dall'uomo e rivolti contro l'uomo stesso<sup>529</sup>. La battaglia per l'uomo definisce evidentemente un campo abbastanza vasto in cui una sana laicità del pensiero permette a questi livelli una collaborazione di chi ha a cuore l'umanismo autentico, ripetiamo non quello velato degli adattatori al sociale con la spolverata di zucchero a velo retorico-personalista.

Riteniamo tuttavia che la critica alla strumentalità dell'educazione, che rende per forza di cose anche l'umano strumento, debba avere principalmente alla base due moti d'animo da parte del pedagogo e dell'educatore: oltre l'orrore per la produzione di soggetti docili ed inconsapevoli, anche orrore per la creazione degli ultimi, in che senso? Le flotte di giovani deprivati di possibilità di sviluppo delle proprie facoltà umane sono una immagine di come si dovrebbe introdurre nel discorso pedagogico un termine che andrebbe concettualizzato: quello di scialo umano, contrapposto a quello di capitale umano. Sarebbe interessante mostrare come coloro che comunque hanno ottenuto una istruzione 'regolare', e dunque sanno quanto basta per poter trovare la loro collocazione e diventare funzionari dell'ordine preconstituito, in realtà siano dei potenziali emarginati. Ovvero, l'inclusione sociale delle loro competenze-capitale è l'esclusione della loro persona in quanto non promossa nelle sue facoltà intellettive, volitive e creative. A qualcuno di loro, poi, toccherà in sorte, o già da subito dopo il percorso di studi o, più in là, di diventare anche doppie vittime del sistema economico quando saranno lasciati a casa con le loro competenze-capitale. La grande povertà formativa<sup>530</sup> e lo scialo, allora, emergeranno sempre più chiaramente, e verranno riconosciuti come lo stesso 'frutto' dell'inclusione adattiva.

---

<sup>529</sup> Riportiamo questa considerazione di Acone: «Mai come in quest'epoca la nozione stessa di 'umanità' esce sconvolta da tale 'trattamento' tecnico, perché mai come in quest'epoca è possibile 'montare' e smontare, almeno nella fisicità e nel supporto bio-corporeo, l'uomo stesso.» Acone Giuseppe, *Op. cit.*, p. 52. Se infatti riflettiamo su che cosa può rappresentare la didattica per competenze, vi troviamo anche questa idea dello smontaggio dell'uomo ad opera della considerazione solo degli aspetti operativi di esso, e, un suo rimontaggio riduzionato all'interno degli incastri predisposti dal sistema economico.

<sup>530</sup> La lezione di Adorno, così precoce rispetto al fatto che tale processo culturale sia di dimensioni così evidenti oggi, è a proposito puntualissima: «Poiché la struttura sociale e la sua dinamica impedisce che i beni di cultura diventino vivi e vitali, che i neofiti se ne appropriino nel modo che è insito nel loro concetto. Che i milioni di persone che prima non sapevano nulla di essi e ora ne sono inondati non siano preparati a questo fatto, neanche psicologicamente, è forse ancora la cosa più innocua. Ma le stesse condizioni della produzione materiale tollerano difficilmente quel tipo di esperienza con cui erano sintonizzati i tradizionali contenuti culturali che vengono preventivamente comunicati. Ciò viene a colpire il nervo vitale della stessa *Bildung*, nonostante ogni progresso. In molte occasioni è già di ostacolo alla carriera, come goffa pedanteria e vana riluttanza: chi sa che cos'è una poesia troverà difficilmente un posto ben remunerato di paroliere.» Adorno Theodor W., *Teoria della Halbbildung*, a cura di G. Sola e trad. it di A. Marietti Solmi, Il Melangolo, Genova 2010 (ed. or. 1972), p. 19.



Le ipersocietà occidentali producono inconsapevoli, preludio alla produzione di ultimi e di esclusi, questa è la denuncia se vogliamo più radicale contro il mondo anche istruttivo vigente e che ci ha fatto pensare filosoficamente all'esigenza di un ripensamento dell'in sé umano e della sua liberazione, questa nei termini non solo di una 'liberazione da', ma anche 'liberazione per'<sup>531</sup>. Ma l'idea di 'liberazione per', a nostro avviso, richiama l'in che modo l'essere umano possa concepire se stesso per essere pienamente nell'esistenza, a prescindere dalle risposte del 'per' funzionalistico.

Le nostre aule scolastiche stanno producendo sempre più ultimi, l'azione (dis)educativa familiare produce ultimi, ovvero figli senza punti di riferimento, lasciati al loro destino ovvero al potere dei *mass media*; l'associazionismo sportivo produce ultimi nella selezione del più abile e più forte; l'associazionismo religioso produce ultimi quando i gruppi si chiudono in se stessi.

Come dice Adorno, la *Bildung* è di intralcio alla carriera. Per rendersi conto di questo basta leggere i più recenti documenti europei sull'istruzione, tutti volti alla preoccupazione economicista e a fare del sistema scolastico un «erogatore d'istruzione» «efficiente», capace di gestire al meglio il «capitale umano», con tanto di esperti censori, ovvero i valutatori della qualità del prodotto. Purtroppo questo linguaggio antipaidetico sino al midollo è stato citato e non si tratta di critica parossistica: si notino infatti le virgolette apposite per le citazioni<sup>532</sup>.

La mondanizzazione dell'educativo ha raggiunto nelle società occidentali un livello ormai insopportabile: è per questo che abbiamo bisogno di discorsi antropologici. Ma col termine mondanizzazione stiamo intendendo sostanzialmente etologismo sociale, una istruzione senza pensiero, un anelito all'imparare cosa serve per il futuro, ovvero il futuro-presente del mondo adulto, solo questione di qualche anno e poi 'anche io

---

<sup>531</sup> Distinzione assunta da Reid: «Non è tanto il *fatto* di essere liberi da X o Y, quanto ciò che siamo capaci di *fare* per mezzo di questa libertà, che la rende importante. E ciò che facciamo per mezzo della libertà non è parte dell'idea di libertà, ma altra cosa. Questa è comunemente chiamata *libertà per*. » Reid Louis Arnauld, *op. cit.*, p.116.

<sup>532</sup> Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 giugno 2009, sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale [Gazzetta ufficiale C 155 dell'8.7.2009].

Reperibile:

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11108\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11108_it.htm) o ancora questo documento di raccomandazione sulla qualità dell'istruzione: [http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/eqavet\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/eqavet_it.pdf). Chiaramente la questione si fa seria non solo per un disagio linguistico ma sostanzialmente assistiamo alla mutazione genetica del ruolo della scuola.

sarò»<sup>533</sup>. La cesura tra l'aspirazione a far parte a vari livelli delle stanze dei bottoni e il prendere forma come essere umano qui si rivela in tutta la sua drammaticità.

La mondanizzazione socioetologica dell'educazione (costituita dalla triade economia-tecnologia-*mass media*) ha colpito a morte l'umanesimo<sup>534</sup>, pertanto anche il concetto stesso di trascendenza del sapere e dell'attività conoscitiva, con tutto il suo strascico di involuppo intellettuale e dunque argomentativo e critico, nonché morale. Nel campo appartenente alla categoria persona esiste un albero di una certa voluminosità e altitudine, ha diversi rami, ovviamente, anch'essi di un certo spessore: è quell'albero concettuale sorto dalle radici del concetto di trascendenza ultima della persona e che per la sua verticalità tende a spingere il pensiero verso l'antropologia teologica, si tratta di quella tradizione concettuale che da Agostino, passando per Boezio e Tommaso arriva a Maritain.

Conosciamo infatti la definizione maritainiana di persona<sup>535</sup>, laddove la definitiva giustificazione della dignità dell'essere umano è concepita in rapporto al destino ultramondano di ognuno, pertanto la mondanizzazione completa della sua vita e del senso di quello che fa è rifiutato. Lo sviluppo umano, dice Maritain, è una scelta o verso la padronanza propria allo spirito per il quale sussisto, o in direzione di un

---

<sup>533</sup> Con Guardini diciamo che: «Sia per la storia generale sia per la storia individuale è sbagliato fare di una precisa fase della vita lo scopo delle fasi precedenti (prescindendo dall'arroganza di una tale autoesaltazione). Si può anzi dire che il bambino, qualora sia visto solo nella prospettiva del diventare adulto e venga influenzato in tal senso, non può neppure diventare un vero adulto, giacché il fatto di aver autenticamente vissuto la propria infanzia non solo costituisce una delle tappe che cronologicamente precedono l'età adulta, ma rimane anche come elemento durevole in tutto l'ulteriore cammino dell'esistenza.» Guardini Romano, *Le età della vita*, Vita e pensiero, Milano 2011 (ed. or. 1957), p. 28. Crediamo che questa prospettiva europea funzionalizzante possa essere bersaglio implicito di questa critica guardiniana, mostrando un aspetto dell'immoralità del controllo/monitoraggio di abilità - competenze in soggetti giovani che abbisognano principalmente di essere visti in se stessi in questa fase della vita.

<sup>534</sup> Scrive Acone commentando il pensiero di Maritain: «Il grido che si leva è salvare l'uomo: l'uomo come individualità e soggettività avente valore in sé (come persona direbbe Maritain), l'uomo come superiore alle 'cose', l'uomo come autore e non appendice della tecnostuttura societaria, l'uomo come consapevolezza dei processi mostruosi e giganteschi che l'istanza societaria e massificatrice ha sollevato contro di lui, l'uomo insomma non solo come parte di una totalità che s'avvia sempre più a divenire un carcere e una 'gabbia d'acciaio, ma come coscienza e libertà.» Acone Giuseppe, *Maritain contro*, Morano, Napoli 1974, p. 130.

<sup>535</sup> «L'uomo è nella sua interezza individuo e al tempo stesso persona: è una «persona» per la spirituale sussistenza della sua anima, ed è un «individuo» in ragione di quel principio di diversificazione non specifica che è la materia e che rende i membri di una stessa specie differenti gli uni dagli altri. La mia individualità e la mia personalità, così definite, sono due aspetti del mio intero essere sostanziale, ai quali corrispondono due poli differenti di attrazione per il primo sviluppo interiore e morale» Maritain Jacques, *Per una filosofia dell'educazione*, tr. it. di A. Agazzi, P. Viotto e G. Galeazzi, La Scuola, Brescia 2001 (ed. or. 1969), p.111.

semplice sviluppo dell'individualità, ossia un sostanziale abbandono alle tendenze ereditate e socialmente prodotte.<sup>536</sup>

Ma una definizione pedagogica di persona ad ultima fondazione trascendente che contempra aspetti appunto inerenti all'educativo, che ha a che fare con la prassi, non va a incontrare comunque ciò che nell'immanenza è ritenuto buono ed auspicabile anche da un pensiero laico? Come afferma Reid «nel nostro universo vi è molto di impersonale»<sup>537</sup> e pertanto è altamente presumibile che non se ne accorgano solo i credenti. Come dice Mounier il personalismo non è uno spiritualismo, la persona è spirito incarnato afferma<sup>538</sup>, seguendo qui uno dei cardini del cattolicesimo di non disprezzo ma assunzione responsabile dell'aspetto della materialità e della natura.

Detto questo, la questione si fa cruciale: evidentemente spetterà al pedagogo o all'educatore cristiano affermare l'oltre, lo scarto non contemplato dalla prospettiva laica cui partecipano anche gli stessi<sup>539</sup>. Lo stesso don Milani non fondò una scuola religiosa ma una scuola, ed egli faceva quello che faceva, ossia il maestro, in quanto prete; ovvero la sua condizione di religioso lo spingeva sempre più verso una attività di umanizzazione degli altri, specie degli ultimi<sup>540</sup>. Evidentemente in questa prospettiva le giustificazioni religiose di don Milani erano primariamente guida per il suo stesso agire ancor prima che spiegazioni religiose da dichiarare<sup>541</sup>.

---

<sup>536</sup> «Io posso svilupparmi nel senso della personalità, cioè nel senso della padronanza e dell'indipendenza proprie allo spirito per il quale sussisto; oppure posso svilupparmi nel senso dell'individualità, cioè nel senso dell'abbandono alle tendenze che sono presenti in me in virtù della materia e dell'eredità.» *Ibidem*.

<sup>537</sup> Cfr. Reid Luis Arnaud, *Op. cit.*, pp. 68-71.

<sup>538</sup> Mounier Emmanuel, *Op. cit.*, p. 50.

<sup>539</sup> Riportiamo alcuni punti cruciali della posizione di Maritain su queste questioni: «Un programma di istruzione umanistica è adatto all'educazione di un cristiano, se riguarda solamente o principalmente la tradizione greco-romana e gli autori pagani o puramente profani? Prima di affrontare la questione, non posso tralasciare di ricordare che il maestro in filosofia del Dottore Angelico è stato il pagano Aristotele. In modo più generale, ed entrando in considerazioni più profonde, vorrei fare osservare che in generale uno degli aspetti della universalità propria del Cristianesimo è il fatto che il Cristianesimo abbraccia l'insieme della vita umana in tutti i suoi stati e condizioni; il Cristianesimo non è una setta, nemmeno nel senso di una setta votata alla più pura perfezione. [...] Venendo ora all'educazione e al nostro problema della cultura cristiana nel programma di studio, vorrei dire che, a mio avviso, ciò che è richiesto è di sbarazzarsi degli assurdi pregiudizi che risalgono al Rinascimento e che bandiscono dalle spiagge benedette dei programmi scolastici un buon numero di autori e di materie, sotto il pretesto che essi sono specificamente religiosi, e per conseguenza «non classici», quantunque interessino essenzialmente il tesoro comune della cultura [...] S. Agostino e Pascal non ci istruiscono meno di Lucrezio o Marco Aurelio.» Maritain Jacques, *Op. cit.*, pp. 282-283.

<sup>540</sup> Celebre è l'argomentazione sulla selettività *ad hoc* per strati sociali all'interno della scuola pubblica. Cfr. Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, 2007 (ed. or. 1967), pp. 75-77.

<sup>541</sup> Sulle spiegazioni che Don Milani dava della sua opera educativa si vedano, tra i vari documenti, le lettere del parroco di Barbiana inviate a diversi suoi conoscenti. Riportiamo questa testimonianza molto

La paternità della trascendenza dell'esistenza dell'anima non è però solo di paternità religiosa, ma anche filosofica, assumere un pensatore cristiano non significa fare filosofia cristiana o cattolica *tout court*, è a nostro avviso dare compimento al concetto filosofico di umanesimo. Rigettiamo pertanto le obiezioni di ideologismo rispetto a chi afferma che l'uomo vada pensato solo nella sua immanenza, le due posizioni hanno principi entrambi indimostrabili definitivamente<sup>542</sup>.

Ora, sostanzialmente la nostra distanza da Maritain è pressoché nulla, ma come ampiamente già dichiarato in questo lavoro necessitiamo oggi di un'analisi critica più serrata ai processi socioculturali in atto. I concetti maritainiani li riteniamo ancora fecondi per illuminare un pensiero educativo: si tratta dell'intelletto, concepito nella sua «nuda natura»<sup>543</sup>, si tratta del concetto di maestro come buon ministro (né autoritario, né facilitatore) della natura del discente, si tratta del concetto di liberazione dall'individualità come sorta di emancipazione da se stessi, ovvero dall'ego materiale necessitante forme di ascesi e disciplina<sup>544</sup>.

Maritain pertanto, figlio del tomismo, riporta il discorso alla dignità in sé della persona, e, in virtù di questo presupposto riesce a mostrare le differenti parzialità di visione antropologiche, ovvero errori, di varie prospettive filosofiche contemporanee, dal sociologismo al pragmatismo passando per l'intellettualismo e il volontarismo<sup>545</sup>. Certamente non è da tutti condividere il fatto che l'integralità dell'umano e la sua indisponibilità alla sua funzionalizzazione sociale sia garantita teoreticamente dal fatto che ogni essere umano è creatura voluta da Dio e con escatologico destino ultrastorico, tuttavia, la forza di una prospettiva come quella maritainiana sta proprio nel puntare allo

---

eloquente: «Spesso gli amici mi chiedono come faccio a far scuola e come faccio a averla piena... Sbagliano la domanda, non dovrebbero preoccuparsi di *come bisogna fare per fare scuola*, ma solo di come *bisogna essere* per poter fare scuola. Bisogna essere.. non si può spiegare in due parole come bisogna essere per fare scuola popolare. Bisogna aver le idee chiare in fatto di problemi sociali e politici. Non bisogna esser interclassi siti, ma schierati. Bisogna ardere dell'ansia di elevare il povero a un livello superiore. Non dico a un livello pari a quello dell'attuale classe dirigente. Ma superiore: più uomo, più spirituale, più cristiano, più tutto.» Di Giacomo Maurizio, *Don Milani. Tra solitudine e Vangelo 1923-1967*, Borla, Roma 2002, p. 122.

<sup>542</sup> Rimandiamo alla tesi 3 laddove si affronta anche la questione del rapporto mente e corpo.

<sup>543</sup> Ovvero la possibilità che l'intelligenza data possa svilupparsi tramite l'esercizio e acquisire delle virtù intellettuali, vere e proprie «energie speciali» sopraggiunte alla capacità potenziale. Cfr. Maritain Jacques, *op. cit.*, pp. 226-227.

Per quanto riguarda invece lo studio della figura dell'educatore e dell'insegnante rimandiamo alla seconda sezione di questo lavoro.

<sup>544</sup> «Gli educatori che cadono in questo errore credono di portare all'uomo la libertà d'espansione e d'autonomia a cui aspira la persona, mentre al tempo stesso negano il valore di ogni disciplina e di ogni ascesi, come pure la necessità di tendere con sforzo verso la perfezione personale.» *Ibidem*, p. 112.

<sup>545</sup> Cfr. *Ibidem*, pp. 61-100.

scavo di ciò che è inedito o straordinario dell'umano rispetto al resto del mondo naturale e sociale, nonché il continuo sospettare ed avversare antropofilosofie da cui emergono pensieri strumental-adattivi. Perso l'in sé storico dell'umano, ecco che la storia contingente e la visione del mondo di turno vincente, da essa prodotta, si ergono a verità per l'uomo e dell'uomo che deve formarsi. Questa è in sintesi una delle lezioni di Maritain alla quale non rinunciamo. Rinunciamo nettamente al pensiero veritativo esclusivamente emergente dalla storia, consci del fatto che la massima espressione dell'intelletto umano, e di una volontà eticamente e mirabilmente direzionata, sia stata possibile in massima espressione sia secoli fa, che oggi, sia nel futuro. Ovvero, riteniamo falso l'evoluzionismo sociotecnologico, quello che surrettiziamente ci sta dicendo che gli apparati tecnoscientifici renderanno migliore il nostro ragionamento e la nostra convivenza umana; pensiamo che in ogni contesto storico e sociale sia presente sempre la doppia possibilità di nutrire e migliorare l'uomo nella sua condotta etica e nella sua capacità di comprendere. Non esisterà mai un Leonardo da Vinci prodotto in virtù di apparati esterni, piuttosto si darà sempre meno possibilità che Leonardo potenziali possano trovare libertà e possibilità di crescita ed espressione, ecco il ruolo della storia. Anche il Morin si aggiunge purtroppo al coro di chi vede nel cervello e nei suoi neuroni inutilizzati ed inesplorati il nuovo mistero metafisico<sup>546</sup>. Chissà forse costoro pensano risolvibile la completezza e profondità dell'intelligenza umana tramite un perfezionamento funzionale delle componenti cerebellari (chi sa quali strani poteri metempsicosici si preconizzano), attraverso i futuri acceleratori neuronali offerti dalla biotecnologia<sup>547</sup>. Ovvero è surrettizia l'idea di un evoluzionismo biotecnologico. Ma l'intelligenza è altra cosa come abbiamo già argomentato in un altro capitolo. L'idea maritainiana che vi sia qualcos'altro rispetto sia alla materialità che allo psichismo della persona è di fatto un punto che pone almeno il beneficio del dubbio dal punto di vista etico nell'ambito educativo, questo dubbio è la massima espressione di laicità e di non esclusione argomentativa filosofica. Se poi il dubbio genera critica sociale e proposta etica, siamo di fronte ad una razionalità teoretica veramente più larga rispetto a quella che ritiene corretto solo il principiare filosofico non metafisico.

---

<sup>546</sup> Qui ci distanziamo dal noto pensatore che ci sembra cadere nel nuovo mito comune alimentato dall'ideologia tecno antropologica. La sua affermazioni riguardo la sua concezione di stampo cultural-evoluzionistico della mente e del cervello la troviamo in: Morin Edgar, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001 (ed. or. 1999), pp.47-62.

<sup>547</sup> Anche per questa questione diciamo che verrà ripresa nella tesi *ad hoc* sull'intelletto.

La lettura di Maritain così ci ha fatto da trampolino di lancio per questi pensieri e ci fa giungere a questa ulteriore scelta antropopedagogica aderente: trattare l'educando (teoreticamente e prassiicamente) come colui che potrebbe avere un destino di non ultima appartenenza al mondano, in termini maritainiani, non trattarlo in modo dogmaticamente esclusivo come pura materialità. Egli appartiene ma potrebbe non appartenere esclusivamente a questa terra, questa società, questa famiglia, questa scuola; il suo senso potrebbe non esaurirsi in ciò. La pedagogia trascendente non è una teologia particolare e allo stesso tempo svela un autoritarismo materialista dogmatico.

Passiamo ora al confronto con Emmanuel Mounier il quale, col suo intrattenere dialoghi e confutazioni con altre correnti dell'umanesimo europeo, ha lambito alcune questioni che abbiamo in mente quando diciamo che abbiamo bisogno, come educatori, di riferimenti alla persona più strettamente legati all'agire educativo nel contesto storico-sociale. Anch'egli, come Maritain, chiaramente annuncia la fondazione trascendente della persona, tuttavia, nel suo universo personale colloca la questione della comunicazione, dell'*affrontement* ovvero della lotta personalizzante e dell'impegno annesso all'azione<sup>548</sup>. Egli da un lato dice che la persona si manifesta con la sua attività e dall'altro afferma che la persona non è inventariabile, è sempre di più di quello che sono i suoi gesti e parole, è un traboccare, infine essa non è l'essere, ma il movimento verso l'essere<sup>549</sup>. Pertanto la trascendenza non è «sospesa, come un soffitto, al di sopra dell'altra, ma una realtà superiore per quel che riguarda la qualità d'essere»<sup>550</sup>. Per questo, possiamo aggiungere quello che dicevamo prima in generale sul pedagogista cristiano: che egli nel traboccare della persona vede quello scarto che lo lascia pensare all'oltre, alla vocazione ultramondana della persona, in termini agostiniani all'intimità sempre più consapevole con Dio. Con Mounier, comunque, l'educatore cristiano, e non, comincia a sentir risuonare questioni che sente più vicino alla sua esperienza educativa, in particolare quando si parla, in sostanza, che l'essere personale diventa una conquista progressiva da attuarsi nella storia, una conquista di ciò che può condurre ad una certa dimensione più compiuta d'essere. Ma se la compiutezza d'essere si manifesta ad esempio nella facoltà di comunicare come elemento fondamentale della persona, come

---

<sup>548</sup> Cfr. Mounier Emmanuel, *Il Personalismo*, a cura di G. Campanini e M. Possenti, Ave, Roma 2004 (ed. or. 1964), pp. 63-92.

<sup>549</sup> *Ibidem*, pp. 103-104.

<sup>550</sup> *Ibidem*, p. 103.

dice Mounier, allora questa si traduce nella necessità di un rapporto con gli altri: la persona si definisce come colei che può porsi in relazione ed anche in lotta<sup>551</sup>. Ancora, se la categoria di impegno (nella storia ovviamente) è anch'esso tipico della sfera personale, allora, dice giustamente il Nostro, la teoria dell'azione non è affatto un'appendice alla teoria personalista<sup>552</sup>, non è affatto così un semplice corollario, in quanto nell'azione etica si mostra l'autenticità di questo essere personale<sup>553</sup>.

Anche nei confronti di queste argomentazioni mounieriane la nostra distanza è pressoché nulla, sottolineiamo però questo particolare ausilio, dato agli educatori, da un personalismo che da indicazioni maggiori sulla vita concreto-esistenziale dell'educare. Il comunicare, l'impegnarsi: come non vederli come parole anche della prassi educativa?

I conti con Maritain e Mounier ci hanno portato così a due problemi: nei confronti del primo osserviamo una sorta di accento spostato più su una critica cristiana all'educazione contemporanea. Nel caso di Mounier, invece, ci sfugge un elemento: il concetto di struttura della persona è dichiarato come titolo di un capitolo fondamentale dell'opera presa in esame ma non è spiegato, se non come nome che racchiude i sottoelementi stessi. Le strutture sono della cosiddetta esistenza incorporata? E se il personalismo non è uno spiritualismo, ma nemmeno visione materialista della vita umana, dove stanno le strutture? A livello della relazione, immaginiamo, ma sono contemporaneamente dell'anima e del corpo? La comunicazione si fa dunque a livello più alto comunicazione spirituale con il divino? L'impegno nel contingente trae la sua massima responsabilità come afferente alla chiamata divina? Allora, se come dice egli stesso un personalista cristiano non ha da dire nulla di più di un cristiano su questi temi<sup>554</sup> se non quello di mettere in rilievo questa struttura personale trascendente: come definire questa struttura personale trascendente? Tutta l'argomentazione di Mounier ci conduce ad una scelta adferante capitale, è lui stesso che la preconizza e vi arriva al termine del suo lavoro sul personalismo: ovvero che mettere al centro la persona

---

<sup>551</sup> «La persona è dunque, in definitiva, *movimento verso un transpersonale*, annunciato del pari dall'esperienza della comunicazione e da quella della valorizzazione. [...] Questo movimento della persona verso il transpersonale è un movimento di lotta; per averlo ridotto a un'estasi manierata, tanti idealismi e spiritualismi provocano la nausea.» *Ibidem*, p. 108.

<sup>552</sup> *Ibidem*, p. 121.

<sup>553</sup> Cfr. *Ibidem*, p. 125.

<sup>554</sup> *Ibidem*, p. 117.

significa legare pensiero ed azione<sup>555</sup> ed abbozzarne una teoria legata alla categoria di impegno, per nulla aliena da quella di liberazione presa in esame precedentemente. Se «l'esistenza è azione» allora l'esistenza pedagogica, la relazione educativa che tipo di azione è? Egli fa una interessante distinzione quadripartita tra azione come: fare, agire, contemplare ed azione collettiva, con un crescendo tra un'azione poetica, morale, esaminatrice ed infine comunitaria. Che dire a riguardo di un confronto di questa complessità e ricchezza argomentativa, solo abbozzata da Mounier, rispetto ad una azione pedagogica che sempre più nelle scuole si sta conformando come unidimensionale-applicativo? Che dire del richiamo all'impegno-lotta per divenire esseri sempre più personali laddove si tende nell'educazione all'estinzione del confronto, del sano scontro generazione nuova-generazione adulta, laddove gli insegnanti diventano facilitatori, i genitori avvocati, i sindacati erogatori di servizi, l'associazionismo un criptocorporativismo che intercetta interessi? Mounier così ci risveglia come educatori e ci dice di andare avanti, ci parla della buona notizia che la natura della azione umana è molteplice e che la storia è probabilmente la nostra fatica ma anche la possibilità del nostro riscatto, né spiritualismo, né materialismo, bensì impegno, ciò che ho di fronte è mio, in senso di compito esistenziale-educativo, i valori sono frutto di lotta comunitaria<sup>556</sup>. Pertanto è necessaria una critica alla tipologia di azione implicita che ci è proposta e una revisione da parte degli educatori della loro 'spontaneità' agente. Sto producendo o sto formando autenticamente?

Come sintesi del percorso fatto diciamo che diamo ragione a Maritain e Mounier in particolar modo quando denunciano gli errori pedagogici, come ad esempio il pragmatismo, il collettivismo e il volontarismo, ovvero ogni forma di particolarismo. Al di là delle realizzazioni storiche di tali prospettive cui pensavano questi pensatori, riteniamo necessario tener presente il medesimo invito, come sorta di vigilanza antropopedagogica contro i nuovi surrettizi riduzionismi. Questo è il ruolo del pedagogo, senz'altro. Essi non tacciono su quello che intercettano come irricevibile in

---

<sup>555</sup> «Che l'esistenza sia azione, e che l'esistenza più perfetta sia azione più perfetta, ma sempre azione, è una delle intuizioni basilari del pensiero contemporaneo. Se ad alcuni ripugna introdurre l'azione nel pensiero e nella più alta vita dello spirito, è perché essi ne hanno, implicitamente una nozione piuttosto confusa, la riducono all'impulso vitale, all'utilità o al divenire. Ma essa va intesa nel suo significato più comprensivo. Dalla parte dell'uomo, essa indica l'esperienza spirituale nella sua integrità, dalla parte dell'essere, la sua intima fecondità.» *Ibidem*, p. 121.

<sup>556</sup> «L'esperienza dimostra che non c'è valore che non nasca nella lotta e non si stabilizzi nella lotta, dall'ordine politico alla giustizia sociale, dall'amore sessuale all'unione degli uomini, e per i cristiani al Regno di Dio.» *Ibidem*, p. 108.



riferimento non solo alla trascendenza ma anche in riferimento allo sviluppo intellettuale e relazionale, dando preziose indicazioni su come descrivere la realtà personale. Ma questo, ancora una volta, non ci basta per illuminare una prassi educativa odierna: né dal punto di vista della definizione della dignità della persona, né per quanto riguarda una chiara teoria dell'azione educativa.

A questo punto facciamo rientrare in gioco la prospettiva di Ricoeur, anche perché cronologicamente più vicina; il suo lavoro, con il recupero anche dell'aristotelismo, sembra aver portato molto più lontano l'auspicio del suo amico e collega Mounier, ovvero quello di pensare l'azione come elemento importantissimo della teoria sulla persona, questa, al di là delle questioni della sussistenza trascendente, è un agente morale, o meglio si auspica che nella sua vita buona sviluppi un *ethos* in cui si abbia un rispetto di se stessi, degli altri e delle istituzioni umane in cui vive.

Se l'educativo è una questione di valori, di porre dei principi etici come ha insegnato Maritain e come ha descritto lo stesso Reid, entrambi contro la prospettiva pragmatista, allora non si può eludere la questione dell'agire e della formazione di agenti morali. La voce di Ricoeur ai fini di una teoria pedagogica per la prassi, una teoria in stretta connessione con l'etica, è a nostro avviso feconda.

Per quanto riguarda Mounier, ci sembrano valide dicevamo le sue categorie che riguardano la sfera del relazionale, sostanzialmente, la revisione ricoeuriana di esse non ci appare per niente metterle in discussione. Scorgiamo così delle eredità mounieriane in Ricoeur, il quale però sembra averle dato una sistemazione e giustificazione più convincente, in virtù proprio di una teoria dell'azione così auspicata dallo stesso fondatore di «*Esprit*».

Tuttavia anche rispetto a Ricoeur manifestiamo un certo senso di incompletezza: il suo segmento di persona maggiormente indagata, pur superando l'incompletezza del concetto di struttura di Mounier, rischia di eluderlo del tutto. Pensiamo che l'amico e collega di Mounier, con la sua lucida analisi personalistica dell'*idem* e dell'*ipse*<sup>557</sup> non

---

<sup>557</sup> Sul problema della identità personale Ricoeur pone la questione di ciò che «rimane nel tempo». Scrive questo ennesimo filosofo francese che prendiamo in esame: «La medesimezza è un concetto di relazione di relazioni. In testa, viene l'identità numerica: così, di due occorrenze di una cosa, designata con un nome invariabile nel linguaggio ordinario, noi diciamo che esse non formano due cose differenti ma «una solo e medesima» cosa. Identità, qui, significa unicità: il contrario è pluralità» Ricoeur Paul, op. cit., 2011, pp. 204-205. A questa componente della identità si contrappone il mantenimento inteso non nel senso della continuità del carattere ma della parola data. La permanenza del tempo della parola data non è riducibile a quella della medesimezza del carattere, tra le due si apre un «intervallo di senso» da colmare.

giunga fino in fondo ad illuminarci su come difendere la dignità personale di fronte a possibilità narrative imposte, o scelte, che potrebbero anche non risultare le migliori in assoluto per la storia personale e per il rispetto stesso della dialettica permanenza-narrazione. Come si fa a scegliere la concatenazione storico-personale migliore per se stessi, in relazione agli altri e per non far degradare le istituzioni? C'è una fedeltà, in ultima analisi, non solo alla parola data, ma da attribuire ad una riscoperta della propria particolare medesimezza? Essere fedeli a se stessi nella storia significa legarsi solo al quanto già detto o al quanto possiamo trovare di unico ed irripetibile, o di umanamente comune?

Gli autori personalisti o meglio, come dice giustamente Ricoeur, i pensatori che prendono come candidato ai fini del filosofare la categoria di persona abbandonando un 'ismo' ormai pressoché anacronistico –in quanto trattasi non di una scuola così ben definita, ma di un principio per il pensiero–, rischiano di lasciarci letteralmente ed incredibilmente a piedi, prima dell'approdo teoretico del rispondere pedagogicamente alle sfide educative contemporanee. Non riusciremmo ancora a rispondere alla necessità di una decisa difesa antropologica, se non prendessimo in esame il guardiniano 'concreto vivente'.

Dobbiamo difendere la persona che cresce di fronte ai potentati economici e tecnocratici, di fronte alle induzioni e catture emotivistiche dei *mass media*, dobbiamo apportare sempre più argomenti forti contro la loro influenza. Dobbiamo rendere consapevoli i giovani della loro dignità e potenzialità, spiegando loro cosa sia il divenire e la cultura spersonalizzante. Ecco pertanto che, sicuramente, con Ricoeur aggiungiamo un tassello importantissimo: una fedeltà a se stessi che si gioca nella temporalità, nonché una possibilità di relazione con gli altri e le istituzioni sempre minacciata, cui bisogna fare attenzione; una sorta di veglia etica per non compromettere storture della nostra identità narrativa ed assiologica. Il problema però rimane questo: a che cosa legare nella questione educativa questa fedeltà a se stessi, come mettere in gioco l'io sono nell'io posso? Le questioni educative in realtà sono due: una la scoperta d'essere un agente che in virtù della propria storia riesce a portare a compimento diversi 'io

---

Cosicché «La mediazione va, dunque, cercata nell'ordine della temporalità. Ora è questo «medio» che, a mio avviso, la nozione di identità narrativa viene ad occupare. Avendola, così, situata in questo intervallo, non saremo stupiti di vedere l'identità narrativa oscillare tra due limiti, un limite inferiore, in cui la permanenza nel tempo esprime la confusione dell'*idem* e dell'*ipse*, e un limite superiore, in cui l'*ipse* pone la questione della sua identità senza il soccorso e l'appoggio dell'*idem*» Cfr. *Ibidem*, p. 214.

posso'; l'altra che questi 'io posso' sono legati all'*ethos* ternario rivolto al bene del sé, dell'altro e dell'istituzione. La biunivocità della problematica poi la si può ridurre ad una bifacciata medaglia laddove si può scoprire che proprio il mantenere viva la relazione con se stessi, gli altri e le istituzioni è possibile pensare uno sviluppo personale sia in senso morale che formativo.

Dall'universo personalista ci veniva incontro, per poterci far fare qualche passo in avanti in più in direzione di una teoria antropopedagogica, un altro autore dal quale abbiamo tratto un concetto molto interessante, anche in questo caso non pienamente sviluppato: quello di *Bildungskraft*<sup>558</sup>, ovvero di forza formativa, forza della persona stessa che va alimentata, nutrita affinché vi sia una formazione umana (non professionale ancora) che vada così rivolta all'uomo in se stesso, al potenziamento e sviluppo di quello che possiede già tramite la cultura. Si trattava di Martin Buber, come abbiamo già avuto modo di anticipare e dei suoi discorsi sull'educazione. Buber riuscirà a farci uscire su dubbi generati dalle letture di Maritain-Mounier-Ricoeur?

Ricapitolando alcuni aspetti: innanzi tutto riprendiamo qui ancora l'idea di filosofia che abbiamo accennato altrove, ovvero non come scelta partigiana verso un autore o un ismo, ma nemmeno inconcludente solipsismo teorico, nemmeno infine primato al contingente che abbiamo avversato come prospettiva pedagogica. Una filosofia capace di riprendere il cammino perché il tempo, ogni tempo, ha delle domande, delle sfide e degli errori. Una filosofia, in questo caso antropologia, che si fa come primo discorso, anche se non l'ultimo, per la teoresi pedagogica; filosofia come distacco critico dal contingente, e per questo prima garanzia di rigore argomentativo.

Così, dopo una scelta di campo teoretico indispensabile, quella in cui riteniamo possa crescere il vero discorso sull'educativo, necessaria quanto il biologo ha bisogno delle cellule per garantire esistenza alle sue ricerche e non deve rivolgersi

---

<sup>558</sup> Riportiamo buona parte della pagina che ha ispirato il nostro percorso: «Ci deve essere una posizione giusta, una posizione originaria: una realtà originaria che non mi abbandona nel mio cammino verso la meta, ma al contrario, quanto più ho scelto bene il mio cammino, tanto più mi guida affinché io non sbagli, affinché io non mi confonda; una realtà che mi conferma. Una realtà che mi ha fatto progredire e che, se io mi affido a lei, è pronta a condurmi, sostenermi, custodirmi e formarmi. A lei, alla mia origine, alle sue energie creative il lavoro di formazione deve riaprire pienamente la via – sia essa smarrita o ridotta – o riaprire alle sue energie la via che conduce a me. Delle energie non possiamo disporre, possiamo solo facilitare il percorso che a loro conduce. Si tratta di forze originarie e speciali, che non dipendono né dall'etnia né dalla religione, ma da entrambe insieme e da molto di più. Ma la peculiarità delle forze formative (*Bildungskräfte*) non dice nulla sulla materia della formazione.» Buber Martin, *Bildung e Weltanschauung*, in *Discorsi sull'educazione*, trad. it. e cura di A. Aluffi Pentini, Armando, Roma 2009 (ed. or. 1953), p. 73.

primariamente ad esempio alla cosmologia, giungiamo così alla nostra proposta, né come *collage*, né come devozione ad una particolare personalità appunto. Abbiamo già preso posizione, dicevamo, la posizione fondamentale: l'*aut* che la filosofia dell'educazione è tale se principia col pensare alla persona umana, i suoi auspici di buon sviluppo contro una prospettiva di adattamento sociale o da fini emergenti dal sociale storico. E gli autori citati non appaiono affatto sganciati da questa prospettiva. Nessun *collage*, dicevamo, e nessun vagare per galassie oscure: quello che facciamo è vedere il pensiero come ciò che pensa l'impensato, che pensa il surrettizio, che pensa l'incompleto e il familiare.

La nostra posizione antropologica che, ribadiamo, non è ancora una completa antropologia pedagogica, ma una sorta di canovaccio di questa ai fini di giustificare la questione etica e prassica successiva, si è arricchita, allora, con il pensiero di Maritain. Con quest'ultimo diciamo che l'uomo è definito integralmente se si prende in considerazione la questione del preconcio, ovvero quella sfera trascendente generante la facoltà intellettuale e quella volitiva, cui aggiungiamo quella creativo-immaginativa che l'allievo di Bergson poneva all'interno dell'intelletto ma di cui si può argomentare separatamente. L'apertura alla dimensione invisibile però non pregiudica la razionalità del discorrere delle manifestazioni personali nell'immanenza. Con il filosofo affermiamo che queste facoltà umane non sono generate dall'inconscio, bensì sono potenzialità che lo possono governare, ovvero forze a disposizione di ogni essere umano che però devono esprimersi in ogni singolarità non replicabile (per dirla alla Mounier): mostrare un potenziale visibile nella storia di vita personale. Esse hanno bisogno d'essere accolte dalla sfera sociale, ovvero accolte facendole emergere in pieno attraverso una coscienziosa e spesso controcorrente attività educativa. L'origine di questo preconcio è chiaro che per Maritain è trascendente, esso è una sorta di disegno divino, ogni uomo un particolare disegno da attualizzare, l'uomo come immagine e somiglianza divina, voluto e individualmente amato. Tuttavia la prospettiva non in contrasto con questa visione biblica per nulla può e deve generare una separazione immediata di giustificazioni nell'ambito delle finalità educativa. L'ultima giustificazione trascendente della persona non può essere a nostro avviso fonte di separazione con una razionalità di ordine laico, pena lo stesso disconoscimento del tomismo, che prevedeva l'intellegibilità degli enti e la possibilità ascendente della

conoscenza a partire dalle creature. A questo punto, così, abbandonando il concetto di struttura di Mounier, perché non troppo sviscerato, ma per nulla disconoscendo la sua filosofia che ci appare piuttosto da portare a compimento che da confutare, riteniamo che, nell'immanenza, la strada percorsa da Ricoeur, abbia offerto degli spiragli più promettenti. Evidentemente le facoltà umane precipue (non strutture), dell'intelletto, della immaginazione e della volontà hanno il loro gioco e manifestazione nell'agire, il loro perfezionamento, il loro sviluppo contribuisce decisamente alla sempre più personalizzazione del proprio essere. Si può dire che esse attengono così alla sfera della identità narrativa, se vengono scelte nella prospettiva di un uomo-che-cresce? Perché sono uomo parlante? Perché lo devo diventare? Quali concatenazioni narrative fatte di sollecitudini di altri verso me lo hanno permesso? Ma, da dove origina quel qualcosa che ha potere di mantenersi dopo essere stato scelto e curato? Questi elementi non abitano il mondo angelico come diceva Mounier, possono essere espressione di reale esistenza incorporata.

Questo qualche cosa sospeso tra il già-dato e il possibile-da essere ci piace pensarlo globalmente attraverso questa terminologia buberiana, senza fare alcuna violenza alla concettualizzazione del filosofo, in quanto più dell'affermazione del fatto che bisogna svilupparle e della loro esistenza, il filosofo non ha scritto cosa siano nel dettaglio queste, le *Bildungskraft*, se non, come da testo riportato in nota, il fatto che il problema dell'origine delle stesse travalica la cultura di riferimento. Noi possediamo qualche cosa, sembra dirci Buber, che ha a che fare con il nostro appartenere ad una cultura umana ma che è molto di più di tutto questo (non si identificano esattamente con la «materia della formazione»), è soverchiante, o meglio non è giustificabile solo con l'appartenenza etnico-culturale. Capiamo del concetto sostanzialmente che fine dell'educazione è anche questa attualizzazione delle risorse interne dell'uomo, viste come forze precipuamente umane, ma che sostanzialmente fanno tutt'uno con un'azione anche esterna, della cultura e dell'azione educativa che ci è stata rivolta.

La domanda cruciale che ci poniamo, a questo punto, è questa: ma siamo poi così lontani anni luce dai concetti di atto e potenza di sapore aristotelico<sup>559</sup>? Strutture,

---

<sup>559</sup> Così scrive Aristotele: «Ora, poiché essere in potenza ed essere in atto si distinguono secondo ciascun genere di categorie, chiamo movimento l'atto di ciò che è in potenza, in quanto potenza. E che questa definizione del movimento sia vera, risulta evidente da quanto segue. Quando il costruibile, considerando in quanto tale, sia in atto, allora si costruisce, e questo è il processo di costruzione. Lo stesso dicasi dell'imparare, del guarire, del girare, del camminare, del saltare, dell'invecchiare, del crescere. Ed il

preconscio, forze, energie sovrastoriche. Siamo lontani dal centro o dalla struttura guardiniana? Da notare che queste categorie dei personalisti non si mettono propriamente in alternativa ad esempio a quelle psicologiche e a quelle psicanalitiche, ma le ritengono ulteriori. Il comportamentista taglia corto e così non si occupa più di esseri umani vitali ma di comportamenti che emergono chissà da dove, il cognitivista ed il neurocognitivista sono fermi a capire cosa c'è dentro la scatola nera, forse allora è il caso allora di riprendere in mano, giustamente, quell'aristotelismo che quando pensa gli esseri viventi, li pensa appunto viventi,<sup>560</sup> ovvero in movimento ed azione. A quanto pare così fa anche Ricoeur che vede l'uomo come essere vivente che agisce, chiarendo magari ciò che Maritain-Mounier-Buber e la stessa categoria di medesimezza probabilmente non hanno completamente definito: ovvero in che senso un individuo differisce da altro come vivente e vivente umano.

È pertanto dichiarabile che vi sia potenzialità umana che da sola non riesce ad emergere del tutto? È così iperuranico affermare che l'uomo possiede energie vitali risvegliabili e mostrabili nel movimento-attualizzazione come dice Aristotele?<sup>561</sup>

Quale deve essere la principale preoccupazione pedagogica seguendo tale scoperta? Fine e valore qui si uniscono in un discorso tutto antropopedagogico: siccome esistono potenzialità umane attualizzabili esse non vanno funzionalizzate ma fatte crescere per se stesse nella temporalità e non è questa, la temporalità storica, che deve dettare in quale misura e quali potenzialità, a quale livello è utile o debbano essere sviluppate. Grazie e oltre la cultura, parafrasando Buber. Per la vocazione ulteriore seguendo Maritain; per il rispetto della condizione incarnazionista riprendendo Mounier. Per far in modo che ognuno, possa dire io-posso, alla Ricoeur, affinché si diventi cause

---

movimento ha luogo quando ci sia appunto quell'attività, e non prima né dopo. Dunque il movimento è l'attualizzazione di ciò che è in potenza, quando questo sia in atto e si realizzi e non in quanto se stesso ma in quanto mobile.» Aristotele, *Metafisica*, XI 9, 1065 b 14-24.

<sup>560</sup> Pertanto questa definizione di Aristotele basterebbe forse a chiarire la differenza, anzi la cesura, tra un teorizzare di un fisico e quello di un pedagogista: «Ora sostanze sembrano essere soprattutto i corpi e tra essi specialmente quelli naturali, giacché questi sono i principi di tutti gli altri. Tra i corpi naturali poi alcuni possiedono la vita ed altri no; chiamiamo vita la capacità di nutrirsi da sé, di crescere e di deperire.» Aristotele, *L'anima*, a cura di G. Movia, Bompiani 2005, II 1,412 a 11-15.

<sup>561</sup> «Il termine atto, che si collega strettamente a quello di entelechia, anche se si estende agli altri casi, deriva soprattutto dai movimenti: sembra, infatti, che l'atto sia principalmente il movimento. Per questa ragione, alle cose che non esistono non si attribuisce movimento, mentre si attribuiscono altri predicati: per esempio si può dire che le cose che non esistono sono pensabili e desiderabili, non, invece, che sono in movimento.» Aristotele, *Metafisica*, tr. it. e cura di G. Reale, Bompiani, Milano 2011, IX 3, 1047 a 30-35.

efficienti<sup>562</sup> di se stessi, ovvero uomini liberi, ma non dall'azione arbitraria.

Il pedagogista cristiano ha tutto l'interesse assiologico, in riferimento alla sua visione antropologica, di riprendere in mano le precipue forze umane sovraculturali e, a nostro avviso, lo faccia o lo rifaccia in fretta, dopo anni in cui buona parte dei pensatori di questa estrazione culturale hanno seguito le allettanti proposte dell'attivismo, del pragmatismo e del positivismo quantificatore, credendo in quest'ultimo spesso come sorta di prospettiva universalistico-armonizzante, con grandissime riserve da parte di chi scrive alla luce degli stessi pensatori provenienti da quell'area stessa.

Ecco pertanto definito uno dei primitivi del discorso pedagogico: dopo lo stare dalla parte della persona in crescita, dopo il campo prescelto, abbiamo le *Bildungskräfte*, le forze formative a disposizione dell'uomo-che-cresce, elementi che prescindono la storia, in quanto appartenenti sia all'antico romano quanto all'uomo di una ipotetica era spaziale. Lo sviluppo di esse dovrebbe essere affare di tutti, preoccupazione di ogni prospettiva educante; è chiaro che se l'educatore cristiano le vede sviluppantesi perfettamente in rapporto al trascendente, ad esempio con la conoscenza profonda della fede o l'agire agapico e l'immaginazione creatrice, ai fini di elevazione spirituale, tutto ciò crea separazione concettuale solo in termini di gradualità e di prospettive escatologiche, ma non una divisione sostanziale secondo una terminologia e giustificazione laica.

Ora, quali sfide comuni per salvaguardare lo sviluppo delle tre forze di pensare, creare ed agire dei giovani? Troveremo qualcuno disposto a negare sul serio che lo sviluppo di queste potenzialità –e quando diciamo sviluppo di potenzialità intendiamo dire che devono attualizzarsi ai fini di una armonia e propedeutica alla felicità-compiutezza umana–, non possano costituire fini-valoriali dell'azione educativa? Non ci può sembrare che il contrario possa costituirsi come immorale, ovvero come scialo umano? Questa preoccupazione ci appare come laicissima: come sarebbe possibile l'ideale umanistico dell'uomo formato, in armonia coscienziosa con gli altri e il cosmo, dedito alla conoscenza?

---

<sup>562</sup> La celebre terza causa aristotelica, quella che riguarda l'origine del movimento (cfr. Aristotele, *Metafisica*, I 3, 983 a 24 – 983 b 23) e dunque ben si addice ad un discorso antropologico di una persona agente, è ripresa dunque per parlare di una sorta di compiutezza della formazione umana. Si tratta infatti della possibilità di una attualità dell'intelletto, della volizione e dalla creazione di alto grado, ovvero in cui il soggetto ricerca da se stesso di agire bene per sé e per gli altri. Muoversi nel senso di diventare autonomo nella sua formazione dianoetica ed etica.

A questo punto abbiamo annunciato ormai gli elementi fondamentali, prendiamo il linguaggio buberiano che tradotto in italiano potrebbe suonare: 'sviluppo delle forze formative interne della persona attraverso la cultura' e, nel solco di Maritain e Mounier e dell'umanesimo non escludente la trascendenza, ne attribuiamo fondazione e destino ultimi ultramondani. Tuttavia, queste potenzialità umane, hanno giocoforza una manifestazione nel secolo.

Prima della finale proposta antropologica, però, riagganciamoci a quel tassello che congiunge teoresi della persona e critica alla società: il concetto di generazione di ultimi tramite cause deliberate che non hanno come fine la promozione umana (ulteriore definizione di scelte schermanti).

Crediamo che la generazione di ultimi, di emarginati dipenda inizialmente da questo: c'è qualche giovane che non riesce a raggiungere il suo essere, non è aiutato a farlo e si 'salva' socialmente in un qualche modo se ha la fortuna di un qualche inserimento lavorativo, ma chi non raggiunge mai, per vari motivi, questo equilibrio, sempre precario a dire il vero, è in grave difficoltà. Difficoltà che riguardano la stima di se stesso e della possibilità di diventare causa efficiente di se stesso in relazione con altri<sup>563</sup>, ovvero una persona nel pieno possesso delle attualità di intelletto, volizione e immaginazione, nel migliore esercizio delle sue forze. La privazione della educazione liberante potenziale ha riflessi sociali da mettere in correlazione.

Non a caso utilizziamo questa categoria aristotelica usata da Maritain stesso in relazione al maestro (ma ripresa anche da Ricoeur<sup>564</sup>), questi è una causa efficiente nell'essere buon ministro delle potenzialità dell'educando affidatogli, del quale si può decisamente auspicare che, come il suo maestro, diventi cooperatore egli stesso della sua natura e dei suoi fattori dinamici<sup>565</sup>.

Stiamo sempre più giungendo alla conclusione di questa ricognizione

---

<sup>563</sup> «Da tutto ciò consegue che la naturale attività della intelligenza da parte di colui che apprende, e l'opera di guida intellettuale da parte di colui che insegna costituiscono entrambe i fattori dinamici dell'educazione, ma che l'agente principale, il fattore dinamico primordiale o la forza propulsiva prima, nell'educazione, è il principio immanente al soggetto stesso da educare; l'educatore o il maestro è soltanto un fattore dinamico secondario – sebbene autenticamente efficace – e un agente ministeriale.» Maritain Jacques, *Op. cit.*, p. 108.

<sup>564</sup> «Ora, con la nozione di potere-di-fare torna la vecchia idea della causalità efficiente che la rivoluzione galileiana aveva bandito dalla fisica. È forse, consentito dire che, con l'ascrizione la causalità efficiente reintegra il suo luogo di origine, la sua terra natale, e cioè precisamente l'esperienza viva della potenza d'agire?» Ricoeur Paul, *Op. cit.*, 2011, p. 188.

<sup>565</sup> *Ibidem*, pp. 106- 1113.



antropologica per una teoria pedagogica: le potenzialità umane sono da tenere in primaria considerazione contro i riduzionismi o i tentativi di annichilimento, pena il disconoscimento della dignità della persona. Questo invito di lavoro teorico e prassico è ovviamente uno sforzo comune sia dei laici *tout court* sia del laico con *Weltanschauung* religiosa. Anzi per quanto riguarda questi ultimi è il caso di interrogarsi se la promozione di quanto argomentato non sia una necessaria propedeutica all'apertura al trascendente.

Ora però il pensiero pedagogico che ha già scelto il suo campo si trova effettivamente ad un bivio: o continuare ad immergersi splendidamente sempre e solo nella teoresi antropologica (cosa che comunque non deve mai mancare) o cominciare ad essere assunta sul serio nella prassi educativa. Lo studio antropologico ci deve essere da faro per illuminare, come dicevamo, le situazioni di annichilimento delle potenzialità personali: questa prospettiva deve farci allargare la coscienza educante affinché la prassi ne benefici. È inutile denunciare continuamente la deforestazione dell'Amazzonia, cantarne al contempo la bellezza e non bloccare allo stesso tempo le ruspe. Pertanto il nostro lavoro lo consideriamo come una antropocritica alla società ed alle istituzioni educative. Come la denuncia della deforestazione è accompagnata dagli argomenti di pericolo di asfissia e di squilibrio climatico, così l'estinzione dell'uomo con l'estinzione delle sue dinamiche potenzialità è l'avvento dello squilibrio tecnocratico e l'invasione dell'utile economico: è l'inquinamento spersonalizzante di una società dello scialo umano.

L'educazione va liberata, vanno liberati i giovani dall'eteronomia antropologica imposta dalle esigenze del mercato e di ogni tipo di funzionalismo. La 'liberazione da' per una 'liberazione per', come dice Reid che deve sfociare in una liberazione gloriosa, quella in cui si sono create condizioni generative, di espansività dell'umano in virtù dell'impegno etico<sup>566</sup>, ovvero sorpassare le costrizioni che oggi sono quasi tutte mentali, di persuasione occulta, per poter essere pienamente se stessi, o meglio, noi stessi.

Per concludere, le scelte educative portanti (adferanti) che stiamo proponendo sono quelle che permettono che il soggetto riesca a dire un giorno "io posso", facendo

---

<sup>566</sup> Per Reid la libertà più elevata è definita come «gloriosa»: «Fino a questo punto abbiamo considerato due significati di libertà: la libertà da restrizioni esterne o interne, e la libertà di volere. Consideriamo ora il terzo significato citato. [...] «Libertà gloriosa» vuol significare il senso di gioia nel quale l'ordine è stato talmente assimilato dalla persona da non essere restrittivo ma, *espansivo*. » Reid Luis Arnaud, *Op. cit.*, pp. 133-135.

eco: io ho capito, io creo, io agisco bene. Le scelte adferanti dell'educatore e delle istituzioni educative permettono lo sviluppo delle forze formative, conducono a, *adfero* in latino veniva utilizzato anche per indicare quando vien portata una buona notizia: quella ad esempio di chi puoi essere. Sono rappresentate da quella prassi, da quei discorsi dell'educatore che come dice il termine latino *affero o adfero* apportano qualcosa, fanno ricercare ai fini di addurre una prova della propria validità personale, aggiungiamo in senso educativo. *Manus adferre* inoltre significa portare aiuto, recare un vantaggio. La scelta adferante è così una opzione etica, una premessa maggiore derivante dall'attività speculativa sul chi è l'uomo, è pertanto il tentativo di pensare ciò che reca vantaggio all'uomo pensando l'uomo stesso. È ciò che fa principiare la ricerca della verità tramite verità antropologiche generative, come quella della cura e della liberazione.

L'inganno dell'intelletto che si deve formare inizia con la distopia: ovvero trasportare il termine educazione su campi solo pragmatico-poietici; così rispondiamo che l'educazione è ciò che aumenta la visione intellettuale al fine di rivedere il contingente. Le scelte schermanti sono quelle che deviano dal campo dello sviluppo personale per l'adeguamento eteronomo, dettato dai potentati depotenziando le facoltà umane. Le scelte portanti o adferanti sono quelle che sono generate direttamente dal discorso antropologico e scientifico-educativo e informano la prassi sui rischi e i compiti morali per la promozione umana.

La lotta per la conquista della personalizzazione personale richiede uno sforzo comune, nonché il tentativo di far fare marcia indietro agli spersonalizzanti. Ma prima di arrivare a ciò, in realtà, dopo i preziosi lasciti degli autori citati sin d'ora non siamo arrivati a completare, abbiamo scritto poc'anzi, la prospettiva antropologica che giustifichi un'antropocritica ai sistemi diseducativi. Dobbiamo riprendere il discorso dai due risultati più preziosi, a nostro avviso, del percorso fatto. Ovvero, la giustificazione teoretica del concetto di facoltà formative interne come forze (vertice di questa ricerca dei presupposti adferanti), e dall'altro la necessità che queste vengano liberate, ossia favorite e liberate grazie anche alla critica alla società, come rimozione dei meccanismi involuppati-impedenti. Ecco allora che dobbiamo proporre una ulteriore prospettiva antropologica che farà riaccendere il motore teoretico, ma ancora una volta grazie ad un'altra ripresa aristotelica.

## V.VI Scegliere potenza, atto e forza contro i poteri privati

Così lo sviluppo dell'essere umano dipende dal modo in cui la volontà dispone della forza presente. Questo disporre, tuttavia deve fare i conti con la natura data, vale a dire con le attitudini presenti e la quantità di forza disponibile.<sup>567</sup>

La scelta di prospettiva tra persona solo immanente e persona trascendente non è posta nemmeno in questo caso come alternativa contraddittoria, nel pensiero che andiamo ora a prendere in esame. Si tratta della riflessione di Edith Stein. Ciò che l'autrice assume come presupposti sono da ascrivere ad un intento puramente filosofico che evidentemente fa ritenere compiuta quella ragione che non rinuncia alla metafisica, nonostante i relativi concetti siano ritenuti possedere un riscontro fenomenico immanente. L'originalità della Stein consiste nel rimanere fedele teoreticamente ai suoi due grandi maestri e di non abbandonarne completamente nessuno: si tratta di S. Tommaso e di Husserl<sup>568</sup>. Il suo procedere argomentativo è dunque ascendente: dall'immanenza<sup>569</sup> alla trascendenza.

---

<sup>567</sup> Stein Edith, *La struttura della persona umana. Corso di antropologia filosofica*, a cura di A. Ales Bello e M. Paolinelli tr. it. M. D'Ambra, Città Nuova, Roma 2013, p. 174.

<sup>568</sup> Evidentemente non si tratta di una impossibile armonizzazione dei rispettivi concetti di verità e delle due diverse prospettive, l'una teocentrica, l'altra egocentrica.

<sup>569</sup> La pensatrice tedesca pone questi tre punti che, al di là di altre evidenti divergenze, a suo giudizio, mettono d'accordo scolastica e fenomenologia: «1) Ogni conoscenza comincia coi sensi. Questo è il principio fondamentale che Tommaso ha stabilito per la conoscenza umana ed esso è il più noto di tutta la filosofia scolastica. Sembra che Husserl si opponga a questo principio, quando sottolinea che per un'evidenza essenziale non è necessario nessun presupposto empirico. Questa dichiarazione, però, non deve essere intesa nel senso che il fenomenologo possa fare a meno di tutto il materiale sensibile. [...] Ma di qualsiasi tipo possa essere l'intuizione della quale ci si serve, ognuna include in sé un materiale sensibile, cosicché quel principio del rimando ai sensi non può essere eliminato. 2) Tommaso dice: ogni conoscenza nuova è ottenuta attraverso l'elaborazione intellettuale del materiale sensibile. Il procedimento gnoseologico proposto da Husserl non contraddice tale principio in questa ampia formulazione. Ma forse c'è un contrasto nell'intendere il modo in cui avviene l'elaborazione? Secondo la concezione fenomenologica, l'evidenza filosofica non è ottenuta attraverso l'induzione. [...] Se Tommaso ha indicato il compito proprio dell'intelletto come «*intus legere*» – leggere all'interno delle cose –, il fenomenologo può far valere questa espressione come una calzante descrizione di ciò che egli intende con il termine intuizione. Così potrebbero essere entrambi d'accordo che la *visione* d'essenza non è in contrasto col pensiero, se si intende il «pensare» in una necessaria ampiezza, e che essa è un'operazione dell'*intelletto*; se si prende a sua volta l'«intelletto» (*intellectus*) nel giusto senso e non ci si figura con tale termine quella caricatura che ne ha fatto il razionalismo oppure i suoi oppositori. 3) Così credo che si deve constatare un accordo anche nel terzo punto, a proposito del carattere attivo e passivo dell'intuizione. Se Tommaso vede l'opera dell'*intellectus agens*, la genuina azione dell'intelletto nel processo di analisi, che cerca di giungere dal materiale di partenza all'essenza, l'«*intus legere*», la *visione* dell'intelletto, alla

Ecco così che ascoltiamo una ulteriore posizione che, dal nostro punto di vista, ci offre degli anelli mancanti, o meglio l'anello di congiunzione di due rami argomentativi: quello del preconcio trascendente e quello dei poteri dell'uomo agente.

Ci siamo accorti, strada facendo, di avvicinarci sempre di più infatti a due categorie classiche dell'aristotelismo, ovvero quelle di atto e potenza. Apriamo così in questo lavoro la proposta della filosofa Edith Stein, pensatrice al crocevia tra aristotelismo tomistico e fenomenologia.

Se possiamo pensare all'esistenza di un-uomo-che-prende-forma, che manifesta il suo agire, il suo parlare, il suo essere responsabile, il suo raccontarsi, ci chiediamo ora in virtù di che cosa è possibile questo. È chiaro che in quella direzione, ovvero dell'interiorità ci ha spinto l'affascinante argomento non sviscerato di *Bildungskraft* di Buber. Questo così lo riconduciamo al pensiero antropo- pedagogico steiniano laddove il suo lavoro prende in esame il concetto di forma umana assieme all'argomento della potenzialità-attualità, collegato appunto dal concetto di forza che ritorna anche in questo caso.

Il principio immanente evidente da cui si parte, secondo la filosofa, legato ai sensi, ma non dato empirico scomponibile, è il fatto della mia esistenza, di percepirmi come essere, una conoscenza che precede tutte le altre. Da qui il principio del filosofare, conoscenza spontanea ed intuitiva, non atomizzata aggiungiamo. Nel considerare questo dato iniziale abbiamo così correlata l'idea che questa mia esistenza ha a che fare con la temporalità, ovvero entra in causa anche il non-essere, quello che ancora non sono perché magari sarò o potrò essere e quello che ovviamente sono stato: da qui si

---

quale ogni movimento dell'intelletto stesso mira in ultima istanza, possiede ugualmente il carattere del ricevere. La fenomenologia ha particolarmente messo in rilievo questo elemento passivo, perché esso segna il contrasto fra il suo modo di ricerca, che si fa condurre dalla *ratio* oggettiva, e quello delle correnti filosofiche moderne, per le quali pensare significa «costruire»; la conoscenza è una «creazione» dell'intelletto che indaga. La fenomenologia e la scolastica si trovano di nuovo d'accordo nel respingere ogni arbitrio soggettivo, e parimenti nell'essere convinte che quel vedere, che è un ricevere passivo, è l'operazione più propria dell'intelletto nei confronti della quale ogni suo atto è solo preparatorio.» La questione dunque termina col concetto di immediatezza, ovvero le verità colte non con un procedimento deduttivo, né induttivo: «Nel caratterizzare ciò che egli chiama verità essenziali, Husserl assegna ad esse quella visione immediata, che Tommaso attribuisce ai principi. Infatti, secondo la concezione della fenomenologia queste verità debbono essere viste direttamente e non essere derivate da altre; e ad esse viene ascritta un'impossibilità di annullamento, in ogni caso una non eliminazione attraverso l'esperienza e per questa ragione vengono dette a priori. » Cfr. Stein Edith, *Fenomenologia di Husserl e filosofia di Tommaso D'Aquino*, in *La ricerca della verità. Dalla fenomenologia alla filosofia cristiana*, a cura di A. Ales Bello, Città Nuova, Roma 1993, pp. 80-84.

dischiude il concetto di *attualità*, ovvero nel momento presente, questo essere, fenomenalmente, si dà<sup>570</sup>. Dunque:

«E ciò che sono ora, attualmente, lo ero già prima, ma non attualmente. Il mio essere presente contiene la *possibilità* di un essere attualmente futuro e presuppone una possibilità del mio essere precedente. Il mio essere presente è, nello stesso tempo, attuale e potenziale; e nella misura in cui è attuale, è attualizzazione di una potenza che sussisteva già prima. Attualità e potenzialità come modi d'essere sono contenuti nel semplice dato di fatto dell'essere e sono da desumersi da questo. La potenzialità che può trapassare in attualità, il cui senso certo è di trapassare in attualità, non è non-essere. Essa è qualcosa tra l'essere ed il non-essere, o essere e non-essere allo stesso tempo.»<sup>571</sup>

Ora facciamo una nostra considerazione: la scoperta di ciò sembra proprio rispettare i tre punti (come da nota) che la Stein individua come incontro tra Tommaso ed Husserl. Ovvero abbiamo a che fare con elementi immanenti che colpiscono i sensi, come la mia percezione d'esistere nella mia globalità; abbiamo questa conoscenza né per via induttiva né deduttiva, ovvero si elabora una intuizione di questa scoperta immanente; infine si ha un ricevere passivo di questa intuizione, ovvero non si tratta di costruzione della realtà, ma di momento preparatorio ad altre conoscenze in cui l'intelletto sia fa attivo.

Il concetto di potenzialità così riguarda ciò che non è al momento nella fase di attualità, ovvero «all'attività appartiene qualcosa che si mette in attività»<sup>572</sup>.

Ed inoltre:

«Sono cosciente di me nel mio essere attuale e sono cosciente di questo essere. Questo essere attuale è momentaneo, ma non può essere certo puramente momentaneo. L'essere attuale viene da un essere potenziale e va verso uno potenziale; ma ogni potenzialità è fenomenalmente mantenuta dall'attualità e non può dare sostegno a questa.»<sup>573</sup>

Posto questo risultato, dobbiamo indagare in che senso ciò è legato al concetto di forma e di prendere una forma ed, infine, in virtù di che cosa si passi dalla potenza all'atto.

---

<sup>570</sup> Questo paragrafo è una sorta di epitome dell'inizio dell'opera principale della filosofa. Cfr. Stein Edith, *Op. cit.*, 2003, pp. 58-60.

<sup>571</sup> *Ibidem*, p. 60.

<sup>572</sup> *Ibidem*, p. 62.

<sup>573</sup> *Ibidem*, p. 67.

Non una sola è la definizione di atto e di potenza che dà la Stein e, chiaramente, sono tutte correlate ed ognuna apporta profondità e chiarezza alla sua argomentazione<sup>574</sup>. L'esigenza di poter continuare in questo percorso di apertura più che di approfondimento ci permette al momento, come per altri casi, di riportare e commentare soprattutto punti cardinali, come questo:

Ogni parte di materia è governata in tutto dalla sua natura; cosa che esprime l'*inesse* della "forma" nella materia. Ciò significa che l'essere della cosa, della materia formata, non è del tutto potenzialità indeterminata, bensì *potenzialità in determinate direzioni*, cioè può divenire attuale questo o quello, ovvero così e così, e qualcosa di quanto può divenire o nel modo in cui può divenire è di volta in volta attuale. La natura comprende in sé, quindi, una serie di potenze, e cioè *potenze passive*, che però sono parzialmente attualizzate, e quindi, in pari tempo, sono tradotte in potenze attive. Il passaggio della passività in attività è un evento e siccome in ciò che è materiale tutto avviene dall'esterno, il passaggio è un esser trasportato a qualcos'altro. Ciò che è attualizzato può agire, può, cioè, condurre qualcosa d'altro, ancora una volta, dalla potenza all'atto. La natura, come ciò "che è alla base" del mutamento dalla potenza all'atto e che persiste in questo mutamento, può designarsi come *sostanza*; in quanto è ciò che determina l'intero sviluppo della cosa e della sua apparizione esterna, essa ottiene il nome di *forma*; come immagine della specie ideale viene perfino chiamata specie.<sup>575</sup>

Ora, un siffatto linguaggio e contenuto non ci riesce di sentirlo così lontano da un possibile discorso educativo. L'idea che ciò che possiede la vita, che non è solo materia informe o materia casualmente prodotta dalla natura, tenda ad una forma, ovvero al mutamento continuo di essa, fa sicuramente pensare innanzi tutto alla manifestazione della crescita fisica ed intellettuale umana. La sostanza umana è la sua forma, ma questa non è compiuta, e quand'anche si compia da un punto di vista fisico, ovvero il raggiungimento dell'età adulta, è altrettanto manifesto ed intuitivo come gli esseri umani adulti abbiano sempre la possibilità di nuove conquiste dello spirito, ovvero conoscitive o morali. Ma tutto è già *in nuce*, sembra dire la Stein, e tutto appare dunque una sorta di compito verso se stessi, e degli altri verso di me specie nei primi anni della mia esistenza. Il 'può' è l'elemento cruciale e di grande rilevanza etica: è

---

<sup>574</sup> Cfr. *Ibidem*, pp. 55-146.

<sup>575</sup> *Ibidem*, p. 145.

presupposto di libertà<sup>576</sup>, ma presuppone la fatica dello scoprire il ‘può’ del singolo, in quanto le attualizzazioni parlano sempre al singolare<sup>577</sup> e parlano d’essere il frutto di una scoperta e cura nel contesto di vita<sup>578</sup>. Tutto ciò che il funzionalismo preordinante non può. Per educare, così, diventa importante questa conoscenza non superficiale dell’educando, laddove i suoi limiti sono la sua potenza, la sua singolarità, sorgente di infinite attualizzazioni. Educare diventa far sì che la propria sostanza, fisica, psichica e spirituale prenda forma inimitabile ed inattesa aggiungiamo, perché sconosciuta. L’essere personale così si manifesta solo nel tempo ed in virtù di una relazione a nostro avviso, visto che, ribadisce spesso la Stein, è nell’agire che si capiscono le potenze, è l’attualità il fine ovvero la sempre meno latenza della potenzialità.

Ma come si giunge sempre più a ciò, ad una perfezione attuale, osiamo dire?

Vita significa essere in movimento dal di dentro.<sup>579</sup>

Trattasi della vita spirituale, ovvero, seguendo la Stein l’esercizio dell’intelletto e della volontà, presupposto della intenzionalità<sup>580</sup>. Gli esseri umani vivono in una condizione in cui la successione dei loro atti è separata, sono qualitativamente e anche quantitativamente isolati, riprendendo le sue parole<sup>581</sup>. Pertanto, questa forma che ha vita ma che possiede scansioni temporali, ovvero attualità differenti, necessita come di un impulso vitale che:

---

<sup>576</sup> «Che cosa vuol dire libertà? È come dire: io *posso*. In quanto io vigile e spirituale, il mio sguardo penetra in un mondo di cose.» Stein Edith, *Op. cit.*, 2013, p. 109.

<sup>577</sup> In quanto: «Ciò che incontriamo nell’esperienza sono oggetti contenutisticamente determinati, possano essere materiali o spirituali, determinati in modo che ognuno di essi è diverso dagli altri, anche solo attraverso il loro posto spazio-temporale. Chiamiamo l’unicità ed irripetibilità che separa un oggetto da tutti gli altri, la sua individualità e chiamiamo la pienezza qualitativa e quantitativa a cui è legata la sua esistenza individuale, la sua concrezione. In questa pienezza vi sono alcune cose che possiamo trovare altrove, che spiccano dalla concrezione e che si lasciano considerare in *abstracto*.» Stein Edith, *op. cit.*, 2003, p. 73.

<sup>578</sup> Sull’essere sociale della persona: cfr. Stein Edith, *Op. cit.*, 2013, pp. 185-229.

<sup>579</sup> Stein Edith, *Op. cit.*, 2003, p. 154.

<sup>580</sup> Riportiamo la definizione di intenzionalità: «Ciò che *soggettivamente è essere spirituale* si lascia innanzi tutto caratterizzare attraverso la polarità di soggetto ed oggetto che chiamiamo *intenzionalità*. La *vita spirituale* è esser-(dis)teso tra questi poli, mirare ad un oggetto; il che è la forma più alta dell’essere spirituale. La vita viene definita di buon grado come ciò che è in movimento da se stessa, ossia come il vivente che si muove da se stesso. » *Ibidem*, p. 147. Questa definizione si va a congiungere con quella di persona: «L’espressione “ipostasi” designa espressamente questo stare-per-sé (*Selbst-Ständigkeit*). Ad essa viene legato direttamente perfino ciò che è puramente formale (ad esclusione della spiritualità) e ciò che è indipendente, nella misura in cui è spirituale, viene chiamato *persona*.» *Ibidem*, p. 150.

<sup>581</sup> *Ibidem*, p. 154.

«unifica di nuovo il tutto in un'unità dell'essere che non è una composizione. La separazione e la scissione si verifica per mezzo ed elaborazione di "contenuti". In tal modo si costruisce un mondo oggettivo per il soggetto.»<sup>582</sup>

Accostiamo questa espressione a quella della precedente citazione all'interno del testo in cui si faceva riferimento al concetto di evento inteso come momento in cui si ha passaggio dalla potenzialità all'attualità, è chiaro che il momento vitale è proprio quello in cui accade qualcosa all'interno del soggetto, è un momento veritativo, in cui i contenuti vengono rielaborati. Possiamo concludere allora che l'evento del passaggio ha come primo momento la scoperta di questa possibilità del passaggio stesso, ci sono così in gioco alcuni e chiari elementi: oltre alla potenzialità-attualità anche questa spinta vitale, *élan vital*<sup>583</sup>, impulso o forza, espressioni tutte steiniane.

Tutto ciò ha come esito la visione del mondo da parte del soggetto, ma non arbitraria e solipsistica, è frutto di interazione tra potenzialità, sollecitazione di esse e contenuti; siamo lontani da una rappresentazione relativistica. Domanda che poniamo come intermezzo: è possibile concepire come questa spinta vitale come un altro nome della propensione-emergenza della libertà?

Inoltre ci chiediamo, il termine *Bildungskraft*, visto in questi termini, può diventare una buona sintesi di quanto si va dicendo ossia per così dire l'armamentario della propensione alla libertà? Inoltre, come non possiamo non chiamare questi impulsi vitali se non l'intelligenza e volontà?<sup>584</sup>

L'intelletto è infatti per la Stein potenza conoscitiva<sup>585</sup>, è scoperta di ciò che è accessibile anche alla mia conoscenza<sup>586</sup>; una seconda potenza, è quella volitiva, mai disgiunta dalla prima, ovvero quando si ha scoperta conoscitiva delle possibilità ecco allora che l'attualità è possibile solo intesa come partecipazione della volontà stessa. La domanda che poniamo però è se anche nella fase precedente a tutto ciò si possa parlare

---

<sup>582</sup> *Ibidem.*

<sup>583</sup> Il termine dal sapore bergsoniano è utilizzato dall'autrice: cfr. Stein Edith, *op. cit.*, 2013, p. 57.

<sup>584</sup> «"Avere intelletto" non designa per noi lo *esse intelligentes tout court*, bensì lo *intelligere posse*: la possibilità di passare verso la conoscenza attuale; l'intelletto, infatti, non è completa e duratura attualità.», Stein Edith, *op. cit.*, 2003, pp. 173-174.

<sup>585</sup> «Il mio intelletto quale mia potenza conoscitiva, il mio *intellectus possibilis*, determina ciò che in linea di principio è accessibile alla mia conoscenza.» *Ibidem*, p. 180.

<sup>586</sup> «Anche se il conosciuto viene "toccato" senza possibilità di una precedente scelta, questo "contatto" è appello all'io "libero" di procedere da sé attraverso la strada aperta per mezzo di quel contatto.» *Ibidem*, p. 181.



di una volontà che dispone anche alla ricezione. Ma prima di addentarci in ciò completiamo questo quadro: l'alternanza discontinua tra potenzialità e attualità, limite stesso dell'essere umano, conduce ad una formazione necessaria dell'attualità in *habitus*, ovvero al permanere senza più grande sforzo di un certo stato del potere di agire. Tale condizione chiamasi memoria agenziale<sup>587</sup>.

L'abito si configura così come quel grado superiore raggiunto dalla potenzialità precedentemente attualizzata<sup>588</sup>, in virtù di forza intellettuale e volitiva. È chiaro che siamo di fronte ad una memoria estremamente viva e non nozionistica, questa è la memoria che ha il sé di se stesso, è la memoria narrativa del compimento di ciò che si ha. Ma è anche memoria pronta all'azione, non eterodiretta, ma frutto della formazione personale. Riportiamo così le conclusioni della Stein sulla formazione del sé:

Che cosa significa formare se stessi? La persona viene formata attraverso la sua intera vita. Per mezzo del suo fare intellettuale cresce il suo mondo spirituale e la sua potenza conoscitiva esperisce una plasmatura abituale; attraverso la sua volontà ed il suo fare le si accresce una sfera d'azione esterna e l'interiorità cresce insieme ad essi come una corporeità ampliata; questo significa, da una parte, una abituale plasmatura della potenza della volontà. La persona, sentendosi toccata interiormente da se stessa e da altro così e così, risveglia l'animo verso l'attualità, formandosi, per mezzo di ciò, abitualmente ("in disposizioni direzionali", "inclinazioni" ecc.) Sul gioco reciproco di potenza-atto-abito (messo in moto attraverso un "motivo" che attualizza la potenza) si basa la possibilità della libera plasmatura tanto della formazione di sé quanto della formazione degli altri.<sup>589</sup>

Ultimo concetto che mette in campo, conseguentemente a ciò, è quello di nucleo. Il nucleo per l'allieva di Husserl è «ciò che permane nel cambiamento del come»<sup>590</sup>, ovvero ciò che si attualizza sempre più nella vita, legato alle potenze, la trasformazione è così termine legato a quello di nucleo, essa «viene dal profondo.»<sup>591</sup>

Il prendere forma appare con più chiarezza ora, essa è ciò che unisce materia (fisica e psichica) e forza, è quel principio vitale, quell'energia vitale già presa in

---

<sup>587</sup> «Ciò che sento e vedo e che in ciò afferro attualmente come presente, tocca qualcosa nel mio mondo spirituale, lo lascia ripresentarsi davanti a me ed in pari tempo fa sì che quanto corrisponde ad esso dal lato noetico, riemerge di nuovo.» *Ibidem*, p. 180.

<sup>588</sup> «L'abito [...] viene chiamato compimento della potenza, compimento attraverso il quale essa ottiene una facile disposizione a passare in atto.» *Ibidem*, p. 179. Possiamo parlare di una memoria abituale come terza potenza figlia naturale delle due originarie?

<sup>589</sup> *Ibidem*, p. 196.

<sup>590</sup> *Ibidem*, p. 198.

<sup>591</sup> Cfr. *Ibidem*.

considerazione sia dalla fisica che dalla psicologia<sup>592</sup>. Sembra dirci che l'essere vivente vuole andare oltre se stesso, ha desiderio di crescita, evoluzione, miglioramento di sé, compimento attraverso la materia di cui dispone. La metafisica classica, e non, ribadiamo, necessariamente la teologia cristiana o di altre prospettive religiose, arriva così a postulare, come fa la Stein, l'idea di anima. Tuttavia, ricordiamo, la pensatrice parte dal metodo fenomenologico e parla di punto di inizio immanente della problematica delle potenzialità umane e delle sue attualizzazioni.

Per tutto quanto riportato vediamo le attualità, le manifestazioni personali, legate alle possibilità connesse a divenire ad esempio soggetti parlanti e responsabili, riprendendo il linguaggio ricoueriano, espressioni dell'umano intimamente legati al potenziale invisibile. L'approfondimento del concetto di forza umana (*Kraft* in tedesco) unica e generica del singolo, porta la Stein a suddividerla in due grandi espressioni: forza fisica e forza spirituale, queste contraddistinguono il fatto d'essere dei viventi. Pur essendoci connessioni e reciproca influenza, si può definire la specificità delle due categorie di forze: la prima si esprime evidentemente nel movimento<sup>593</sup>, la seconda si manifesta soprattutto nella attività personale spirituale, ovvero nel fatto di essere cosciente e di rivolgersi ad uno scopo liberamente. L'agire dunque si contraddistingue principalmente come un conoscere ed un volere, non solo come fare o rispondere ad un fare richiesto<sup>594</sup>. L'atto di volontà, dunque, impiega una forza esistente che non può essere assimilata completamente alla forza fisica del corpo<sup>595</sup>.

La forza è una qualità permanente di tutto l'essere umano, che non viene vissuta direttamente, ma ci si offre attraverso ciò che viene vissuto direttamente; questi sono da un lato i propri 'sentimenti vitali', che

---

<sup>592</sup> Riportiamo l'interessante *incipit* al concetto di forza: «Vorrei partire da un concetto che è stato un concetto fondamentale nella fisica e nella psicologia e che oggi entrambe le scienze cercano di eliminare; i fisici perché vedono in esso un'introduzione di concetti antropomorfici nella natura materiale, gli psicologi perché pensano che attraverso esso ciò che è psichico venga posto erroneamente in falsa analogia con ciò che è fisico: si tratta del concetto di *forza*. Il fatto che tutte e due le discipline lo respingano l'una nel campo dell'altra, ma che senza di esso non riescano a cavarsela, mi pare indicare che si tratti di qualcosa che, in realtà è a loro comune.» Stein Edith, *Op. cit.*, 2013, p. 148.

<sup>593</sup> «Con il termine 'forza corporea', nell'essere umano ci riferiamo proprio a qualcosa di vitale. Con la forza del corpo materiale essa ha in comune il fatto che può esprimersi nel movimento e nell'inibizione del movimento, il fatto che può combinarsi con esso e, nell'opporsi, può esserne sopraffatta o può sopraffarlo; non può, tuttavia, opporsi usando una quantità di forza maggiore di quella che dispone.» *Ibidem*, p. 166.

<sup>594</sup> «È proprio dell'attività personale spirituale il fatto di essere *cosciente, rivolta a uno scopo e libera*. La persona spirituale è liberamente attiva. Il suo agire è conoscere e volere.» *Ibidem*, p. 164.

<sup>595</sup> «E, inoltre, ogni atto spirituale, quindi anche l'atto di volontà che impiega la forza esistente, è un esercizio di forza.» *Ibidem*, p. 167.

la manifestano, dall'altro anche il modo in cui vengono eseguiti gli atti che hanno di per sé un senso totalmente diverso, ma che nel loro modo di attuazione si mostrano dipendenti dalla forza a disposizione, e di riflesso vengono sperimentati come prestazioni di grado elevato, in cui si consuma un quantitativo di forza particolarmente alto.<sup>596</sup>

Le forze formative interiori, proponiamo così, appartengono alle potenzialità stesse risvegliabili tramite l'azione educativa, ma sono precipuamente anche espressione della molteplice forza del vivente:

Nella terminologia latina troviamo espressioni che si usano al posto di 'potenze': *vires, virtutes, facultates*. E abbiamo, corrispondenti ad esse, tutta una serie di espressioni tedesche: disposizioni, *forze*, facoltà, capacità. È evidente che ci si riferisce sempre alla stessa cosa, volta a volta, da un punto di vista diverso<sup>597</sup>.

Pertanto, ciò che fa l'aspetto disposizionale dell'uomo è quello che lui fa agendo, entro i limiti del suo nucleo dato<sup>598</sup>. Questo movimento ed impegno personale nella gestione delle proprie forze, nell'impiegarle nelle attività dello spirito, ovvero l'esercizio dell'intelligenza e della volontà, conduce ad uno stato abituale che non è niente altro, ricordiamo, che una nuova condizione della potenzialità: quella di poter passare senza più grandi sforzi, ed impieghi di energia psichica, fisica o spirituale, all'atto. L'attualità messa in campo dallo sforzo intellettuale e volitivo ha come fine il raggiungimento di una condizione di maggiore prontezza della potenzialità tale, per cui possiamo supporre un più subitaneo risveglio della sollecitudine morale, che delle capacità che si sono raggiunte.

Il termine 'forze' (*Kräfte*) lascia intendere, tuttavia, che le potenze non solo corrispondono ai contenuti degli atti a cui si orientano, ma anche che esse sono ciò che rende possibile gli atti, come 'prestazioni'<sup>599</sup>.

I poteri, generalmente detti, vivono immanentemente nel concreto vivente, ovvero si attualizzano, tramite la loro espressione: si parla, si immagina, si pensa e si agisce in virtù di anempiriche forze potenziali che manifestano, mai completamente, se

---

<sup>596</sup> *Ibidem*, p. 170.

<sup>597</sup> *Ibidem*, p. 171.

<sup>598</sup> «Ciò che una persona fa, è conseguenza di ciò che essa è.» Stein Edith, *op. cit.*, 2003, p. 219.

<sup>599</sup> *Ibidem*.

stesse nella vita. Manifestano sempre più pienamente se stesse a patto però di una accoglienza e promozione nel contesto soprattutto comunitario e sociale<sup>600</sup>.

La persona è, tra le altre cose, un coagulo di potenze-attualità, sospese tra un essere e un ancora-da-essere<sup>601</sup> (mai pienamente tale) che dispiega il suo divenire. Impossibile prevederle queste potenzialità ed addirittura definirne la criteriologia, la società non conosce i singoli, specie quelli molto giovani, che tutto ciò hanno ancora da scoprire. Ciò che forma l'uomo, seguendo così la Stein, è l'azione interiore del soggetto cui coopera intenzionalmente quella esteriore dell'educatore, che permette di passare da una potenzialità all'attualità, nel rispetto e valutazione delle forze e del loro *status*<sup>602</sup>.

Il nucleo personale è costituito a livello fenomenico dall'attualità, ovvero da ciò che la persona è in grado di manifestare, che chiaramente non è riconducibile a meri comportamenti o abilità, ma un atto che mostra di volta in volta un aspetto di cui si è avuto cura, come ad esempio lo sviluppo di un talento o l'espressione di una azione moralmente significativa. Tra la potenza e l'atto vi è gradualità, dunque possiamo concludere che grande finalità dell'educazione può essere che la cura dell'attualità possibile si trasformi dicevamo in un abito potenziale, ovvero che il comportamento che inizialmente richiedeva investimento di forza, di energia intellettuale-volitiva, diventi poi in seconda battuta possibile senza particolari interventi esterni e di particolari autoesortazioni.

La forza formativa è così una componente della persona che può assumere l'attività dell'intelletto o della volontà, o far parte delle raggiunte memorie-abito. Queste dunque sono le forze formanti ed elementi che vanno a distinguere l'umano almeno ad un grado inedito nel mondo naturale ed animale.

La Stein, proprio come Ricouer, enuncia uno delle affermazioni dell'uomo libero (e dunque aggiungiamo formato): l'io posso<sup>603</sup>. L'io posso è evidentemente il

---

<sup>600</sup> «La vita dell'essere umano è una vita comunitaria ed è un divenire nel quale ci si condiziona reciprocamente.» Stein Edith, *op. cit.*, 2013, p. 45.

<sup>601</sup> Ma propriamente detto il non-essere per la Stein è il scegliere contro se stessi, ovvero negare la non manifestazione del nucleo: «Esiste la possibilità che il nucleo, nel suo sviluppo, non giunga a pura maturazione.» Stein Edith, *op. cit.*, 2003, p. 219.

<sup>602</sup> «Che uno 'prenda in mano se stesso' per dare libera forma alla propria vita attuale e con ciò al proprio essere permanente, deve evidentemente accadere secondo un determinato principio.» Stein Edith, *op. cit.*, 2013, p. 126.

<sup>603</sup> «L'essere umano può e deve 'formare' se stesso. Abbiamo già chiarito ciò che riguarda il potere, l'io e il Sé, il 'formare'. *Ibidem*, p. 127»

riconoscimento dell'attualità, è il compimento del coinvolgimento delle forze fisiche e spirituali (volontà ed intelletto).

Ma Ricoeur dice bene anche quando, andando oltre nell'analisi esistenziale, afferma che caratterizza la persona la categoria di crisi, cui può succedere un impegno nel superarla<sup>604</sup>. A nostro avviso proprio il pensiero della filosofa tedesca illumina anche questo aspetto quando parla di come per vari motivi, ovviamente anche legati all'ambiente ed alle vicissitudini, la persona non riesce a realizzare il suo nucleo, non vengono fatte da essa stessa quelle scelte opportune che possano dispiegare il proprio essere. La crisi come riconoscimento di frattura in se stessi ma, attenzione, anche come *incipit* critico degli impedimenti esterni ed interni, in ultima analisi il ripristino della cura delle forze e loro espressione.

In questa sede non abbiamo come *focus* il discorso etico *tout court* su cosa significhi per una persona scegliere il bene o il male poiché siamo nell'abito più ristretto del buon deliberare dell'educatore, intendiamo però individuare almeno alcune delle scelte culturali e didattiche che a nostro avviso rendono difficile o molto più lento lo sviluppo del potenziale nell'attuale, in virtù dello sviamento e depotenziamento della forza personale esprimendosi in intelletto e volontà. Cosicché, mentre le scelte aderenti sono proposte come liberatorie in quanto conducono alla riflessione ed alla scoperta di sé, sono anche esemplari in quanto conducono l'educatore ad un agire fronetico, al vedere il singolo e le sue incarnazioni dei potenziali generali umani, così, al contrario, le scelte schermanti sono quelle che avviluppano la forza e la lasciano solo latente. Oppure deviano la forza verso proiezioni virtuali, mondi falsi, sono schermanti perché si frappongono fra l'io e il sé potenziale, fra realtà- mondo uno e auspicio di vita buona.

Sappiamo intuitivamente quali manifestazioni peculiari esprime l'uomo che cresce come il suo sviluppo intellettuale, la capacità di comunicare e di agire-muoversi tra le altre cose. Inoltre, si dovrebbe dimostrare in che misura l'atto-potenza-forza della Stein sia meno attestabile ed empirica di altri concetti derivanti dal mondo psicologico e/o psicanalitico, tra tutti quello di processo cognitivo o di inconscio freudiano. Rivendichiamo pertanto di annoverare i testi steiniani come filosofici in quanto metafisici, non solo di antropologia teologica. Riteniamo la sua proposta quella che

---

<sup>604</sup> Cfr. Ricoeur Paul, *op. cit.*, 1997, pp. 28-32.

completa concettualmente quanto abbiamo visto per certi versi lasciato in sospeso con Maritain, Mounier, Ricoeur e Buber, per motivi diversi.

Un'ulteriore riflessione sulla legittimità di proporre il discorso sulla persona, ovvero i presupposti antropologici a fondamento di un discorso sull'educazione: si provi a fare ricerca in fisica senza la materia, astronomia senza stelle e galassie, etologia senza animali o botanica senza piante, poi magari si capirà più a fondo perché senza relazione tra due persone non esiste educazione, e quanto porre come primigenie altre questioni riduttive o aliene al rapporto educativo sia contraddittorio. Che senso ha allora introdurre nel *proprium* che è la relazione tra due soggetti, l'*improprium* delle relazioni economiche o i mezzi tecnologici? La forma umana si sviluppa in questa relazione personale e la Stein ci introduce a ciò che avviene nel singolo in virtù dell'azione autenticamente formante (come *Bildung* che fa ottenere una *Gestalt* e non come professionalizzazione). Facciamo nostra allora, con quest'ultima argomentazione, quella di Acone che pone imprescindibile un'alternativa tra un umanesimo che si prefigge d'esser tale o l'alternativa ossimorica di un umanesimo tecnocratico<sup>605</sup>.

Ora, è necessario introdurre la questione delle scelte culturali e individuali dell'educatore che, sulla scorta di quanto detto, limitano lo sviluppo attuale e quelle che invece lo favoriscono, in quanto la Stein sembra insegnarci che non si avrà mai soluzione di continuità tra potenzialità ed attualità. Questa è una visione antropologica forte e di grande interesse di cui scorgiamo un pallido e sviante riflesso nel concetto di *long life learning*: la forma umana è un compito, poiché nell'indescrivibile nucleo personale vi è una costante chiamata-esigenza a perfezionare il proprio comprendere ed agire. Già Kierkegaard ci diceva che non possiamo permetterci come esseri umani di scegliere qualcosa di finito, noi siamo infiniti<sup>606</sup>. Il problema è che è sempre dietro l'angolo l'insidia di scegliere il finito, ovvero l'impedimento dell'attualità e l'incompiutezza. Come quella che offrono i percorsi solo professionalizzanti e precoci e la riduzione dell'umano alla sua specie e alla storia corrente.

---

<sup>605</sup> Scrive il pedagogista: «La frattura [nel seno della cultura europea, ndr. ]di cui si fa cenno qui è quella duplice causata dalla trionfale affermazione della concezione scientifico-tecnologica della realtà, della vita, dell'uomo e dell'essere, e dalla contestuale «svolta» postmetafisica del discorso filosofico dopo Marx, Nietzsche, Freud, Heidegger.» Acone Giuseppe, *Antropologia dell'educazione*, La scuola, Brescia 1997, p. 11.

<sup>606</sup> «Chi sceglie se stesso scopre che quell'io che egli sceglie ha una infinita molteplicità in sé. Esso ha una storia; una storia nella quale egli riconosce la sua identità con se stesso.» Kierkegaard Sören, *op. cit.*, p. 74.

Per tutto quanto detto, allora, ne concludiamo che la cura delle forze dell'educando e la cura del suo stato abituale rispetto ai vari aspetti della sua persona, nella sua interezza, sia un vertice incommensurabile dell'azione educativa, è una scelta altamente generativo-adferante in quanto potenzialmente non oggettivabile e rispettosa del concreto della vita del vivente, nemmeno si può pensare alla sua cessazione nell'anzianità. È impossibile allo stesso tempo realizzare questo senza una relazione umana, è impossibile vedere questo riducendo l'azione educativa a un previsto esterno rispetto l'azione educativa stessa. Su quest'ultimo punto risulta sempre più evidente la razionalità tipica dell'agire morale: quella fronetica, la saggezza che vede il caso antropologico e se ne fa carico generando una continuità epimeletica verso un tu che diventa sempre meno sconosciuto. La ragione strumentale che pone obiettivi e competenze è sempre più fuori da questa prospettiva.

Che dire a chiosa del capitolo steiniano: che ci ha fatto riscoprire, ha rispiegato, categorie importanti per la visione del concreto vivente e per la formazione, questo è l'emergere dei contenuti all'interno della condizione opposizionale umana, contenuti debitori ancora una volta della metafisica aristotelica, attraverso in questo caso la rielaborazione tomistica. Menzioniamo che anche uno dei padri della rivoluzione della fisica novecentesca, non seppe fare di meglio, per spiegare più compiutamente il comportamento dell'energia, che riutilizzare il concetto di *dinamys*.<sup>607</sup>

Facciamo questa considerazione conclusiva ora: ci sembra che la prospettiva guardiniana contenga i migliori suggerimenti che abbiamo apprezzato in questi autori ma che, oltre a ciò, riesca meglio nell'impresa di contemperare la formalizzazione dell'idea di uomo con il pensiero sulla vita, che sempre è novità eccedente.

### ***V.VII In che senso scegliere tra libertà e liberazione***

L'impianto steiniano ci lascia finalmente accedere con più completezza e consapevolezza al concetto di liberazione che vogliamo proporre, ora l'individuazione delle scelte schermanti non si può limitare alla critica sociale, ma anche alla valutazione antropologica e viceversa. Non solo impedimenti socio-politico-economici, ma

---

<sup>607</sup> Cfr. Altini Carlo, *Potenza/atto*, Il Mulino, Bologna 2014, pp. 178-184.

impedimenti che agiscono dentro al soggetto, ossia le privazioni interne, la non attualizzazione. Per questo motivo, diamo ragione a Ricoeur quando risponde al teorizzatore della Filosofia della liberazione, Enrique Dussel, dicendogli che nel suo quadro teorico, seppur ammirevole, vi sono elementi riguardanti il concetto di liberazione decisamente legati troppo alla situazione peculiare dell'America Latina; non tanto per presentare altre prospettive come più universalizzabili, ma per sostenere l'idea che la filosofia ha conosciuto innumerevoli intenti liberatori<sup>608</sup>. Concesso ciò a Ricoeur, la controargomentazione però del pensatore d'oltreoceano la riteniamo essere principalmente l'intento di andare oltre i discorsi, di sospettare di ogni ontologia emergente da ogni quadro filosofico. La sua prospettiva, così, definita «analettica»<sup>609</sup> ci insegna ad andare alla ricerca della esteriorità<sup>610</sup> assoluta di ciò che non compare, anche oltre le analisi critiche come quella francofortese<sup>611</sup>, comunque da lui riprese. La vita di chi non ha nome, la vita che presenta un altro non previsto, l'irruzione stessa della vita nei suoi elementi inaspettati, eccoli i concetti che a nostro avviso Dussel introduce e, ci permettiamo di dire, non ne vede le ulteriori implicazioni, al di qua della questione della liberazione dalle situazioni di oppressione. O meglio, Dussel è costretto a concludere che non si tratta, la liberazione, solo di sciogliere le catene, ma anche di sviluppo umano<sup>612</sup>. È proprio su questo punto che abbiamo ritenuto limitante partire verso una

---

<sup>608</sup> Un passaggio della risposta di Ricoeur all'interno di una raccolta di interventi di Dussel: «Se necesita entonces tomar en consideración varias temáticas, y varias situaciones originales. Se puede hablar a este propósito de una pluralidad de historias de liberación. La cuestión ahora estriba en saber qué es aquello que una puede enseñar a la otra, y aquello que una puede aprender de la otra.» Dussel Enrique, *Apel, Ricoeur, Rorty e la filosofía de la liberación. Con respetos de Karl Otto Apel y Paul Ricoeur*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara 1993.

<sup>609</sup> «Analettico vuole indicare il fatto reale umano per cui ogni uomo, ogni gruppo o popolo (3.4.6), si colloca sempre «al-di- là» «oltre» (aná-) l'orizzonte della totalità. La dialettica negativa non è più sufficiente. Il momento analettico è il punto di appoggio per lanciarsi in nuovi svolgimenti. Il momento analettico ci apre all'ambito metafisico che non è l'ontico delle scienze fattuali né l'ontologico della dialettica negativa), riferendosi semanticamente all'altro» Dussel Enrique, *Filosofia della liberazione*, a cura e tr. it. di A. Savignano, Queriniana, Brescia 1992 (ed. or. 1977, 1084), p. 278.

<sup>610</sup> « Il momento analettico è l'affermazione dell'esteriorità; non è solo negazione della negazione del sistema a partire dall'affermazione della totalità. È superamento della totalità ma non solo come attualità di ciò che è in potenza nel sistema. È superamento della totalità muovendo dalla trascendentalità interna (2.4.8) o dalla esteriorità, da quello che non è mai stato dentro (5.2.4). affermare l'esteriorità è realizzare l'impossibile per il sistema (non c'era potenza bastante per questo); è realizzare il nuovo, l'imprevedibile per la totalità, ciò che sorge dalla libertà incondizionata, rivoluzionaria, innovatrice.» *Ibidem*, p. 280.

<sup>611</sup> A proposito della dialettica negativa: «Chiamiamo dialettica «negativa» il metodo o movimento metodico che sorge dalla negazione di ciò che è negato nella totalità; per ciò stesso la sua limitazione sta nell'aver nella stessa totalità la fonte della sua capacità di movimento critico.» *Ibidem*, p. 277.

<sup>612</sup> «Liberar no es solo romper las cadenas (el momento negativo descripto), sino «desarrollar» (liberar en el sentido de dar posibilidad positiva) la vida humana al exigir a las instituciones, al sistema, abrir



pedagogia che abbia come presupposto il concetto di libertà, con il concetto di liberazione della la filosofia omonima. Sarebbe stato vano ai fini del nostro intento. Si voleva evitare di arrivare allo stesso punto di Dussel, senza aver prima parlato del concetto di persona, si sarebbe arrivati sempre alla medesima situazione della vaghezza di definizione di «sviluppo umano», con l'aggravante ricoeuriana del non captare le specificità europee, figlie di una liberazione dai *Lager* e dai *Gulag*, da cui lo spirito europeo ha imparato purtroppo l'amministrazione totale dell'umano. Inoltre, la proposta dusselliana, sulla scia levinasiana, di porre l'etica in posizione centrale, seppur a stretto contatto con l'azione politica, non ci ha convinto, in riferimento specifico alla questione pedagogica ancor meno<sup>613</sup>. La liberazione di chi ha fame, è analfabeta, o tanto altro di quell'inventario di quelle exteriorità e manifestazioni della non-vita, concordiamo in pieno, possono rappresentare certamente un principio regolativo infinito<sup>614</sup>. Tuttavia, supponendo una, se non proprio totale, vasta liberazione, troviamo ulteriori principi liberatori, oltre a quelli più legati alla sfera materiale. Dussel non è un materialista, attribuisce addirittura valore teologico in altre opere alla liberazione del povero, quello a cui ci riferiamo è il fatto che proponiamo di concepire la liberazione anche nei suoi aspetti della 'normalità pacificata'. Quella degli schermi. La liberazione non è così solo azione giustamente contro i sistemi oppressivi brutali, ma proprio per dare maggiore giustificazione del concetto di «desarrollo humano»<sup>615</sup> dello stesso Dussel, vogliamo aggiungere che la schiavitù ha a che fare anche con l'inadempienza, lo scialo, la deviazione verso la non presa in carico delle potenzialità dei soggetti. Così, noi prendiamo questa idea di una pedagogia della liberazione che parte da tutto ciò che non entra nei discorsi e che si presenta come non incluso, in-compreso dal discorso, specie accademico. Prendere sul serio la manifestazione di ultimi prodotti come falsificazione di tutto il sistema stesso. Applicare questo però al mondo tradizionalmente colonizzatore significa scorgere le condizioni di sottosviluppo intellettuale e volitivo dei

---

nuevos horizontes trascendentales a la mera reproducción como repetición de «lo Mismo» -y, simultáneamente, opresión y exclusión de víctimas-. O es, directamente, construir efectivamente la utopía posible, las estructuras o instituciones del sistema donde la víctima pueda vivir, y «vivir bien» (que es la *nueva* «vida buena»);» Dussel Enrique, *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*, Trotta, Madrid 1998, p. 560.

<sup>613</sup> Cfr. Dussel Enrique, *Op. cit.*, 1992, pp. 293-295.

<sup>614</sup> Cfr. Dussel Enrique, *Op. cit.*, 1998, pp. 553-584.

<sup>615</sup> «El criterio de transformación ético-crítico es un criterio de *factibilidad* en referencia a las posibilidades de liberación de la víctima ante los sistemas dominantes: desde la existencia de la víctima como *capacidad* efectora (el «ser», lo dado) la realidad objetivo-sistémica se manifiesta como la *oposición* a su plena realización (el «desarrollo» de la vida humana en general).» *Ibidem*, p. 553.

soggetti, soggiogati da un pensiero strumentale e funzionale, laddove essi diventano pedine fondamentali della cultura del profitto stesso, grazie anche alle loro avanzate competenze.

La liberazione delle forze interiori che possano generare abito personale, attualità del potenziale, necessita di concepire l'avvenuta educazione come manifestazione, epifania compiuta dell'umano. E questa questione non appartiene al discorso attuale, a quanto ci risulta, compreso il fatto che il non sviluppo individuale produce una speciale forma di emarginazione e scialo umano anche in chi ci risulterà integrato. In questo senso ci sentiamo di seguire il mandato della filosofia della liberazione che afferma «al di là dell'essere c'è ancora realtà».<sup>616</sup>

Il concetto di liberazione, così, lo allarghiamo, non è solo una attività emergenziale-emancipatoria, è la stessa attività educativa anche nel migliore dei mondi possibili, anche al netto delle schermature. Ma siccome quel luogo non lo abitiamo, può essere interessante intraprendere un'antropocritica che mostri il mancato sviluppo delle epifanie umane, non solo in rapporto alla mancanza di cibo, istruzione e cure, ancora troppo legate solo alla questione sociale, comunque ineludibile; si tratta della liberazione dell'essere individuale con il suo nome, che la filosofia della liberazione rischia di confonderlo un po' troppo nel popolo degli oppressi.

Utilizziamo ora il termine 'fanie': io penso, io posso, io agisco e i loro correlati, ovvero, io comunico, rifletto, ho scoperto me stesso, comprendo il mondo, scelgo, creo, rispetto gli altri, ho cura, in ultima analisi io riconosco che tutto questo non posso farlo da solo e solo per me stesso, ma con e per gli altri. Infine introduciamo altre manifestazioni dell'umano, sempre legate alla sfera morale mai toccate dal discorso dell'educazione contemporanea, esteriorità completamente al di fuori del discorso. Ovvero, e se tra le altre cose studiassimo per essere non solo cittadini o lavoratori migliori, ma per diventare compagni di classe, di officina, di studi migliori? E se studiassimo per diventare figli migliori, o genitori, o vicini di casa, o aderenti ad associazioni migliori? Tutti questi sono ambiti che vanno liberati dal mondo laddove ogni interazione sociale sta diventando sempre più mercificata e il sapere funzionalizzato è sempre più strumento di demarcazione sociale. Ma con questi

---

<sup>616</sup> Cfr. Dussel Enrique, *Op. cit.*, 1992, p. 105.

fenomeni siamo oltre alla fenomenologia?<sup>617</sup> In questo senso allora diamo ragione a Dussel, di pensare l'impensato cui le metodologie costringono a pensare. Ma ancora allora si ripresenta il mondo degli esseri, gli accidenti in cui si trovano non fanno che rimandare al bene di cui sono stati privati e poi eventualmente alle strategie strumentali. Così, quando vediamo un bambino incapace di esprimersi e ci dogliamo innanzi tutto della sua mancata inespresa attualità umana, che i contemporanei amano non senza equivoci di fondo chiamare capacità, cominciamo a costruire scuole e pensare ad azioni accoglitive. In questo senso allora la liberazione diviene una liberazione per e non solo da, ma ancora non si tratta di libertà, questa arriverà progressivamente nel tempo quando il soggetto si avvantaggerà delle cure fronetiche. L'azione liberatoria dell'educatore è quella deschermante di agire sulla riattivazione di intelletto, volontà ed immaginazione. L'azione liberatoria delle istituzioni è quella di offrire le condizioni materiali. Insomma un po' come è successo alla forma del corpo umano che garantisce maggiori possibilità per la libertà, così devono essere le attività liberatorie, precondizioni materiali ottenute senza violenza. La libertà *strictu sensu* è poi scelta del singolo, affermazione tautologica ma diversamente non si riesce a dire, a patto che sia fatta vedere e sentire della libertà da parte di un mondo adulto.

Comprendiamo che le scelte schermanti analizzate siano solo quelle di sostrato culturale, tuttavia sono indispensabili primariamente per rispondere al potere immateriale che oggi è crescente nelle società con più mezzi. Ma sul resto, che è il classico discorso della giustizia si rimanda ad altri discorsi. Tuttavia è doveroso segnalare che la mancanza dei beni primari è un evidente attacco anch'esso all'attività educativa, causa infatti di smembramento di famiglie, distruzione di scuole, mancanza di insegnanti, di igiene pubblica. Tutto questo esiste ancora oggi in varie parti del mondo e nei paesi che sono oggi, come sappiamo, alle prese con guerre fratricide e violentissime. Ma una volta che ci rivolgiamo all'azione educativa prassica, avvenga questa in un campo di concentrazione come hanno fatto Paci e Ricouer o Viktor Frankl sempre è possibile promuovere anche nel seno della barbarie l'eliminabile rapporto

---

<sup>617</sup> Proviamo ad introdurre la questione con questa citazione: «Al di là della fenomenologia, si fa strada l'epifania: la rivelazione (apocalittica) dell'altro (Schelling) attraverso il suo volto, che non è un mero fenomeno o manifestazione, presenza, ma epifenomeno, vicario, orma o traccia dell'assente, del mistero, al di là del presente. [...] La liberazione non è una azione fenomenica, intrasistemica; la liberazione è la prassi che sovverte l'ordine fenomenologico e lo oltrepassa in direzione di una trascendenza metafisica che costituisce la critica totale di ciò che è stabilito, fissato, normalizzato, cristallizzato, morto. » p. *Ibidem*, p. 131.

uomo-uomo di tipo formativo. Certamente la pace e la prosperità possono in teoria permettere questo su vasta scala, ma la mentalità dell'ultimo mezzo secolo dell'Occidente mette in discussione ciò. Ecco dunque: la liberazione materiale e interiore è sempre difficile, ma mai potrà essere il suo contrario assolutamente e definitivamente ineluttabile. Il mito platonico l'aveva già detto questo.

L'individualismo, invece, promosso dal funzionalismo<sup>618</sup> è duplice: da un lato, appunto, perché abitua i cosiddetti cittadini competenti a vedersi come ingranaggi del sistema votati al sistema e, dall'altro, perché insegna a trattarci nella materialità individuale, come utile psichismo addestrato e disponibilità-capitale di movimento prestazionale. Questa è la negazione del concetto di persona: sia dell'umanesimo antropocentrico che teocentrico, ovvero l'acquisizione del sapere come attività libera ai fini della formazione morale, dipendente dallo sviluppo della facoltà intellettuale e volitiva, esprimendosi anche in ogni forma di creatività. Chiaramente tutta la memoria scomoda dell'eredità culturale viene parimenti colpita.

Il giovane in crescita, nel Vecchio Continente e nel Nordamerica, comincia ben presto ad avvertirsi come nato per qualcosa e in vista di qualcosa, e che tutto quello che vale la pena imparare è in vista di qualcosa: questo è il paradigma spontaneo che troviamo in tantissimi adolescenti alle prese col futuro. La competenza ci vuole pronti all'occorrenza, quando, temporalmente in senso diacronico, ci verrà richiesto di essere aderenti al compito momentaneo, in esso propriamente esisteremo. Tutti auspichiamo una cosa simile dai tecnici delle torri che gestiscono il traffico aereo e portuale, tuttavia il paradigma dell'utilità diacronica del nostro saper essere rappresenta un setaccio terribile per le conoscenze umane, da quelle scientifiche a quelle artistiche. Oltre alla distruzione del tempo dell'*hic et nunc*, laddove la conoscenza è illuminazione per dare senso anche allo stare nella mia stanza, si ha progressivo attacco al valore della relazionalità educativa. Non ho più bisogno di maestri di vita, di testimonianze morali, ma di implementatori di attività che favoriscono l'acquisizione di capacità previste.

---

<sup>618</sup> «Ciò che spesso non possono capire i funzionalisti (che solo osservano e verificano le parti) o quelli che pretendono sia scientifico unicamente ciò che è formalizzabile in modo matematico (quindi a livello ontico), è che gli enti fanno parte di una totalità, in ultima istanza del mondo quotidiano, punto di partenza e fondamento di ogni altro sistema parziale.» *Ibidem*, p. 81.

L'uomo, il figlio, il discente non è più l'inatteso, l'irruzione del nuovo assoluto come dice Dussel<sup>619</sup>, la pedagogia non si fa più dunque prassi per l'educazione etica.

Seguendo il pensiero di Dussel, aggiungiamo, che le manifestazioni esteriori, inaspettate, rispetto alla retorica pedagogica esistono già nel mondo escludente, molti docenti di qualsiasi grado se ne sono accorti. Quanti sempre più 'non capisco' ovvero 'non riesco a pensare e riflettere' rileviamo oggi? Quanti 'sono solo col mio destino' o solo nel senso vero della parola esprimono le giovani generazioni oggi? E alludiamo con quest'ultimo interrogativo al dilagare delle difficoltà educative delle famiglie. Quanti giovanissimi competenti stanno vivendo un 'non sono utile alla società' o quanti 'non trovo lavoro'? Ecco così che l'esteriorità dusseliana si allarga se pensiamo anche la mondo 'ricco' e competente, pur avendo ragione il filosofo argentino nel dire che il povero più povero irrompe nella nostra coscienza come esteriorità assoluta rispetto al nostro mondo, ai nostri pensieri.

Poiché il figlio è:

l'innovazione stessa, il tempo nuovo e quindi il tempo escatologico, che è sempre l'ultimo tempo. È per questo che davanti al nuovo altro si deve avere sacro rispetto e fare silenzio come davanti al mistero, per sapere ascoltare la voce provocatoria che feconda la tradizione rendendola storia<sup>620</sup>.

Affermazione che riassume mirabilmente il pensiero liberatorio dusseliano, pedagogico e filosofico assieme, in cui si intuisce l'idea di esteriorità.

Ciò che non prevede Dussel nella sua argomentazione tuttavia, a nostro avviso, è proprio questo: i meccanismi di attacco o debilitazione delle potenzialità umane del singolo. La questione sociopolitica è sicuramente importante come dice il pensatore argentino, egli però non vede un aspetto della stessa esteriorità che vedono Ricoeur e anche la Stein: quello dell'«io posso» o «non posso» dichiarabili solo dal soggetto<sup>621</sup>.

---

<sup>619</sup> «Pero el sujeto aparece en toda su claridad en las crisis de los sistemas, cuando el entorno -para hablar como Luhmann- cobra tal complejidad que no puede ya ser controlado, simplificado. Surge así *en y ante* los sistemas, en los diagramas del Poder, en los lugares *standard* de enunciación, de pronto, por dichas situaciones críticas, el Otro que el sistema, el rostro del oprimido o excluido, la víctima no-intencional como efecto de la lógica performativa del todo formal racionalizado, mostrando su irracionalidad desde la vida negativa de la víctima. Un sujeto emerge, se revela como el grito para el que hay que tener oídos para oír» Cfr. Dussel Enrique, *Op. cit.*, 1998, p. 523.

<sup>620</sup> Dussel Enrique, *Op. cit.*, 1992, p. 177.

<sup>621</sup> Effettivamente in seguito dovremmo studiare se questa dichiarazione che ha la sua radice negli studi fenomenologici dei due autori potrà essere ripensata nei termini della epifania dusseliana. Ad una prima analisi le distanze non ci sembrano siderali.

All'oppressione politico-economica del Sud del mondo corrisponde in modo speculare quella della dominazione dei soggetti competenti funzionali nella prima, la creazione di un capitale di conoscenza incarnato nel capitale umano del Nord. Per fare questo si deve attuare una politica della formazione, ovvero dell'auspicio della scoperta autonoma dell'«io-posso» inteso come io posso dare, posso essere, non una politica formativa che dice 'tu devi poter fare questo o quello'. *Ready made e to be ready to work*.

La dominazione è sostanzialmente qui deviazione verso, non cura di, non è necessario che: ovvero un non ascolto (in senso molto lato), come afferma il pensatore, della realtà nuova del figlio. Capiamo benissimo le preoccupazioni latinoamericane di Dussel, laddove la dominazione diventò visibile repressione; per questo motivo egli sentì l'urgenza di una filosofia che si attivava di fronte all'irricevibile etico, all'evidente sopraffazione, per questo motivo dichiarò l'etica della liberazione come filosofia fondamentale nel cuore della politica.

Tuttavia, proprio rivolgendoci all'analisi dei sistemi di dominazione sociale attivi *intra* il blocco dominante nordoccidentale, riteniamo che, per un esaustivo discorso sulle prassi liberatorie –anche per una completa emersione dell'esteriorità di ciò che non sta all'interno di tutti i discorsi ma si manifesta come fuori le mura– abbia bisogno, come *primum*, ancora una volta, della teoresi antropologica, per poi maggiormente illuminare e rafforzare l'etica e la prassica. Ecco allora che rinnoviamo la nostra insoddisfazione per una pedagogia che o sia soltanto criticismo o soltanto dichiarazione di principi antropopedagogici.

L'antropocritica così raccoglie la lezione della attenzione alla esteriorità analettica di ciò che non entra nei discorsi pubblici e scientifici, rivista secondo quanto abbiamo detto; esteriorità che così non coincide più esattamente con quella del filosofo argentino che l'aveva concepita come superamento, non negazione, della dialettica negativa francofortese, seguendo quanto dice Dussel stesso<sup>622</sup>.

La liberazione da attuare è anche a livello degli attacchi più subdoli, di antropoidee soggiacenti, che favoriscono più i processi sociali che gli esseri umani in sé, persuadendo gli stessi ad essere artefici della loro autoemendazione e autolimitazione. Oggi l'attacco è più persuasivo che coercitivo, più di sottrazione di possibilità che di allontanamento o evidente esclusione. L'inclusione sociale è infatti nelle società

---

<sup>622</sup> Si veda tutto il capitolo dedicato in: Dussel Enrique, *Op. cit.*, 1998, pp. 326-341.

cosiddette avanzate la stessa modalità di mantenere negato il negato, non si esclude nessuno, ma di ognuno qualcosa o una buona parte. Questa mentalità è rappresentata dal concetto di competenza laddove il saper essere come riassuntivo, cardine, ontologico del concetto, è appunto definito come il rispondente al compito ed alla eventuale operazione, definizione in aperto contrasto con quella liberatoria<sup>623</sup>. Essere e divenire della formazione col concetto di competenza combaciano, questo nega il personalismo. Difficile non scorgere in ciò quanto Maritain scriveva a riguardo del quarto errore<sup>624</sup> della pedagogia contemporanea, quello che conduce al sociologismo individualista che non fa godere dei beni spirituali della conoscenza. La scoperta della esteriorità assoluta rispetto all'ordine vigente ci fa incrociare allora proprio quello che Buber accennava: ciò che è l'oltre dell'uomo competente, le sue forze formative che travalicano le sue realizzazioni, sino a giungere eventualmente e progressivamente alla questione trascendente che lo stesso Dussel non esclude.

La filosofia e il pensiero pedagogico, dovrebbero avere tra i suoi intenti più profondi una aspirazione liberatoria, che non faccia a meno dell'antropologia come dell'etica. Ma allo stesso tempo è irrinunciabile il momento critico, dialettico e spinto sino all'analettico secondo la proposta di Dussel: come riusciremmo a dire se no che nel funzionalismo professionalizzante ed antiumanistico troviamo un'altra distopia educativa, una educazione virtuale, la feticizzazione di un sistema di micropotere istituito<sup>625</sup> antipaidetico che tarpa le ali alle potenzialità umane?

Crediamo che l'auspicio di Dussel di creare filosofie per la vita, che la liberazione per la vita, sia raggiungibile completamente con la definizione sempre più avanzata di cosa sia vita, l'impegno antropologico è ineludibile. La pedagogia così e la

---

<sup>623</sup> « Por su parte, el *Principio-Liberación* enuncia el *deber-ser* que obliga eticamente a realizar dicha transformación, exigencia que es cumpida por la propia comunidad de víctimas, bajo su re-sponsabilidad, y que se origina, practico-materialmente, como normatividad, desde la existencia de un cierto Poder o Capacidad (el *ser*) en dicha víctima. Porque *hay* víctimas con una cierta capacidad de transformación *se puede* y *se debe* luchar para negar la negación antihumana del dolor de las víctimas, intolerable para una conciencia ético-crítica.» *Ibidem*, p. 553.

<sup>624</sup> Cfr., Maritain Jacques, *Op. cit.*, p. 78.

<sup>625</sup> Così la "verità" nel nostro mondo che è proposta dal sapere ufficiale e che incide anche nel pedagogico è: «sottomessa ad una costante sollecitazione economica e politica (bisogno di verità tanto per la produzione economica che per il potere politico); – è l'oggetto, sotto forme diverse, d'una diffusione e d'un consumo immensi (circola in apparati d'educazione e d'informazione la cui estensione è relativamente ampia nel corpo sociale, nonostante alcune strette limitazioni); – è prodotta e trasmessa sotto il controllo non esclusivo, ma dominante di pochi grandi apparati politici o economici (università, esercito, stampa, mass media); [...]» Foucault Michel, *Microfisica del potere. Interventi politici*, Einaudi, Torino 1977 (ed. or. 1971-1977), p. 26.

prassi educativa si possono arricchire di questa scelta aderente: accogliere ed educare alla libertà<sup>626</sup> ogni singolarità che irrompe nelle scuole, nelle famiglie, nelle associazioni, nella città. Ma come abbiamo precisato altrove, educare alla libertà è promuovere la fioritura delle forze dianoetiche ed etiche, pertanto l'educazione alla libertà si fa educazione per l'esercizio della libertà con e per gli altri. Il cambiamento parte dall'accoglienza di quelli che sono ultimi in quanto giovanissimi, non in quanto disagiati, se poi si aggiunge questo, l'impegno, come minimo, probabilmente si raddoppia. L'aiuto a diventare se stessi e la liberazione dalla paura<sup>627</sup> di non funzionare per la società dovrebbe essere una delle finalità di punta. Questa paura è esattamente la creazione dell'impersonalismo competenziale e la fondazione di una società dove è abolito l'aspetto gratuito dell'interagire umano e dell'acquisizione di sapere.

Si deve venire liberati così dalla schermatura antropologica del paradigma-competenze attraverso due movimenti: l'*aut-aut* teoretico, ovvero contrastare la pervasività del paradigma in quanto limitante l'educabilità umana e attraverso la prassi didattica del ripensamento e riproposizione dell'eredità culturale come base dell'insegnamento. Tutto ciò ai fini del massimo sviluppo delle forze-potenzialità umane come anche presupposto non prevedibile di ogni tipo di progresso, definito come estinzione di una società con emarginati, giovani inconsapevoli specie sulla questione etica, ogni tipo insomma di condizione di ultimi. Il miglioramento delle condizioni di vita è legato al miglioramento morale, necessitante la più grande comprensione possibile e il minor grado possibile di messa in moto di meccanismi individualistici di competizione tecnoevoluzionistica e vincente adattamento.

L'esteriorità ci chiama dice Dussel, quella degli scartati e quella di noi integrati apparentemente, quando scopriamo d'essere integrati in realtà a certe condizioni.

Ai momenti dell'antropocritica definiti in precedenza aggiungiamo così anche questo punto: la scoperta delle esteriorità deprivate, ma questa volta nel senso di quelle più subdole e nascoste. In tal mondo l'antropocritica viene iscritta all'interno di un

---

<sup>626</sup> Cfr. Mari Giuseppe, *Educazione come sfida della libertà*, La Scuola, Brescia 2013.

<sup>627</sup> La liberazione dai miti era parte costitutiva del progetto di società moderna, con esso doveva avanzare l'emancipazione degli uomini e il progresso sociale e culturale. Poi ci siamo trovati nel mezzo di una nuova mitologia cui sottostare, creata dal processo tecnoeconomico che fa temere al singolo di non riuscire a rimanere al suo passo: «L'illuminismo, nel senso più ampio del pensiero in continuo progresso, ha perseguito da sempre l'obiettivo di togliere agli uomini la paura e di renderli padroni. Ma la terra interamente illuminata splende all'insegna di trionfale sventura. Il programma dell'illuminismo era di liberare il mondo dalla magia.» Horkheimer Max, Adorno Theodor W., *Dialettica dell'illuminismo*, tr. it. R. Solmi, Einaudi, Torino 2010 (ed. or. 1944), p. 11.



paradigma più allargato di ricerca del significato della vocazione umana alla libertà, di cui l'emancipazione ne è solo un aspetto. L'antifunzionalizzazione del soggetto, da qui in poi stiamo con Dussel, deve approdare all'oltre fenomenologico e all'oltre critico dei discorsi in atto. Deve riguardare la dimidiazione o schermatura delle potenze formanti interne.

Ma esiste un'arma antiantropologica per la funzionalizzazione umana e la totemizzazione dell'ordine costituito, nonché la diffusione di una particolare idea di scienza e sapere: la ragione strumentale. È con essa che si scherma l'intelletto e si addomestica la volontà attraverso una espunzione di buona parte dell'eredità culturale. Bisogna riprendere allora il percorso antropocritico mostrando più da vicino i processi schermanti l'eredità culturale, così vedremo che il bisogno emancipatorio nasce in riferimento ad una selezionata e riprodotta tradizione sincronica, non nei confronti dell'intero lascito sapienziale e scientifico umano.

La responsabilità maggiore del mondo educante è: dare il massimo della possibilità teoretica e morale senza assillarsi inutilmente sull'esito che la trasmissione e l'esempio abbiano un certo esito determinato a priori. L'esito di tutto ciò dipende anche dalla libertà dell'educando, specie verso la sua fase adulta. È essa stessa scelta adferante: contro la predestinazione degli *outcomes*, dei paradigmi vigenti delle competenze, contro la valutazione tecnoeconomica del soggetto in base ai pseudosaperi spendibili nella società. La liberazione di sé, bisogna ammettere, (escludendo per il momento le problematiche religiose legate) nonostante forti idealità ed aspettative conseguenti, è in ultima analisi decisione del soggetto al netto di ogni possibilità offerta. È un'ultima decisione del soggetto, un graduale accoglimento, una sua appropriazione e volontà. In questo Maritain è stato chiaro e maestro.

Bisogna ammettere la possibilità del rifiuto alla propria liberazione, sul momento o anche di lunga durata, come diceva la Stein è possibile scegliere il proprio non-essere. Un intervento pedagogico liberatorio senza questa consapevolezza e senza presentarsi come offerta di libertà, anche da se stessi, potrebbe diventare controtestimone della libertà stessa e per giunta non generativo-adferante. Gli educatori non sono degli eroi, dei messia, sono dei potenziali umanizzatori, ma per far questo non possono sottostare all'ordine costituito e nemmeno essere funzionari implementatori dei risultati attesi.

Come preannunciato poc'anzi, procediamo con l'antropocritica che riguarda l'eredità culturale e il sapere trasmesso oggi, se queste sono forze motrici o meno e se sono alleate o meno degli educatori verso l'educazione alla libertà. Prima di fare questo diciamo che, ancora, la proposta guardiniana, se ben ripensata, non è superata nemmeno dalla filosofia della liberazione, non c'è più esteriorità di questa che pensare un singolo nella sua vita vivente e singola, e che deve essere aiutato ad esprimere se stesso come libertà di scelta. La vera liberazione completa avviene poi solo con la scelta dell'educando stesso, per non parlare di quella teologica, che qui non affrontiamo, della liberazione da ogni privazione o forma di male.

## VI. Analisi antropocritica 2 sul sapere.

**Dell'annichilimento della memoria e dell'immaginazione nell'educativo e sulla manipolazione delle immagini. Ovvero la schermatura come disinnescamento delle potenzialità critiche della memoria e del potere di immaginare del sé, messo in atto dall'istruzione per abilità-conoscenze e memoria rievocativa, dai riduzionismi psicobiologici, dalla produzione e dall'uso simulacrale delle immagini che, sostituendosi all'eredità culturale, creano delle compensazioni repressive.**

### LA MEMORIA

La memoria fu un genere letterario  
quando ancora non era nata la scrittura.

Divenne poi cronaca e tradizione  
ma già puzzava di cadavere.

La memoria vivente è immemorabile,  
non sorge dalla mente, non vi sprofonda.  
Si aggiunge all'esistente come un'aureola  
di nebbia al capo. È già sfumata, è dubbio  
che ritorni. Non ha sempre memoria  
di sé.<sup>628</sup>

Migliorare la nostra intelligenza e le nostre intenzioni, ovvero rafforzare e/o riorientare la nostra volontà, significa anche aver avuto accesso alle testimonianze di ciò che è frutto di intelligenze e volontà formatrici, ovvero liberanti e umanizzanti attraverso prospettive etiche. L'abito potenziale personale si sviluppa per forza di cose primariamente attraverso il più autentico contatto con l'eredità culturale, rivivificata criticamente e reimmaginata. Analisi antropocritica 2, due come l'alterità del fuori, degli altri e della cultura ma anche della natura, con i quali il singolo è indissolubilmente legato ed in rapporto di cogeneratività oppositiva.

---

<sup>628</sup> Montale Eugenio, *La memoria*, raccolta: *Quaderno di quattro anni*, in «Tutte le poesie», a cura di G. Zampa, Arnoldo Mondadori, Milano 2005.

## SCELTE SCHERMANTI DELL'ANALISI 2

### *VI.I Schermare la memoria a scuola oggi: tra rimemorazioni storiche e 'check list' dell'apprendimento*

Probabilmente, quando si utilizza la parola memoria, l'immagine più frequente creata dal senso comune per definirla è quella di una sorta di deposito di parole, emozioni e scene di vita che fanno parte del passato autobiografico e che possono essere rievocate. Se ci si spinge verso il collettivo si arriva ad identificare la memoria con gli 'amarcord', con i vari 'come eravamo' sino alla memoria storica in senso stretto, quella della ricerca effettuata dagli storici. Nel mondo dell'istruzione il discorso sulla memoria si complica un po' di più ed emerge soprattutto in tre modalità: 1. quando è in ballo un'attività scolastica tesa alla rimemorazione storica, anche per questioni riconducibili all'educazione alla cittadinanza (Giornata della memoria delle vittime della *Shoah*); 2. come studio della disciplina storica, regno della memoria dei popoli e del loro sviluppo; 3. come abilità trasversale ad ogni disciplina scolastica e dunque anche come contenuto, 'ritenzione' e dimostrazione di ciò che si è appreso in vista anche dei momenti valutativi. Memoria e scuola sembrano così avere un rapporto privilegiato, connaturale quasi, e, a tutto ciò, fa eco il senso comune generale di cui sopra, quello familiare e locale, che amplificano questa stima della memoria attribuendole un valore indiscusso: dalla fotografia della scuola elementare come testimonianza dell'infanzia sino al monumento ai caduti che si trova nella piazza che commemora il sacrificio dei nostri padri, tanto, dunque, parla di memoria; molto è predisposto alla sua rievocazione.

Questo bel daffare sulla memoria avrà una qualche spiegazione: perché rivedere i vecchi album di famiglia e, nel caso della memoria pubblica, partecipare agli eventi commemorativi di eventi tragici? Lasciando le corone floreali di fronte a lapidi e monumenti che disseccano in poco tempo già una risposta intuitiva ognuno se la dà: quelle ricordano la necessità della ciclicità della memorazione, di fronte al senso di orrore verso l'antagonista della memoria, ovvero l'oblio.

In questa tesi, tuttavia, vogliamo sostenere che l'oblio non è il vero nemico della memoria, che educare alla memoria è anche educare ad un oblio diversamente inteso e che ogni memoria prevede una componente di oblio<sup>629</sup>. Sosterremo che la pervasività

---

<sup>629</sup> «Bisogna innanzi tutto rendersi conto che la memoria non si oppone per niente all'oblio. I due termini in opposizione sono la cancellazione (l'oblio) e la conservazione; la memoria è, sempre e necessariamente,

della memoria è letale per le persone e la loro educabilità, solo la dialettica opposizionale memoria-oblio può garantire stimolazione al pensiero critico e riappropriazione di essa, innanzi tutto come facoltà personale che può schiudere ad un rapporto più umano ed aperto con gli altri e le istituzioni.

Nelle tesi precedenti si è argomentato a proposito dell'idea che la vocazione più alta dell'attività educativa ed autoeducativa sia il riconoscimento, il potenziamento e l'elevamento di ciò che è già riscontrabile nel singolo essere umano. Privilegiamo, come atto educativo primo, dunque, ciò-che-è-nell'essere. Avevamo già in realtà preso posizione in merito al fatto che vi siano costanti della persona che si possono mostrare, ci sono forze nell'uomo, *Bildungskräfte*, che in termini aristotelici diventano quei beni intrinseci perfezionabili, che permettono al soggetto di avere una relazione così del tutto speciale con se stesso, con l'altro e con le istituzioni, ricordando anche il triadismo di Ricoeur<sup>630</sup>. Lo stesso Ricoeur, in diversi lavori, sembra essere molto interessato ad esempio alla dialettica oblio e memoria. Il potere di memorizzare, di evocare e di produrre immagini: ci appare alquanto difficile contraddire l'esistenza di questa costante umana, oggetto che si mostra e si coglie come intelleggibile. Non ci addentriamo in questioni filogenetiche, che non ci competono e che sicuramente illustrerebbero l'evoluzione di questa facoltà nel corso dell'evoluzione e ci direbbero magari quanto non sia stata sempre uguale a se stessa, a noi basta in realtà l'intera macro testimonianza della presenza di culture, di innumerevoli supporti della memoria e dell'immaginazione e soprattutto il comune, universale vissuto dell'*Homo Sapiens Sapiens* di poter rievocare qualcosa e di poterlo appunto immaginare. Questo fatto paradossalmente non ha bisogno di note a piè di pagina in quanto costringerebbe ad una nota infinita, una catalogazione immensa ed assurda, del tipo, sull'immaginazione artistica: 'si veda tutta la produzione iconica dell'umanità'; sulla trasmissione di eventi del proprio gruppo umano: 'si vedano tutti i libri storici, le cronache e quant'altro', sull'attività immaginativo-verbale poetica: 'si vedano tutte le poesie dell'umanità. Non proseguiamo oltre per non scadere in trivialità ma questa interpolazione sull'assurdo ci fa dire quanto sia assurda appunto una educazione che non tenga in grandissimo conto la totalità di

---

un'interazione dei due». Todorov Tzvetan, *Gli abusi della memoria*, trad. it A. C. Scalamonti, Ipermedium, Napoli 2011 (ed. or. 1995), p. 33.

<sup>630</sup> Cfr. Ricoeur Paul, *La persona*, a cura e trad. it. di I. Bartoletti, Morcelliana, Brescia 1997 (ed. or. 1992).

questo aspetto, che così straordinariamente ci sta ad indicare che cosa arde continuamente in un angolo di ogni spirito umano. Eppure questo potere rievocativo ed immaginativo non sembra poi centrare qualcosa con aspetti che riguardano l'utile in senso stretto, il pragmatico ed il funzionale. Non ha sempre correlazione diretta con una specifica attività professionale, con uno specifico sistema socio-economico, sembra invece appartenere più al mondo del desiderio profondo, delle speranze, dell'attribuzione di senso e si avvicina anche al ludico<sup>631</sup>. Eppure secoli di scuola umanistica in cui si è coltivato questo mondo della storia, della letteratura, dell'arte, della scienza speculativa e della filosofia, ambiti di altissima produzione immaginativa, sembra non siano stati ripensati nel presente come potente forza argomentativa di fronte al tentativo, in corso, di annichirla se non di distruggerla per mutilazione, accantonamento e screditamento di fronte alla tecnica, alla professionalizzazione ed all'economia.

Le memorie che hanno avuto fortuna sono quelle dunque riconducibili o alle discipline storiche in senso lato e alla loro funzione civica o alla memoria come questione, prima psicoanalitica ed oggi soprattutto neuroscientifica<sup>632</sup>. Stiamo enunciando, in sostanza, il sospetto che la stima nominale verso le conoscenze umanistiche abbia a che fare col disconoscimento della forza immaginativa di poter incidere positivamente nella globalità della vita umana e nella stessa ricerca tecnoscientifica. In fin dei conti, stare al mondo è altra cosa rispetto al concedersi qualche *hobby* umanistico, questo appunto non ha a che vedere con le capacità messe in campo per contribuire al progresso ed alla crescita economica. In una cultura, come la nostra, che tende a dare importanza prevalentemente ai saperi cosiddetti spendibili – e che possano offrire immediati risultati pratici –, si rischia di creare una sorta di classifica dei saperi che implicitamente ne svaluta alcuni. Così, più è implicata l'immaginazione, più il sapere è meno oggettivo e dunque meno appare coinvolto nell'avanzamento umano. La storia, la filosofia, la letteratura e le arti: tutte hanno in comune di non attenersi necessariamente alla concretezza pragmatica ed empirica, nemmeno la storia

---

<sup>631</sup> «Il bisogno di ricordare è dunque reale, non fosse altro che per non essere “indifesi e vuoti”. Ma, in realtà, più che un bisogno di memoria, sembra che ci sia più un bisogno metamemorale, cioè un bisogno dell'idea di memoria, che si manifesta secondo molteplici modalità nelle società moderne. Esso è indissociabile da una ricerca concomitante dell'oblio.» Candau Joël, *Le memoria e l'identità*, trad. it. T. Cappellini, Ipermedium, Napoli 2002 (ed. or. 1998), p. 157.

<sup>632</sup> Cfr. capitolo 2 intitolato: «Che cosa abbiamo dimenticato sulla memoria?» in Paolo Rossi, *Il passato, la memoria e l'oblio*, Il Mulino, Bologna 1991.

visto che deve ricostruire le vicende che ora non sono più. Si assiste così di conseguenza ad un tentativo di rendere gli studi umanistici sempre più accettabili nella misura in cui possono essere ancillari od assimilabili alla *forma mentis* operazionale-pragmatica<sup>633</sup>.

Oggi nella scuola delle competenze e delle abilità e conoscenze<sup>634</sup> del recentissimo passato ci si diverte a redigere la migliore tassonomizzazione di ciò che il discente dovrebbe essere in grado di ritenere ed esplicitare tramite *performance*, nel frattempo ci si dimentica che memorizzare è sempre un atto ricostruttivo della mente, affermazione cui le scienze cognitive stesse sono arrivate<sup>635</sup>.

Parlare di memoria come potenza antropologica è parlare anche dell'energia che l'attiva: l'immaginazione, è mettere in relazione questa con l'immaginario culturale cui questa si pone di fronte. Educare la persona dal punto di vista della memoria non significa solo da un lato fare rimemorazione storica (di cui non si discute il valore), o dall'altro capire le strategie migliori per l'apprendimento delle abilità e conoscenze. Tutto ciò appartenga pure al bagaglio culturale dell'insegnante-educatore, sia egli edotto su come il nostro cervello svolge i suoi processi<sup>636</sup>, sia egli presente con i propri discenti

---

<sup>633</sup> Una buona ricognizione su come questo paradigma si sia imposto nel corso del secolo appena concluso la fa in un suo lavoro Claudia Sabatano, riportiamo questa osservazione su che cosa ha comportato l'adozione della prospettiva comportamentista dello stimolo-risposta: «Ciò che è importante nello studio del comportamento umano non è la *natura* del problema, ossia se il comportamento e le sue espressioni scaturiscano dalla mente o dal corpo o se esistano eventi mentali distinti dai comportamenti manifesti ma i *metodi* di studio scelti per analizzare gli oggetti d'indagine. Skinner, in tal senso, fornisce tre diversi tipi di spiegazione degli eventi mentali. Innanzi tutto, alcuni eventi mentali sono da considerarsi come forme nascoste, ossia non espresse, di comportamento. In questo caso sarebbe possibile registrare indicatori che ne testimonino, in modo chiaro e manifesto, la presenza sia pur implicita.» Sabatano Claudia, *Dal corpo alla mente. Prospettive e metodologie formative*, Liguori, Napoli, 2003, p. 17. Se la prospettiva degli eventi mentali *tout court* non interessa più ai fini della ricerca a meno che non siano traducibili nelle *performance* prestazionali, ci troviamo di fronte ad un riduzionismo che se è servito ad un indirizzo specifico di studi psicologici, ci chiediamo ora se possa essere esaustivo ai fini dell'azione pedagogica che si interfaccia con la complessità e totalità di ciò che la persona del discente può manifestare. L'abbandono del discorso sulla natura a favore dei metodi, non ci stupisce abbia prodotto un florilegio di strumenti didattici che conducono allo sviluppo di taluni comportamenti e all'oscuramento della questione prettamente assiologica ed esistenziale, molto legate queste a quella del rimembrare come riscoperta di significato dei percepiti.

<sup>634</sup> «Il gusto di conoscere, di scoprire, di inoltrarsi nella *ingens sylva* dei saperi, compiendo in essi il proprio viaggio, realizzando proprie scoperte, è un gusto che nasce dalla curiosità, dalla passione per la ricerca, dal porsi domande.» Cambi Franco, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004, p. 33.

<sup>635</sup> «La memoria ha il compito di generare nuove conoscenze, schemi e quadri interpretativi fondamentali per una continua ed aggiornata valutazione del mondo esterno». Questa affermazione la incontriamo in un manuale di neuropsicologia e non in un testo di teoria dell'arte o di pedagogia. (Làvdas Elisabetta, Berti Anna, *Neuropsicologia*, Il Mulino, Bologna 2009, p. 233).

<sup>636</sup> Francis Schrag, tra gli altri, è intervenuto su questo punto sostenendo che i risultati neuroscientifici siano da tenere in considerazione ai fini educativi, non rappresentando però una sorta di guida sicura all'interno del lavoro dell'insegnante ma solo utili informazioni ai fini del lavoro coi propri allievi. Scrive

ai momenti pubblici cerimoniali, ma siamo lontani ancora dall'educazione del *proprium* e dell'irriducibile.

La questione storica e quella neuroscientifica e psicologica devono affiancarsi a quella squisitamente antropologica di chi è l'uomo l'attimo prima che lavori, scriva, dipinga, costruisca, sappia che cosa hanno fatto prima di lui e conosca in lui ciò che accade a livello neuronale. L'antecedente alla memoria come prodotto dell'attività umana non è irrilevante ai fini educativi. La memoria si avvale infatti del potere immaginativo<sup>637</sup>, è questo che soprassiede alla rievocazione e che trae fuori dall'oblio immagini di ogni tipo. Educare alla memoria diventa così un educare straordinario, una declinazione del 'conosci te stesso' delfico. La memoria come una sorta di prodotto prima immateriale attivato dall'immaginazione, poi che si può esplicitare in artefatti culturali ed artistici; ciò che sta prima è dunque il potere immaginativo ed il retromondo iconosferico che gli sta dietro, seguendo Jean Jacques Wunenburger lo chiamiamo immaginario<sup>638</sup>.

Che fine fa il potere immaginativo umano nell'era delle competenze oggettivabili ed analitiche? Che fine fa il medesimo all'interno della società dell'immagine? Che fine fa il potere dell'immaginazione nell'era della memorizzazione continua attraverso i dispositivi tecnologici?

A nostro avviso siamo di fronte ad un paradosso: da un lato il mondo della formazione si sta affannando a definire sempre più quelli che sono i cosiddetti oggettivabili dei processi formativi. Si vuole che il fanciullo raggiunga talune abilità e conoscenze, che l'esito di segmenti di carriera scolastica ed universitaria portino a talune competenze riconoscibili, in quanto ritenute all'occorrenza 'restituibili'. Si tratta di una grande corsa a preparare il domani che viene, come cittadini europei, giovani inseriti nel mercato del lavoro comunitario, da cui una deduzione: essere cittadini europei è sostanzialmente avere competenze trasferibili, meglio dunque se trasversali,

---

il filosofo dell'educazione statunitense: «a neuroscientist may make contributions resulting in enhancing the brain's ability to learn without being able to guide teachers in their search for better quality curricula or methods of teaching, to say nothing of clarifying the aims they seek.» Schrag Francis, *Can this marriage be saved? The future of 'neuro-education'?*, in «Journal of Philosophy of Education», vol. 47, n. 1, 2013, p. 28.

<sup>637</sup> «L'immaginario è concepito come un tessuto di immagini passive e soprattutto neutre, prive di una vera e propria esistenza. Solo l'immaginazione si vede investita di proprietà creatrici.» Wunenburger Jean-Jacques, *L'immaginario*, trad. it. V. Chiore, Il Melangolo, Genova 2008 (ed. or. 2003), pp. 21-22.

<sup>638</sup> *Ibidem*, pp. 15-35.



da spendere nel consesso comunitario? <sup>639</sup> Tutta qui o poco più la risposta dell'educazione ai grandi pensieri e all'immenso percorso storico-culturale del Vecchio Continente? Tutta qui l'antropologia che sussumono le scienze dell'educazione e la legislazione scolastica contemporanea<sup>640</sup>, *etsi historia europae non daretur?*

Dall'altro, fuori da questa nuova retorica scolastica fatta apposta, sembra, per sviluppare soprattutto una memoria procedurale con i suoi elenchi di *skills and abilities*, abbiamo il mondo sovrabbondante dei prodotti dell'immaginazione che sembrerebbe dare riposo o bilanciamento alla nevrosi prestazionista. Stiamo ovviamente parlando del mondo degli schermi, di ogni tipo, delle immagini che avvulpano e che si palesano in ogni anfratto dei nostri luoghi di vita.

Cercheremo di dimostrare in seguito come, in realtà, questi due mondi obbediscono a logiche molto simili e rappresentano degli ostacoli entrambi alla coscientizzazione alle più grandi potenze insite nella nostra umanità di cui aver cura, come quella appunto della immaginazione.

In genere, leggendo i documenti ministeriali, le *Indicazioni Nazionali*<sup>641</sup>, ci si trova di fronte a grandi dichiarazioni, principi dall'afflato ecumenico (non che ci si aspetti e si auspichi di più da un documento nazionale) cui si può anche aderire, quanto però un ragazzino a letto con la febbre possa aderire ai giochi all'aperto dei suoi coetanei che scorge dalla finestra. Gli insegnanti alle prese con la prima lettura del documento nazionale stesso si trovano ogni volta, ad ogni riedizione, di fronte ad un

---

<sup>639</sup>Cfr. [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm)

<sup>640</sup> Prendiamo in considerazione a riguardo la voce di Pascal Sévéric, il quale critica la diffusione del concetto di competenza come unico motore dell'insegnamento: «La principale porte sur l'intrication entre le discours sur les compétences et la logique de l'adaptation au monde social: la révolution copernicienne dans le savoir qui consiste non plus à faire tourner l'élève autour du savoir, mais à mettre l'élève au centre du système scolaire, conduit finalement –c'est là tout le paradoxe– à mettre cet élève au services de nouvelles stratégies compétitives. Faire de l'élève un sujet souple, adaptable, voire malléable, voilà *in fine* où nous mène la logique des compétences: le projet de rendre l'élève libre revient à le rendre manipulable en le conduisant à adhérer librement à ce qu'on veut le contenir.» Sévéric Pascal, *Philosophie de l'éducation: les compétences en question*, in «Rue Descartes», Collège International de Philosophie, vol. 1, n. 73, 2012, p. 3.

Lo stesso autore osserva poi come vi sia continuità paradigmatica di fondo tra la pedagogia per obiettivi e quella per competenze, come queste comunque sono trattate in maniera behaviorista. In questa sede seguiamo dunque questa medesima considerazione nell'approcciarci criticamente alla questione. Di nuovo Sévéric afferma: «Autrement dit, le processus de transformation de l'élève ne saurait être alors saisi dans une grille de compétences qui vaudrait en mesurer (en maîtriser et en «métriser») toutes les étapes: ce serait répondre à une demande d'observation et de mesure qui tendrait à ossifier l'esprit lorsqu'il est en devenir [...] Contre la volonté de transparence à l'oeuvre dans la pédagogie des compétences, il faudrait dès lors préserver une certaine opacité de l'acte éducatif » *Ibidem*, p. 5.

<sup>641</sup> Reperibili all'indirizzo:

[http://www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/DM\\_254\\_201\\_GU.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/DM_254_201_GU.pdf)

*incipit* che anela ad una sorta di ardore pedagogico ma che anche in termini di numero di periodi dedicati si estingue precocemente come fuoco di paglia, lasciando ampio spazio alla sequenza delle *performance* attese.

Di solito gli insegnanti liquidano il documento come retorico o di scarsa rilevanza per l'attività in classe, ma sarebbe opportuno riflettere anche su quale contesto pedagogico voglia creare con queste dichiarazioni ufficiali. Inoltre, le intenzioni didattiche che sono presagite non suonano, ad orecchie autenticamente pedagogiche, non proprio così miranti a rendere libera e formata la persona dell'educando, da metterla in grado di giocare sul serio questo gioco della crescita umana. Per fortuna, molti insegnanti sono così abituati all'aridità e alla lontananza dalla vita delle classi di questi documenti che li prendono in considerazione solo quando, in genere, vi sono le scadenze autunnali di presentazione delle programmazioni. Che vengono fatte bene, in regola, con tutti gli obiettivi, abilità, conoscenze e definizione delle competenze attese. Per fortuna lo sanno gli insegnanti quali sono le domande, i problemi delle loro classi multicolori e non solo per questioni di immigrazione ma anche di provenienza sociale, vita familiare e difficoltà cognitive, non ultimo il desiderio di dare significato alla propria esistenza.

Le tecniche e le competenze diventano obsolete nel volgere di pochi anni. Per questo l'obiettivo della scuola non può essere soprattutto quello di inseguire lo sviluppo di singole tecniche e competenze; piuttosto, è quello di formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo, culturale e morale (secondo quanto può competere alla scuola), affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri. Le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi, non sono più adeguate. Al contrario, la scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno<sup>642</sup>.

Questa è una dichiarazione all'interno delle *Indicazioni nazionali* del 2012 e, diciamolo subito, non ci fa problema, interessante sarebbe però interpretare questo alla luce del principio di non contraddizione. In realtà il documento sulla scuola del primo ciclo e sulla scuola dell'infanzia è un coacervo di obiettivi operativi dal primo, ossia:

---

<sup>642</sup> *Ibidem*, p. 7.

Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola.<sup>643</sup>

L'ultimo obiettivo di apprendimento che si legge riguarda la disciplina *tecnologia* alla fine del percorso della scuola secondaria di primo grado, a conclusione del terzo anno, dunque, gli alunni saranno in grado di:

Programmare ambienti informatici e elaborare semplici istruzioni per controllare il comportamento di un robot.<sup>644</sup>

Non abbiamo intenti dissacratori, tuttavia qualche pedagogo o anche qualche insegnante elementare in pensione almeno dal 2012 (anno di pubblicazione del decreto ministeriale) ci spieghi se questo insegnamento, di tipo diciamo interazionale, di buon vivere comune sul turno di parola dei bambini, il suo buon senso gliel'avesse mai suggerito. Inoltre, sarebbe prezioso se si avesse al momento qualche testimonianza di professori di scuola media sul fatto che un ragazzino di terza possa riuscire a «programmare un ambiente informatico», visto che vi sono corsi di laurea precipi per poter essere in grado di farlo, in cui si studiano complessi linguaggi informatici che necessitano anche di altre conoscenze di tipo logico e matematico. Meglio la seconda parte dell'obiettivo che più modestamente invita a insegnare ai fanciulli a utilizzare probabilmente un programma, non a crearlo in senso stretto, ad inserire istruzioni per far movimentare il *robot*. Ma anche questa seconda parte produce una qualche dissonanza: la prima è quella che non ci fa vedere bene questa abilità assieme alle affermazioni di inizio documento, sopra riportate, sul fatto che la scuola non deve inseguire «singole tecniche e competenze», in quanto la tecnologia è il regno del divenire, della continua trasformazione. Inoltre, se anche si può ammettere che in una classe, per diversificare le attività, per spezzare talvolta magari il ritmo lezione-valutazione, si possa utilizzare uno strumento come il *robot* (ma rimandiamo ad ulteriori riflessioni di ordine pedagogico e psicologico), c'è proprio bisogno di scriverlo in un documento nazionale? Ancora, così poca fiducia sul buon senso degli insegnanti? Se offrono ad un professore di tecnologia un siffatto strumento didattico, ed egli lo vuole utilizzare, per caso ne rimane solo in contemplazione? Non leggerà o non si farà dire come funziona e così renderà partecipi gli alunni dei medesimi meccanismi di

---

<sup>643</sup> *Ibidem*, p. 33.

<sup>644</sup> *Ibidem*, p. 70.

funzionamento? Ma ancora: tutto ciò è così importante da doverlo scrivere nelle *Indicazioni Nazionali*? O forse interessava semplicemente, con la parola programmazione, strizzare l'occhio ad insegnanti e genitori sul fatto che il *robot* farà evolvere i cervelli dei fanciulli. Inoltre, l'inserimento stesso della parola *robot* in un documento ufficiale è una sorta di prima legittimazione di un prossimo 'attenzioneamento' di talune *corporation* che si occupano di artefatti didattici? E si sa, gli artefatti sono da acquistare, esiste già un catalogo<sup>645</sup> di una nota multinazionale e già in Italia ci sono scuole che hanno proceduto allo *shopping* didattico<sup>646</sup>.

Ma qui stiamo andando oltre il nostro argomentare, tuttavia non si tratta di divertirsi a chi spara l'insinuazione più grossa ma di legittime domande: di tipo pedagogico-didattico sulla povertà ed incongruenza di certe dichiarazioni del documento; di tipo politico-scolastico sul fatto che una giustificazione normativo-pedagogica di uno strumento didattico possa aprire effettivamente a imminenti *business*, di tipo democratico, ossia, come cittadini non distratti a causa del nostro lavoro pedagogico vogliamo maggiori chiarimenti. Queste riflessioni ben presto poi diventano domande di tipo antropologico, quando un documento ufficiale largamente si occupa di cose che riteniamo secondarie o intuitive ci coglie un senso di vuoto proporzionale alla sistematica prolissità elenchica, domande come queste: che cos'è educare ed istruire<sup>647</sup>? Cos'è conoscere, farsi una cultura? Ma di chi stiamo parlando? Di bambini? Di ragazzi?

Allora qualcuno ci spieghi sul serio che cosa sarà la scuola: quella dell'attenzione alle persone irripetibili o la scuola della caccia all'ultima competenza oggettivabile (ma dopo)? Vogliamo la scuola della valorizzazione dei pensieri umanistici, matematici e scientifici, progressivamente introdotti in base all'età con opportune propedeuticità didattiche, o quella delle addomesticate e predeterminate

---

<sup>645</sup> [http://issuu.com/campustore/docs/lego\\_education\\_2012?e=3608543/2219069](http://issuu.com/campustore/docs/lego_education_2012?e=3608543/2219069)

<sup>646</sup> In questa scuola media veneta si parla del nostro presente ma del "loro" futuro, in riferimento ai robot:<http://www.daponte.tv.it/Progetti/Home-Convegno%20Robotica%202013.htm>; gli esempi sono diversi in Italia, tuttavia questo documento di presentazione del progetto per una scuola si spinge a elencare tutta una serie di competenze ottenibili coi *robot* tanto vasta quanto dubbia (se si pensa poi che è necessario giustificare l'acquisto dei prodotti *Legó* in questo caso): [http://www.fumanescuola.it/news/file%20news/2010\\_2011/RoboticaEducativa-strumento.pdf](http://www.fumanescuola.it/news/file%20news/2010_2011/RoboticaEducativa-strumento.pdf)

<sup>647</sup> «No sólo operamos (hacemos operaciones, actuamos), también proyectamos (hacemos proyectos, decidimos. En la relación educativa, el educando es también sujeto de su educación que ha de encontrar el control de su propia vida, desallorando el sentido patrimonial de su condición humana individual, social, histórica y de especie.» Touriñán López José Manuel, *Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y sentido del la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica*, in «Teoría de la Educación», Ediciones Universidad de Salamanca, vol. 25, num. 1- 2013, p. 36.

operazioni, probabilmente da ritenersi piccole punte di *iceberg* di quello che si può sapere? Vogliamo considerare il singolo e la società di appartenenza o solo la parte tecnoeconomica di questa? Senza parlare a quali conseguenze culturali porterà la nuova retorica robotica nell'immaginario comune, che millanta chissà quali voli apprenditivi quando l'artefatto, già bell'e pronto, richiede principalmente operazioni. Il *robot*, pronto ad essere il nuovo idolo prestazionale?

Se domani la Svizzera decidesse che una delle sue glorie nazionali, ovvero come produrre l'Emmenthal, debba essere patrimonio di tutti i giovani svizzeri perché stanno calando gli addetti, perché no, si potrebbe stilare una serie di obiettivi di apprendimento ed inserirlo nei documenti ufficiali. Perché no veramente, vi si scorge una serie di valori pedagogici ancora superiori a quelli dell'interazione col *robot*, visto che vi possono essere collegamenti con la scienza, l'educazione alimentare e l'economia.

Tutto può diventare oggetto di apprendimento ma ben poco può diventare oggetto di senso. Precisiamo: la scuola dovrebbe selezionare come stella polare del suo agire, quel 'poco' che è 'grande', tutto il resto è ordinaria amministrazione e demandabile ad altre istituzioni. Non abbiamo mancato nelle nostre tesi di parlare di contenuti dell'evento educativo, ma precisiamo, non facciamo mistero che crediamo che quelli non esistano allo stato puro prescindendo dalle persone irripetibili coinvolte, siano essi discenti o insegnanti/educatori. La memoria operazionale-prestazionale dell'attuale didattica, così funzionale al dare guide sicure alla valutazione, consolazione agli insegnanti su quello che devono fare, luoghi oggettivabili di rilevazione di 'successi' dei sistemi scolastici nazionali è ancora educazione? Fa seguito al mandato ideale delle immancabili introduzioni dei documenti nazionali?

Per non essere tacciati di eccessiva astrattezza, e perché i *practice-friendly* non si trovino ancora una volta ad ascoltare più benevolmente chi gli dice cosa fare e cosa valutare piuttosto che discorsi di natura antropologica o assiologica, proviamo a fare un esempio sulla differenza tra senso e puro apprendimento, che non necessariamente è una questione da affrontare col proprio *guru* o spirito-guida.

L'indicare al giovane o alla giovane insegnante, freschi di nomina ad esempio, che gli alunni devono 'prendere la parola' rispettando il turno non è niente altro che un invito ad un modo di pensare didattico associazionistico, tipico dei paradigmi stimolo-risposta, sulla falsariga dei cani pavloviani. Questo comportamento lo si può ottenere

dai bambini in tantissimi modi che potrebbero non aver nulla a che fare con l'educazione (alla libertà di parola), ad esempio con stimoli di tipo induttivo, dissuasivo sino, speriamo non capiti mai, coercitivo. Ciò che manca dietro a questo atomo di indicazione nazionale potrebbe chiamarsi ad esempio: educazione al silenzio, far pensare al valore del silenzio e del perché del silenzio, in che senso il silenzio è collegato alla formazione degli uomini liberi e dei cittadini. In prospettive come queste la creatività didattica degli insegnanti può essere veramente grande. Perché il silenzio? Perché è meglio comunicare così? Quali racconti, letture, simulazioni prototeatrali: aveva realmente bisogno la didattica di essere illuminata da quell'obiettivo di apprendimento effettivamente scritto? La memoria del silenzio è di una potenza decisamente più grandiosa rispetto alla memoria comportamentale indotta dalle necessità dell'aula scolastica. In effetti a molti bambini e ragazzi capita spesso che non vengono educati ma solo indirizzati a quello che a scuola non si fa, usciti da quella... sembra che quanto imparato non valga per la vita là fuori.

Che ci serve una memoria procedurale senza quella autobiografica, meglio diciamo sensologica? Che ci serve saper fare tutto senza saperne il perché? Ciò che serve non serve esplicitarlo in un documento ufficiale, o è per caso mancanza di fiducia nei confronti dell'intelligenza degli insegnanti, che possono invece autonomamente scrivere indicatori scontatissimi dell'apprendimento nelle proprie programmazioni di classe o di istituto, o c'è qualcos'altro? Tra le altre cose, aver abbracciato nel recente passato il comportamentismo-cognitivism (psicologia, non pedagogia) come unica ancora di salvezza per dire qualcosa sull'istruzione ha rappresentato la decadenza di una cultura del perché e del chi stiamo educando, stiamo formando. Non ne abbiamo contro i seri studiosi comportamentisti o cognitivisti o con coloro che si occupano di didattica per obiettivi o per competenze, non è una prospettiva di ricerca che può costituire un pericolo intrinseco per l'educazione, ma è la totale oggettivazione della formazione, trasformata così in apprendimenti osservabili che ci preoccupa; la responsabilità non è fondamentalmente di chi si occupa di un capitolo della didattica ma della dimidiazione antropologica all'interno dei pensieri delle comunità pedagogiche e politiche<sup>648</sup>.

---

<sup>648</sup> Kurt W. Fischer, docente di psicologia di Harvard, ammette tuttavia quanto anche gli scienziati si irrigidiscano in determinati stereotipi di fronte alla vastità delle problematiche che riguardano il comportamento umano: «Abbagliati da questa complessità, gli scienziati spesso si rifugiano in forti semplificazioni e stereotipi. La maggior parte degli approcci per spiegare l'attività umana inizia da un aspetto limitato, come può essere una fase dello sviluppo, il pensiero logico, le idee innate, il

Facendo parte, il sottoscritto, del primo frangente non darà la classica esclusiva retorica colpa all'acefalia politica, in quanto non vi crede.

Prima accennavamo al fatto che tra il corpo insegnante delle assennatezze si trovano ancora abbondanti, e queste sono sostanzialmente quelle che in Italia salvano ancora buona parte della scuola pubblica. Tuttavia la preoccupazione rimane, il buon vecchio detto su come si possa imparare a zoppicare fa al caso nostro. L'esempio dell'insegnante neofita non è stato preso a caso qualche paragrafo fa, in quanto una sempre più pervasiva *vulgata* di questa mutilazione dell'educazione potrebbe fare sempre più breccia, non solo a causa di un processo stimolo-risposta direzionata verso gli insegnanti ma anche perché non si sa se questi a loro volta siano già figli di questa cultura. Per fortuna, ancora, possiamo sperare che l'assennatezza dei giovani insegnanti provenga anche da altre esperienze fatte sull'umano, chissà dalla famiglia, da sane letture, da frequentazioni artistiche, dall'associazionismo, da valori religiosi, da precedenti esperienze nel mondo educativo o assistenziale extrascolastico. In alternativa, nel peggiore dei casi, dovranno aspettare anni di burocratese scolastico e di insipienza sensologica prima, finalmente, di cominciare ad educare, testimoniando la verità aristotelica che i giovani possono anche essere molto esperti in merito alle conoscenze, ma la loro disposizionalità deliberativa è acquisibile solo con l'esperienza. Oppure nel caso, se possibile, ancor più drammatico: non educeranno mai e saranno contenti della rimemorazione dell'anno della caduta dell'Impero Romano e del *What's your name?*<sup>649</sup>

Prima, dunque, che la scuola nelle sue prassi educative abbia completamente bisogno di trapianti da altri contesti ed altre energie motivazionali per sopravvivere è il caso di pensare bene se sane visioni educative non siano state messe fuori dalla porta della classe, pur non avendo fatto niente di male. E così ci risiamo, dopo aver, speriamo, accontentato i *practice-friendly*, ci concedano ora la nostra convinzione: abbiamo

---

rafforzamento della dimensione della contingenza, i disturbi dell'emotività, l'utilità del competere o i ruoli culturali. Successivamente, gli scienziati tentano di analizzare tutta la complessità umana nei termini di quell'unico aspetto. Sebbene queste semplificazioni abbiano la loro utilità, possono portare a visioni unidimensionali del comportamento e dello sviluppo umano.» Fischer W. Kurt, *Lo sviluppo dinamico delle strutture psicologiche nella azione e nel pensiero*, in *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, a cura di Frauenfelder Elisa e Santoianni Flavia, Liguori, Napoli 2002, p. 110.

<sup>649</sup> A riguardo accogliamo questa affermazione del pedagogo spagnolo: «el ámbito de los objetivos no se agota en los ámbitos de las áreas culturales en la enseñanza, ni siquiera en la docencia. La función pedagógica, referida a la docencia, no se agota en saber la información cultural correspondiente a un tema de un área cultural en una clase » Touriñán López José Manuel, *Op. cit.*, p. 29.

bisogno di pura teoria educativa, di esercitare il pensiero sull'educativo specie antropologico vista l'urgenza, dopo che il vuoto lasciato è stato colmato come da sopra.

L'educazione come apprendimento operativo ben si accosta a quello che vogliamo definire la dittatura del divenire<sup>650</sup>, ovvero rispondente solo alle esigenze del presente economico e tecnologico, non rispettoso delle costanti antropologiche insite sia nell'allievo di Socrate che in quelle di una 4° B qualunque. Una pedagogia che si leghi solo a ciò che è operativo ed oggettivabile, non risulta così vicina proprio alle esigenze del tecno-professionale? Non è che di fatto sia così destinata a smarrire se stessa, in quanto i fini posti dal mondo economico e tecnologico sono a breve termine, fanno muovere con criteri al cui centro non c'è la persona in formazione, nemmeno spessissimo la persona. C'è una traccia anche materiale spesso nelle scuole di questa obsolescenza repentina dell'inseguire la tecno-economia: terminali, programmi informatici, tecnologie varie e strumentazione professionale giurassici rispetto a quello di cui possono disporre le aziende. Gli stessi alunni se ne accorgono talvolta e si sentono presi in giro dalla millantata formazione professionale o tecnica, in fin dei conti è la scuola pensano, la vita, anche lavorativa, è altrove. I più scaltri è lì che avvertono quanto il *software* di un decennio fa sia così pateticamente vecchio rispetto alle terzine della pluricentenaria *Divina Commedia*.

Sappiamo tutti ormai, a mo' di vulgata neuroscientifica, quanto il cervello sia un organo di straordinaria plasticità, è evidente che siamo animali dotati di potenzialità apprenditive come mai non si sono viste nel mondo naturale<sup>651</sup>. Possiamo applicarci in una serie incredibile anche se non infinita di attività, possiamo apprendere tantissimo inoltre proprio in giovanissima età. Tuttavia non siamo tutto qui, noi non siamo una immensa *check list* da far spuntare ai nostri insegnanti che, magari orgogliosamente,

---

<sup>650</sup> «Lo storicismo si comporta per il genere umano come il biologismo per l'organismo, lo psicologismo per il paziente o il sociologismo per l'individuo. Cerca infatti di trovare nella storia e nell'ambiente causa e fine di ogni azione dell'umanità, complessivamente intesa, riducendo ad oggetto la persona e soggettivizzando la storia stessa.» Budini Simone, *Uscire dalla storia. L'antideterminismo frankliano a-finalistico*, in «Ricerca di senso. Analisi esistenziale e logoterapia frankliana», Erickson, vol. 11, n. 3, 2013, p. 297.

<sup>651</sup> «La relazione apprendimento-sviluppo diviene più chiara se si analizza il ruolo che in esso assume la *plasticità*; cioè il modo quantitativo e qualitativo con cui il cervello risponde alle sollecitazioni ambientali. [...]... La *plasticità* a livello molecolare è caratterizzata da un incrementata utilizzazione di quei costituenti biochimici che assicurano la trasmissione degli impulsi nervosi dovuta all'instaurarsi di nuovi e più articolati collegamenti interneuronici» Frauenfelder Elisa, *I cardini bioeducativi della formazione: sviluppo selettivo e processi apprenditivi*, in *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, a cura di Elisa Frauenfelder e Flavia Santoianni, Liguori, Napoli 2002, p. 43.



possono anche dire di aver fatto il loro mestiere, dopo che hanno fatto emergere una serie di abilità e infuso una serie di conoscenze. Il regno dei neuroni plastici<sup>652</sup> è lì per parlarci del nostro divenire, del possibile, del fatto che bisogna attivare ed autoattivarsi, ma cosa ci fa attivare veramente, cosa dopo uno stimolo iniziale magari di un educatore (in senso lato) poi ci permette di avanzare autonomamente? Chi retoricamente ripete a iosa la necessità di superare un insegnamento tradizionale trasmissivo, su che cosa deve basare la sua argomentazione se non sul fatto che deve esserci un tempo di interiorizzazione, riflessione di ciò che è stato imparato, di una necessità di trovare significatività? Si può essere meramente trasmissivi anche usando, impropriamente, *power point* in modo nozionistico e si può essere significativi parlando di Dante e mostrando il perché della bellezza della lingua italiana. Il senso nell'apprendere è fondamentale se no ne rimane solo l'addestramento. L'ormai proverbiale nostro 'turno di parola' va spiegato, alla loro portata, ai bambini tramite un perché ed una verifica esperienziale interazionale che solo l'insegnante può fare in modo che abbia luogo. Anche se quando si sta parlando in generale, la regola di stare zitti quando qualcuno parla è semplicemente da applicare e basta, la volta prima abbiamo fatto una attività sul valore del silenzio. Tutto questo gli insegnanti grazie al Cielo lo sanno, non gli insegniamo niente sul loro lavoro.

Questa è solo una conferma della loro assennatezza, tuttavia le preoccupazioni rimangono, che dunque a forza di sparizioni, mutilazioni e ipertrofie del superfluo, all'educazione spetti sempre meno il turno di parola.

La memoria dell'educazione è dunque qualcosa di molto ricco e complesso, non oggettivabile, viene sollecitata da intenzionalità educative che si esprimono in attività scelte dall'insegnante e dal suo esempio anche gestuale, assieme infine all'interazione che avviene nel gruppo classe. Tutto questo viene interpretato dal singolo educando e trasformato nella sua significatività.

Che cos'è questo soffermarsi sulle percezioni, questo riflettere, questo sentire buono per sé se non indice di una identità che tenta di riprendere se stessa dopo l'eteronomia, seppur necessaria dell'assimilazione dall'esterno? Possiamo allora richiamare in causa la categoria ricœuriana del sé<sup>653</sup> e vedere come questa è legata alla

---

<sup>652</sup> Cfr. Lávadas Elisabetta, Berti Anna, *Neuropsicologia*, Il Mulino, Bologna 2009, pp. 319-327.

<sup>653</sup> Scrive il filosofo francese: «La vera natura dell'identità narrativa, a mio avviso, si rivela soltanto nella dialettica dell'ipseità e della medesimezza. In tal senso, quest'ultima rappresenta il contributo principale

memoria individuale? La memoria frutto dell'educazione autentica può esprimersi anche col medesimo *output* della memoria addestrata, tuttavia il vissuto dell'io personale è di gran lunga diverso e con molte più probabilità che diventi un *habitus* extraterritoriale rispetto al recinto scolastico. Perché poi non spingersi a dire che a un passo dalla significatività personale ci sta la motivazione, ad un altro l'autostima ed ancora un po' più di felicità scolastica?

Per essere credibile, una *Indicazione Nazionale* che inizia con siffatta introduzione, quella che abbiamo riportato in questo primo paragrafo, dovrebbe poi offrire veri ragguagli su cosa significhi 'saldare' un alunno sul piano personale e culturale, ma poi invece si perde nel mare delle ovvietà seguendo un triviale capacitismo. Vediamo poi precisati tra gli obiettivi di storia:

Leggere una carta storico-geografica relativa alle civiltà studiate.<sup>654</sup>

Probabilmente chi interpellasse un qualsiasi anziano, che abbia fatto le scuole elementari, e gli chiedesse se la maestra gli avesse mai fatto fare esercizio di lettura di carte storico-geografiche risponderebbe affermativamente, nonostante nei programmi del Regno e delle precedenti Repubbliche<sup>655</sup> non fosse così dettagliatamente precisato.

Cosa significa questa ubriacatura scopica di inventariare le attività didattiche, di parcellizzare quello che un alunno riesce a fare: non bastava lasciarli agli studi specifici sull'apprendimento o al massimo alle programmazioni di classe? Per caso non sappiamo

---

della teoria narrativa alla costituzione del sé.» Ricouer Paul, *Sé come un altro*, a cura e trad. it. D. Iannotta, Jaca Book, Milano 2011 (ed. or. 1990), p. 231. All'interno di questa dialettica è bene ricordare il valore attribuito da Ricoeur alla medesimezza, questa gioca un ruolo fondamentale in quanto va a definire ciò che è «unico e ricorrente», in questo stesso lavoro leggiamo: «Il primato così conferito al medesimo in rapporto al sé viene particolarmente sottolineato dalla nozione cardine di reidentificazione. In effetti, non si tratta soltanto di accertarsi che si parla della medesima cosa, ma che si può identificarla come la medesima nella molteplicità delle sue occorrenze. Ora, ciò è possibile solo attraverso una localizzazione spazio-temporale: la cosa resta la medesima in luoghi e tempi differenti.» Ricouer Paul, *Ibidem*, p. 109. Riteniamo pertanto che l'apprendimento scolastico, le interazioni educative e tutto ciò che può avvenire in un contesto educativo come anche i messaggi impliciti della gestualità dovrebbero mirare a sollecitare questa capacità di reidentificazione della persona in crescita. In questo modo la memoria non è rievocazione soltanto, non è ritenzione di informazione ma è ricomprensione continua della propria medesimezza e l'attività educativa, lungi dall'interessarsi esclusivamente alle *performance*, diventa così questo accompagnare la persona che cresce a confrontare quello che si crede di essere già, il già avuto, il già memorizzato con ulteriori questioni proposte dal presente.

<sup>654</sup> [http://www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/DM\\_254\\_201\\_GU.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/DM_254_201_GU.pdf), p.40.

<sup>655</sup> I programmi del 1985 recitavano ad esempio: «la consapevolezza che ogni giudizio e ogni discorso storico devono avere la loro fondazione nella ricerca e nella conoscenza delle fonti e nel rigore metodologico;» Cfr. <http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/elementare.html#STORIA>

più chi è un bambino, un ragazzo? Non sappiamo più cosa vale la pena fare nelle scuole per crescere sul serio? Noi siamo solo il nostro divenire e soprattutto e peggio ancora, il divenire delle abilità del nostro cervello? Dunque noi siamo il nostro cervello e saremo quanto lì dentro ci potrà stare in termini prestazionali? Noi in ultima analisi dovremmo diventare tutto quello che la società di riferimento ci dirà essere utile in quel periodo storico: le abilità e conoscenze finalizzate all'economia, le abilità-conoscenze della 'ritenzione' competenziale, finalizzate al mondo del lavoro, finalizzate alla tecnologie del momento. Ricorda il sottoscritto che da ragazzino frequentò un corso pomeridiano scolastico sull'informatica laddove si apprendeva uno specifico programma. Al termine del corso di studi delle scuole medie l'interfaccia dei computer cambiò radicalmente con il sistema *Windows*, tale per cui quelle conoscenze, semplicemente istruzioni di funzionamento, non servirono più a nulla e quel che peggio la classe non apprese se non minimamente che cosa fosse l'informatica. Cosa furono quelle, ore di scuola? Ore di addestramento tecnologico rispondiamo oggi, dopo aver letto qualche libro pedagogico; oggi, tra l'altro, qualsiasi ragazzino può benissimo addestrarsi da solo in maniera molto più veloce sul funzionamento dei programmi, gli basta un terminale ed un collegamento internet. Tuttora, il benefico oblio di quelle sorpassate istruzioni persiste tenace e la memoria si guarda bene dal fare un minimo sforzo di rievocazione, mentre è rimasta inossidabile una parte di contenuto delle primissime lezioni sul codice binario, vero alfabeto informatico che ci fece capire come vengono trasmesse le informazioni: una conoscenza rimasta sempre contemporanea e arricchitasi nel tempo con ulteriori letture. Memoria dell'aver compreso, memoria del pensiero soggiacente alle discipline. La questione del senso e della significatività non appartiene solo alla meditazione trascendentale.

Interpretare l'educazione come apprendimento, o peggio addestramento alle abilità e conoscenze spendibili, è come vincolare l'acquisizione della lingua madre alle esigenze comunicative dettate dal commercio dell'Emmenthal o simili, usare la matematica per fare il conteggio corretto del dare-avere, imparare la scienza degli alimenti per convincere sulle qualità proteiche del formaggio. Ci stanno dicendo già che il *robot* è il futuro, che noi siamo antiquati<sup>656</sup>, che fare allora della capacità mnestica del

---

<sup>656</sup> Cfr. Anders Günther, *L'uomo è antiquato. II. Sulla distruzione della vita nell'epoca della terza rivoluzione industriale*, trad. it. M. A. Mori, Bollati Boringhieri, Torino 2007 (ed. or. 1980).

cervello? Semplice: farle eseguire le operazioni che fanno funzionare i meccanismi, con buona pace dei discorsi sulla personalizzazione, il paradigma-robot è attivo da molto tempo in realtà, questo tappeto culturale della memoria prestazionale non è niente altro che il vecchio testamento preannunciato la salvezza nell'estinzione progressiva dell'umano, dall'interno questa volta, senza spargimenti di sangue.

L'acquisizione di abilità e conoscenze (quelle che vanno a definire gli *output* umani, ossia il comportamento, la manifestazione di cose che si fanno o che si fanno fare) conduce sicuramente alla questione della memoria, questo capitolo è ineliminabile.

Ciononostante, la memoria è una di quelle potenze umane dicevamo che ci ritroviamo dalla nascita, che si sviluppa, ma che è già lì prima dell'apprendimento della lingua madre, prima di come si comanda un *robot* o di come si coltivano pomodori, esiste a prescindere da tutto ciò. Prima dunque di che cosa la società di riferimento ne vorrà fare.

Concepire la memoria scolastica come organo prestazionale, come capacità ritentiva di informazioni, conoscenze ed abilità pratiche acquisite –con tanto di giustificazione su base fisiologica e come da studi neuroscientifici–, significa recare grande danno all'educazione a causa della messa in sordina della capacità immaginativa come espressione più genuina del sé ri-creatore delle visioni della realtà e delle sue possibilità morali.

Allo stesso tempo, però, mentre il giovane in formazione si vede immesso in questo quadro dal mondo dell'istruzione, dall'altro il suo vissuto generale è quello di essere inserito in una realtà dove tutto è già memorizzato, tutto è già stato immaginato, tutto è visibile, laddove egli stesso stenta a trovare motivazioni per incamerare faticosamente nozioni scolastiche quando, a portata di mano, le può etero-rievocare in maniera più accattivante attraverso gli strumenti multimediali.

Né nel primo caso, né nel secondo, a nostro avviso, egli sta ricevendo una adeguata educazione (e questa volta il termine lo usiamo a proposito) a coltivare questa grande potenza insita in lui come essere umano. Il mondo dell'istruzione è tutto teso a fare del nostro giovane (o giovanissimo) un produttore di *output* desiderabili nella società di riferimento e dunque il memorizzare è qui volto al saper fare in ultima analisi. Il controbilanciamento a questa unilateralità sembra essere rappresentato dal riferimento

alle competenze trasversali<sup>657</sup>, ma anche in questo caso si vede sempre il soggetto come soggetto abile, anche di trasferire da un contesto all'altro ciò che è stato acquisito in precedenza<sup>658</sup>. Nulla di male, tuttavia, non si esce dal paradigma iniziale volto a vedere solo il soggetto nel suo ambiente non veramente per se stesso. Si guardi ad esempio l'ottava competenza definita a livello di competenze-chiave europee, citata nello stesso documento italiano del 2012:

*Consapevolezza ed espressione culturale riguarda l'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive*<sup>659</sup>.

Questa competenza è relegata all'ultima posizione, descritta da due misere righe in evidente sproporzione rispetto alle altre. A nostro avviso, se esiste una trasversalità universale non può che essere quella accennata laconicamente in questa ottava competenza, in quanto è proprio il sentirci esseri pensanti, la consapevolezza a dare unità e continuità al nostro esistere e percepire. La creatività come atto inimitabile del soggetto è indivisibile dal fatto che abbia acquisito un linguaggio, un pensiero scientifico o matematico, che abbia conoscenze di tipo artistico ma su questo approfondiamo in seguito. Notiamo subito come questi aspetti siano collegati solo al mondo artistico *tout court*, anziché essere considerati il vero motore di ogni pensiero.

Dunque si tende ad una concezione della memoria tutta tesa all'apprendimento, all'inserimento nel contesto, aspetti che non vogliamo mettere in discussione quanto ci sembra ovvio che imparare a scrivere sia fondamentale per vivere nella nostra società per nulla di stampo orale. Ma può l'inserimento diventare adattamento punto e basta, il cervello, l'identità personale un qualcosa che si piega al dato, al già l'offerto? Non è questa la negazione stessa della diversità e della creatività? Non è qui coinvolta solo una visione neurologica della memoria, una formazione tutta abbracciata al rendere

---

<sup>657</sup> Si dice a proposito delle competenze trasversali (in corsivo nel documento): «*Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro nell'istruzione e nella formazione.*»

<http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/elementare.html#STORIA>, p. 70.

<sup>658</sup> Cambi sulla capacità di apprendere ad apprendere, rappresentante una competenza trasversale *strictu sensu* afferma: «Tra competenze ed apprendere ad apprendere corre un rapporto sottilmente dialettico, di integrazione e distinzione insieme. E proprio perché l'apprendere ad apprendere *deve* porsi oltre le competenze, pur essendone – allo stesso tempo il prodotto e il principio regolatore.» Cambi Franco, *Op. cit.*, p. 32.

<sup>659</sup> <http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/elementare.html#STORIA>, p. 70.

competente un cervello che deve rispondere agli stimoli già previsti e preordinati? Come si descrive la competenza sovraordinata dell'essere uomini? Cosa ci insegna a riguardo il cerebro-leso, l'analfabeta, il portatore di handicap, l'epilettico dicotomizzato? Quando il cervello infatti non riesce ad apprendere o a memorizzare più nel modo adeguato e, si badi bene, non parliamo degli anziani ma di una popolazione giovane con quei problemi che non potranno mai permettergli un inserimento 'adeguato' agli standard contemporanei. Costoro sono comunque educabili? Sono creativi? In che senso? Un sospetto ci sovviene, che chi lavora sul serio con queste persone rida di questa apoteosi della memoria prestazionale e trovi godimento nel vedere comunque crescere queste persone in sensi ignoti ai più. Costoro, probabilmente, ma ora avanziamo solo una ipotesi molto blanda, sono quegli educatori ed insegnanti che più di altri probabilmente capiscono come la memoria ha a che fare con l'identità del soggetto prima che con l'apprendimento.

Le sequenze apprenditive non spiegano tutta la memoria, dunque il mondo della formazione manca di occuparsi di ciò che gli competerebbe in quanto ha a che fare con gli esseri umani completi e totali, non solo con cervelli, ma soprattutto con degli io-personali. Seguendo solo i risultati della psicologia e delle neuroscienze ci si priva di grandezza e compiti educativi; la prova che vogliamo portare nel prossimo paragrafo è proprio la miseria della memoria vista dal punto di osservazione dei neuroni. Dall'altro lato la memoria solo storicamente intesa, proposta dagli storici o peggio dai politici rievocatori, è anche questa ancora non compiutamente educativa. Rievocazione senza riflessione per il presente, vedremo, è pura artificiosa retorica<sup>660</sup>.

Arriviamo però all'altro emisfero di problemi che racchiudono il mondo del nostro giovane in crescita: quello dell'era dell'immagine pluririprodotta, dell'immagine pervasiva, della società della velocità della comunicazione attraverso le sintesi istantanee. Si conosce (o si presume di) prevalentemente attraverso di esse, oggi, dunque, che mondo 'facile' quello in cui sta crescendo la nostra cavia: deve apprendere quello che è stato pensato per lui per adattarsi bene alla sua società e quello che apprende è a fini pragmatico-procedurali (quello che 'gli' serve!); infine può apprendere sinteticamente tramite le immagini, fisse o mobili di un audiovisivo, che lo aggiorneranno su quanto deve sapere. Altro scacco così nei confronti della potenza che

---

<sup>660</sup> Cfr. Todorov Tzvetan, *Op. cit.*

è in lui, la *Bildungskraft* memoria, la potenza interiore lì per poter formare la sua persona, far maturare il suo sé, viene doppiamente atrofizzata e, se ciò perdura per lunghi anni, chissà quale adulto! L'offesa seconda che riceve la memoria questa volta riguarda l'inibire il suo potere immaginativo e ricreazione personale di significati, nonché di approfondirli attraverso il linguaggio ed il pensiero. Al posto dell'immaginazione è offerta una realtà iconica seconda che ha già immaginato, come già denunciato in precedenza in questo lavoro. Pertanto ora questi saranno i due prossimi momenti argomentativi: nel prossimo paragrafo vedremo alcuni risultati delle neuroscienze ben lungi dal dichiarare definitiva l'equivalenza mente-cervello, e dunque mostranti quanto la memoria sia un enigma e quanto studiato non sia altro che un piccolo aspetto.

Nel paragrafo seguente invece parleremo dell'attacco annichilante nei confronti della memoria dei giovani effettuato dalla società mass-mediale e della capacità di questo di creare altri mondi, degli immaginari repressivi la facoltà immaginativa e con essa la creatività personale. Queste sono le prime due scelte schermanti che analizziamo in questo lavoro, scelte di ordine culturale che, come vogliamo affermare, provengono sia dall'interno che dall'esterno del mondo educativo e che pertanto lasciano i giovani ancora incatenati alla caverna, rendono più arduo lo sviluppo del sé personale, rendono più gravoso il già non facile compito di capire in che modo l'umanità si esprime in loro in maniera unica.

Questo percorso sull'attacco alla memoria però non si fermerà qui, in quanto questi appena annunciati sono rischi antropologici, di visione della persona in formazione o di visione del giovane come consumatore o di cittadino-suddito. Ancora ricouerianamente non vogliamo fermarci alle esclusive questioni del sé e dell'intersoggettivo, rimane poi da analizzare tutto il rapporto con le istituzioni: in che modo vengono trattate le istituzioni (in senso fisico e morale) da sempre impegnate nella conservazione e promozione della memoria generata dalla libertà e creatività umana? Ecco allora la terza scelta schermante riguardante l'impedimento del contatto con la memoria delle creazioni, espressione dell'attività di grandi sé: si tratta della manipolazione e mutilazione dell'eredità culturale che si esprime in libri, opere d'arte, spazi, biblioteche, università, mondo natural-umanizzato. Vedremo come il disconoscimento pratico della creatività, del pensiero realmente divergente che si nutre

anche di immaginazione abbia dei riflessi negativi sul non riconoscimento delle realizzazioni dell'umano spirito già a disposizione, generi svalorizzazione di essi, se non addirittura sfregio. Insomma, ancora una volta una riedizione più subdola, meno volgarmente violenta dell'antico adagio che quando si bruciano i libri (come simbolo della memoria culturale) si bruciano anche gli uomini. Oggi dovremmo dire: mentre si annichiliscono le grandi possibilità antropologiche, si umiliano le grandi opere di chi le ha messe a frutto in passato.

Una prima sintesi di schermatura antropologica riguardante la memoria nell'educativo, alla luce di quanto detto, suona pertanto così: con tali premesse didattico-pedagogiche interessate al soggetto come produttore di prestazioni, si rischia di formare innanzi tutto docenti che vedono i discenti dal punto di vista di quello che la società richiede loro. Ecco l'allievo virtuale, ecco l'educando proiettato ed incorporeo, ecco l'annullamento della sua memoria e immaginazione come potenze vitali a sostegno della sua comprensione esistenziale. Conseguentemente a ciò, ciò che deve imparare non ha a che vedere con l'esemplare con cui deve confrontarsi ma con il necessario tassonomico (e sue riedizioni) che deve avere corrispondenza nei suoi agglomerati sinaptici. Questa è estinzione del vivente che immagina e rimemora.

## ***VI.II Il cervello che riduce il sé, la sinapsi che riduce la memoria***

Una delle tesi più importanti –e più volte ribadita nel testo– dell'opera di Henri Bergson *Materia e memoria* consiste nell'affermare che il sistema nervoso e il cervello hanno sostanzialmente questa grande funzione: soprassedere all'azione, anzi il corpo stesso, afferma, «è un centro di azione»<sup>661</sup>. Ne consegue che il nostro passato è sostanzialmente «ciò che non agisce più ma potrebbe agire», «ciò che agirà inserendosi in una sensazione presente da cui trarrà vitalità»<sup>662</sup> e quando questo avviene, ossia quando questo passato ritorna in una sensazione, esso, facendosi attuale, ridiventa percezione, prosegue il filosofo francese. Da qui questa conclusione che ci risulta molto rappresentativa, una sorta di epitome di questo celebre lavoro filosofico, già così attento alle neuroscienze *ante litteram*:

---

<sup>661</sup> Bergson Henri, *Materia e memoria*, a cura di A. Pessina, Laterza, Roma-Bari 2001 (ed. or. 1911), p. 118.

<sup>662</sup> *Ibidem*, p. 201.



Si comprende allora perché il ricordo non poteva risultare da uno stato cerebrale. Lo stato cerebrale prolunga il ricordo; gli dona presa sul presente, grazie alla materialità che gli conferisce; ma il puro ricordo è una manifestazione spirituale. Con la memoria siamo veramente nel campo dello spirito.<sup>663</sup>

Questa dichiarazione di antiriduzionismo materialistico non appartiene però esclusivamente a coloro che arrivano ad ammettere l'esistenza di un'anima che regge un corpo; dunque che asseriscono che l'io cosciente non è solo l'epifenomeno delle attività neurali<sup>664</sup>, bensì principio trascendente il dato fisiologico, ben più duraturo nel tempo (se non eterno secondo le metafisiche religiose) del materiale organico di cui è fatto il corpo umano. La stessa scienza psicologica è costretta a riguardo ad ammettere che la memoria, nonostante il classico paradigma del deposito o del magazzino, non è qualcosa di dato per sempre. A titolo di esempio si legge nel manuale di psicologia generale di Anolli e Legrenzi:

Ogni nuova esperienza comporta dei cambiamenti nei circuiti nervosi, rafforzandone alcuni e indebolendone altri, così da creare nuovi circuiti nervosi. Anche ricordare qualcosa è un processo attivo che modifica il ricordo stesso. In questo senso la memoria va considerata come un processo attivo e dinamico, dipendente dalla storia di ciascun individuo. È un *sistema in continuo divenire*, non informazione morta. Per certi aspetti si può dire che noi siamo la nostra memoria.<sup>665</sup>

---

<sup>663</sup> *Ibidem.*

<sup>664</sup> Le prospettive che dichiarano che la mente è in sostanza un prodotto dell'attività cerebrale operano il cosiddetto riduzionismo. Nelle concezioni dualistiche chiaramente questa prospettiva è contestata, tuttavia, supportati indirettamente proprio da alcune considerazioni sulla ricerca neuroscientifica affermiamo da un lato la legittimità del procedimento riduzionista se indispensabile alla spiegazione di certi fenomeni ma, allo stesso tempo, scorgiamo in questa necessità euristica proprio il suo punto di debolezza e sostanzialmente il votarsi al fallimento nel spiegare la totalità dei fenomeni mentali e nel supportare in modo deciso delle argomentazioni pedagogiche. Su questo punto prendiamo in considerazione questo passaggio argomentativo dell'epistemologo Giacomo Gava: «Osservando dall'esterno il quadro tracciato con la progressiva proliferazione dei linguaggi e delle discipline, tutto fa pensare che si vada verso una qualche forma di antiriduzionismo. Ma, ad un esame più attento, ci si accorge che tutte le scienze nel loro sviluppo cercano di scoprire sempre più cose, mirano ad ampliare ed a perfezionare le proprie conoscenze. Cercano spiegazioni e teorie sempre più esaustive e precise degli stessi fenomeni, modificando e sostituendo quelle ambigue, fuorvianti e falsificate.» Gava Giacomo, *Una concezione attualmente vincente sullo sfondo dei rapporti tra le scienze dell'educazione e le neuroscienze*, in *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, a cura di Elisa Frauenfelder e Flavia Santoianni, Liguori, Napoli 2002, p. 161. In sostanza, afferma lo studioso, il riduzionismo nelle scienze è costitutivo paradossalmente al loro sviluppo, cosicché possiamo affermare che in pedagogia i modelli neuroscientifici, cognitivisti e comportamentisti non potranno mai sostituire un punto di vista autonomamente pedagogico, in quanto, quello delle singole scienze risponde a domande non pedagogiche in quanto tendenzialmente riduzioniste. Da qui deduciamo anche la legittimità di parlare della memoria attraverso argomenti che sfuggono alle scienze psicologiche e neuroscientifiche come quelle esistenziali, sociali ed assiologiche.

<sup>665</sup> Anolli Luigi, Legrenzi Paolo, *Psicologia generale*, Il Mulino, Bologna 2009, p. 123.

Ecco allora che il datato lavoro (secondo i ritmi delle scoperte scientifiche) di Bergson ci appare molto più contemporaneo di quanto sembri: più di un secolo (1911) dall'ultima edizione rivista dall'autore possono apparire un'enormità, visti i passi da gigante della psicologia e neuropsicologia novecentesche, eppure anche queste ultime non sono andate troppo lontano nella spiegazione definitiva su che cosa sia la memoria, nonostante le straordinarie rivelazioni sul funzionamento delle reti neurali. La 'caccia alla localizzazione' dei vari percepiti, siano essi visivi o auditivi o quant'altro prevede che la memoria sia un luogo cerebrale, magari plurimo e sempre collegato nelle sue parti, ma pur sempre sia lì da qualche parte, in qualche struttura della corteccia o del cervello più arcaico<sup>666</sup>.

Ma la questione della localizzazione, scorrendo i vari manuali di neuropsicologia e psicobiologia, non sembra essere tutto quanto si possa dire sulla questione memoria e cervello, rinasce pur sempre il grande problema generale del rapporto tra mente e cervello stesso. Scopriamo ancora che alla nascita è attiva specialmente una memoria di tipo implicito e che 'l'accorgersi di ricordare' si manifesta attorno ai due anni<sup>667</sup> e che lo sviluppo della memoria episodica è l'antecedente alla possibilità della narrazione autobiografica.

Soprattutto la relazione con gli adulti e in particolare con la madre sembra favorire i ricordi autobiografici più precisi e meglio organizzati. Le madri che invitano i figli a dialogare, a raccontare quello che pensano o le storie che hanno ascoltato, rispetto alle madri che si attengono a fatti ed eventi concreti favoriscono nei figli ricordi migliori e maggiore facilità di accesso ai ricordi autobiografici. [...] La memoria è infatti un processo ricostruttivo che si sviluppa e si perfeziona nell'interazione sociale con persone affettivamente significative [Nelson 1993] che concorrono attivamente alla costruzione della memoria episodica e di quella autobiografica<sup>668</sup>.

Questo passaggio lo riteniamo ben più che una definizione canonica sullo sviluppo della memoria di un manuale di psicologia, è anche l'ammissione di una certa trascendentalità della memoria, per due aspetti. Il primo quando si dice come approcci

---

<sup>666</sup> Si vedano ad esempio i paragrafi dedicati a questa questione in Pinel John P.J., *Psicobiologia*, ed. it. a cura di C. Umiltà, Il Mulino, Bologna 2007 (ed. or. 2006). A p. 480 si parla ad esempio del coinvolgimento dei nuclei dorsomediali del talamo nella funzione mnestica, mentre a p. 484 di memoria spaziale compromessa da lesioni ippocampali. In sostanza, quello che sappiamo sul rapporto memoria e cervello proviene da casi clinici particolari come quella di pazienti sottoposti a lobectomie che hanno condotto alla conclusione che esistano vari tipi di memoria in cui sono coinvolti diverse parti del cervello.

<sup>667</sup> Camaioni Luigia, Di Blasio Paola, *Psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna 2007, p. 234.

<sup>668</sup> *Ibidem*, p. 235.

relazionali ed educativi diversi in tenera età (la madre che offre tempo e ascolto piuttosto che quella più propensa alle questioni pratiche di 'gestione' delle questioni familiari), incidano sullo sviluppo della capacità mnemonica dei fanciulli. Il secondo aspetto interessante, ampliamento del precedente, è quando si conclude che il ricordare è dipendente dalle significative relazioni sociali, è sostanzialmente una costruzione e ricostruzione di se stessi attraverso la rievocazione di ciò che ci è successo grazie anche alle intenzionalità altrui. Come chiamare tutto ciò solamente questione intraneuronale? È sotto ai nostri occhi la prova dell'insufficienza della memoria-deposito, memoria dipendente da un soggetto dotato solo di un'automatica capacità sensitiva (in termini psicologici) e percettiva<sup>669</sup>. Che memoria hanno coloro che a causa di handicap fisici non riescono a sentire (sempre inteso come totalità degli organi di senso e il ruolo del sistema nervoso)?<sup>670</sup>

Un primo livello di trascendentalità della memoria consiste dunque nell'affermare che sulla memoria personale incidono gli atti, le decisioni, i buoni propositi e i dialoghi altrui consapevolmente direzionati verso di noi, specie quando si è nella fase dello sviluppo. L'altro è capace di farmi rievocare il mio percepito, aiutarmi poi a capirlo ed interpretarlo. In sostanza, il complesso di memorie-deposito la cui rievocazione fisiologica dipende dalle tracce sinaptiche formatesi, non dice ancora gran ché su che cosa ne facciamo di esse, ma anche sulla stessa consapevolezza della loro esistenza. Lo stoccaggio dei percepiti non è ancora memoria compiutamente umana, la quale acquista questa dignità, si completa, quando diventa memoria di sé, la memoria è

---

<sup>669</sup> «La sensazione può essere definita come l'impressione soggettiva, immediata e semplice che corrisponde a una data intensità dello stimolo fisico.» (p. 39) [...] «È convinzione diffusa presso la psicologia ingenua che la percezione costituisca una sorta di copia fedele della realtà» (p. 45) [...] «Il nostro mondo percettivo, riempito dagli oggetti e dagli eventi che viviamo come presenti nell'ambiente che ci circonda, non è una fotocopia della realtà, ma è il risultato di una sequenza di mediazioni fisiche, fisiologiche e psicologiche, nota come catena psicofisica.» (p. 48) in Anolli Luigi, Legrenzi Paolo, *Op. cit.*

<sup>670</sup> A questo proposito riportiamo un illuminante risultato della ricerca neuroscientifica: «Ancor più eccitanti sono forse i più recenti risultati della ricerca sulla neuroplasticità cerebrale ottenute con tecniche sia elettrofisiologiche che di neuro immagine, che dimostrano come le zone del cervello, preposte negli individui neurologicamente integri, all'analisi sensoriale dell'informazione uditiva e visiva, rispondano maggiormente, in individui adulti non-udenti o non-vedenti dalla nascita, a stimoli di diversa modalità sensoriale. Questo suggerisce un reclutamento di queste aree cerebrali per l'analisi di tipi di informazione sensoriale diversi da quelli precipui noti, come pure una riorganizzazione adattiva funzionale del cervello di questi individui. [...] Tali risultati riconfermano come l'organizzazione funzionale del cervello sia determinata sì da vincoli biologici, ma che questa organizzazione risenta fundamentalmente degli effetti dell'esperienza.» Zani Alberto, *Mente e cervello alla luce del processo evolutivo ed educativo*, in *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, a cura di Elisa Frauenfelder e Flavia Santoianni, Liguori, Napoli 2002, p. 86.

autocoscienza che si forma in virtù del rapporto con gli altri. Interessante questo per l'educazione. Memoria integrale e identità sono legate<sup>671</sup>, l'io personale sembra essere sempre più qualcosa oltre l'evidenza corporea, come diceva Bergson.

Un'attività che si sceglie o non si sceglie di fare con i bambini piccoli (per svariati motivi, consapevolmente o inconsapevolmente che sia), frutto dunque di una decisione, comporta un 'uso' differente del cervello altrui (nel nostro caso l'educando) nella sua facoltà di ricordare. Le tracce mnestiche non bastano per spiegare una compiuta memoria che non sia solo quella implicita, dipendente dall'impossibilità di interrompere le sensazioni, a meno di casi particolari. Recenti studi affermano che la sensazione non solo è possibile dalla nascita, ma che già nel feto comincino progressivamente a formarsi delle tracce mnestiche. Ma la scoperta del sé è un evento più complesso, molto più raro rispetto alla continuità della sensazione, è legata al che cosa se ne fa nelle tracce mnestiche, come mi aiutano a utilizzarle coloro coi quali instaurò una relazione.

Infatti, per la psicologia dello sviluppo l'amnesia infantile non è una forma di difesa da ricordi dolorosi o da esperienze frustranti, ma è dovuta alla incompleta acquisizione di abilità verbali e del senso del Sé che impediscono di ricordare avvenimenti accaduti nei primi due o tra anni di vita<sup>672</sup>.

Siamo di fronte ad un organismo, come quello infantile, che, seppur è capace sin da subito di essere sensibile agli stimoli dell'ambiente –e dunque di attivare il sistema nervoso e di ritenere tracce mnestiche implicite– abbisogna che questa facoltà del memorizzare raggiunga il suo massimo potenziale attraverso una sorta di conquista del corpo da parte del Sé, lasciandolo in questo caso in maiuscolo come fa la Camaioni. Pertanto, il già dato, ossia il corpo<sup>673</sup> e le sue facoltà mnestiche, attendono di essere

---

<sup>671</sup> «La domanda “chi” è passata inosservata nelle analisi concernenti il ricordo in quanto il “cosa” della memoria, e nelle analisi concernenti l'anamnesi degli Antichi e il raccoglimento dei Moderni, che costituiscono il “come” della memoria. Resta dunque da tematizzare il “chi” della memoria, in vista del “momento bergsoniano” che farà coincidere il riconoscimento del sé con il riconoscimento delle immagini.» Ricoeur Paul, *Percorsi del riconoscimento*, Raffaello Cortina, Milano 2005, p. 135.

<sup>672</sup> Camaioni Luigia, Di Blasio Paola, *Op. cit.*, p. 235.

<sup>673</sup> Interessante leggere con Claudia Sabadano che a distanza di decenni dall'idea husserliana di corpo come «punto zero» si ricomincia a pensare, in chiave se non di anti ma di superamento del cognitivismo classico, l'idea dell'insufficienza di una mente a se stante, occupata nei suoi processi cognitivi, senza attribuire al corpo intero la sua «significatività cognitiva», ovvero come afferma precisamente il fondatore della fenomenologia: «Ora, per il proprio io, il corpo proprio ha un posto privilegiato, determinato dal fatto di portare in sé il punto zero di tutti questi orientamenti. Uno dei suoi punti nello spazio, per quanto possa anche non essere visto realmente, è sempre caratterizzato nel modo dell'ultimo e centrale «qui», un

appropriate da parte di quell'elemento unico che genera consapevolezza, la percezione delle percezioni, il sé personale appunto. La propensione di quest'ultimo a emergere sempre più nello sviluppo, però, non appare sufficiente ai fini di questa conquista della consapevolezza sulle percezioni, è necessaria un'altra specie di 'salto quantico', questa volta, oltre i confini sia del corpo stesso che del sé personale, affinché si riesca a riconoscere i propri ricordi e governarsi meglio nella vita. Questo salto è possibile grazie al rispecchiamento dei propri ricordi con quelli di qualcun altro, che magari ci conosce e ci aiuta a rievocarli e darvi un significato. In sostanza, senza questi due salti del sé e della relazione le reti neuronali non riescono a motivare l'esistenza della memoria umana, i suoi aspetti legati all'identità, alla personale rappresentazione e maturazione individuale. Come dice Ricoeur, la memoria e ciò che concerne il passato, resta un enigma<sup>674</sup> antropologico, se con la parola enigma ci riferiamo anche al fatto che, nonostante lo studio sempre più sofisticato del nostro sistema nervoso, sia sempre più incerta la possibilità di catturare la totalità della memoria umana in qualche luogo cerebrale specifico, piuttosto si parla di basi neurali multiple, ovvero di memoria afferente alla totalità delle strutture del cervello<sup>675</sup>. In che senso dunque parlare di trascendenza della memoria e di spirito seguendo Bergson? Innanzi tutto dichiarando l'insufficienza dell'uomo visto come animale percepente in modo sofisticato. In effetti il percepire ha a che fare col nostro appartenere al mondo animale, tuttavia, questo manifestarsi del sé, è introvabile come organo corporeo, ma si presenta come possibile conquistatore del corpo stesso, in quanto interprete e direzionatore, lascia veramente stupiti, si mostra, emerge nel bambino ma non si riesce a catturare con una radiografia o una PET. Questo enigma dell'immateriale dentro di noi, questo aspetto così capitale della mente, così intrinsecamente legato alla memoria autobiografica, Reid lo ha

---

qui che non ne ha un altro fuori di sé, perché in relazione con esso, sarebbe un «là». Così, tutte le cose del mondo circostante hanno un loro orientamento portato in sé in questa relazione. » ( si veda: Husserl Edmund, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, a cura e tr. it. E. Filippini, Einaudi, Torino 1965, pp. 552.) Come afferma la pedagoga, numerose ricerche neuroscientifiche: «sembrano dare fondamento scientifico e riscontro neurofisiologico all'idea pedagogica che il corpo, ossia la dimensione sensibile e percettiva dell'apprendimento, non sia solo un primo recettore che serve i processi superiori di elaborazione delle informazioni, ma, al contrario, che la sfera percettiva, rappresentata nel cervello dalla corteccia sensoriale, possa costituire un canale di apprendimento e di codifica molto sofisticato, di tipo non esclusivamente sensoriale, ma anche cognitivo.» Cfr. Sabadano Claudia, *Op. cit.*, pp. 65-88.

<sup>674</sup> Cfr. Ricoeur Paul, *Ricordare, dimenticare, perdonare*, trad. it N. Salomon, Il Mulino, Bologna 2004 (ed. or. 1998), pp. 5-19.

<sup>675</sup> Cfr. Pinel John P.J., *Psicobiologia*, ed. it. a cura di C. Umiltà, Il Mulino, Bologna 2007 (ed. or. 2006), p. 497.

definito l'io-personale<sup>676</sup>, come già riportato nelle tesi precedenti, la percezione delle percezioni che di tutte queste è consapevole.

Inoltre, l'oltre intracorporeo della relazione con la madre, o altre figure che incidono nettamente sulla memoria cosciente, non rappresenta altro che l'apoteosi di come il sé consapevole e la qualità dei ricordi non dipendano solo da me, la memoria e l'identità si nutrono di quella trascendenza generata da atti interazionali, dal linguaggio, dal fatto che qualcuno mi rivolga la parola come un tu<sup>677</sup>.

La relazione presuppone la presenza di almeno due corpi ma anche di uno stimolo ben più ricco della semplice presenza, frutto di una volontà particolare che attiva un utilizzo particolare del linguaggio, un maggiore desiderio di dialogo da parte dell'adulto, in sostanza una sinergia di attenzione e dialogo che raggiungono il bambino e il suo cervello come nel caso del gruppo delle 'madri del racconto' citate dalla Camaioni. Ritorna la polarità, la memoria del soggetto crescente si fa in collegamento con quella più strutturata di un altro.

Sin dai primissimi anni della nostra esistenza così la memoria ha a che fare con 'lo spirito' umano, se con questo termine ci viene concesso di identificare il narrare, il relazionarsi, la curiosità di sentirsi narrare da altri, in sostanza tutto ciò che nutre il comprendere, l'attribuire significato: per scoprirsi come agenti liberi? Per dare significato a questo? In questi studi sulla psicologia infantile non sembrano così risultare due capitoli a parte, quello dello sviluppo cerebrale ontogenetico e quello classicamente definito socioculturale, comprensivo di più racconto, memoria, linguaggio e confronto relazionale, che permettono maggiore espansione della consapevolezza autobiografica.

Ritornano pertanto molto pertinenti ancora talune tesi di Bergson che invitano ad andare oltre alla materialità corporea per capire cos'è la memoria, inoltre gli inviti ad avere sul cervello una visione in un certo modo un po' più ridimensionata e per questo più chiara:

---

<sup>676</sup> Cfr. Reid Louis Arnauld, *Filosofia e Pedagogia*, a cura e trad. it. di Diega Orlando, Maccari, Parma 1967 (ed. or. 1962), pp. 103-114.

<sup>677</sup> Ricordando anche la lezione di Buber: «Solo con l'intero essere si può dire la parola fondamentale io-tu. L'unificazione e la fusione con l'intero essere non può mai avvenire attraverso di me, né mai senza di me. Divento io nel tu; diventando io, dico tu. Ogni vita reale è incontro.» Buber Martin, *Io e tu*, in *Il principio dialogico ed altri saggi*, a cura di A. Poma e trad. it. A. M. Pastore, San Paolo, Milano 1993 (ed. or. 1923), p. 67.

La dottrina che fa della memoria una funzione immediata del cervello, dottrina che solleva delle difficoltà teoriche insolubili, dottrina la cui complicazione sfida ogni immaginazione, e i cui dati sono incompatibili con i dati dell'osservazione interiore, non può neanche contare, dunque, sull'appoggio della patologia cerebrale. Tutti i fatti e tutte le analogie sono a favore di una teoria che nel cervello vedrebbe soltanto un intermediario tra le sensazioni e movimenti, che farebbe di questo insieme di sensazioni e movimenti la punta estrema della vita mentale, incessantemente inserita nel tessuto degli avvenimenti, e che, attribuendo al corpo l'unica funzione di orientare la memoria verso il reale e di collegarla al presente, considererebbe perciò questa memoria stessa come assolutamente indipendente dalla materia. In questo senso il cervello contribuisce a richiamare il ricorso utile, ma più ancora a scartare provvisoriamente tutti gli altri. Non vediamo come la memoria potrebbe risiedere nella materia; ma comprendiamo bene –secondo le profonde parole di un filosofo contemporaneo– che la «materialità» mette in noi l'oblio<sup>678</sup>.

Questo passaggio sembra demitizzare il ruolo del cervello, attribuendo a questo non tanto quei superpoteri che oggi la vulgata scientifica<sup>679</sup>, specie massmediale, sembra suggerire sulla scorta della scoperta della plasticità neuronale e soprattutto per il fatto che si ritiene che non venga utilizzata a pieno tutta la materia grigia. Infatti, afferma il pensatore francese, il ruolo principale del nostro sistema nervoso è di fungere sostanzialmente da intermediario tra la vita della mente e il movimento, questo, giocoforza, non appartenente al passato. Il corpo nel suo presente porta con sé le tracce mnestiche del suo passato e in virtù del sé cosciente è portato ad agire in base alle sue possibilità e considerazioni. Ecco che nel rimembrare è già insita una vocazione 'futurista'.

Si sta così delineando un quadro, un rapporto molto interessante tra scoperta del sé nella relazionalità, sensazione e movimento<sup>680</sup> (anche se questi due termini

---

<sup>678</sup> Bergson Henri, *Op. cit.*, p. 149.

<sup>679</sup> Su questo punto sono intervenuti Paolo Legrenzi e Carlo Umiltà: «Ai divulgatori scientifici non è parso vero imbastire un nuovo seducente racconto, innescato dalla scoperta della «visibilità» del passaggio neurone-psiche, un po' come è avvenuto con il celebre passaggio a Nord-Ovest.» Legrenzi Paolo, Umiltà Carlo, *Neuromania. Il cervello non spiega chi siamo*, Il Mulino, Bologna 2009. Ad inizio del lavoro gli autori scrivono: «Il lettore è portato a credere che, grazie ad una macchina assai completa e sofisticata, con le neuro immagini si possa «vedere» direttamente quali porzioni del cervello sono attive e quali no mentre il soggetto esaminato pensa a qualcosa. [...] Ciò che il lettore certamente non sa è che, per arrivare a quella semplice e chiara rappresentazione di una zona attiva del cervello, sono necessari molti passaggi e che ciascun passaggio si basa su assunzioni non sempre solidissime.» *Ibidem*, p. 29-30.

<sup>680</sup> La ricezione pedagogica di Bergson specie relativamente ai concetti qui presi in considerazione non sembra affatto essere così estesa in Italia; riportiamo tuttavia questa riflessione effettuata da Luisa Santelli che viene incontro al nostro argomentare sul rapporto tra movimento e sviluppo personale: « Il significato di concreto collegato all'idea emerge quindi come sovrapponibile a quello di dinamicità, di movimento e di formazione, e tale accezione sembra poter essere riconosciuta anche in altre occasioni in cui questo termine viene utilizzato. Cos'è infatti l'io concreto se non l'io profondo in cui si agitano sentimenti, sensazioni, rappresentazioni continuamente «en voie de formation», costantemente dinamico e vivo,

bergsoniani hanno bisogno di ulteriori approfondimenti alla luce della psicologia contemporanea<sup>681</sup>). La tesi del filosofo francese secondo la quale la memoria non appare essere funzione immediata del cervello non è in netto contrasto con i risultati della psicologia dello sviluppo sopra accennati, che vedono piuttosto il potenziamento della memoria come un fatto di natura prevalentemente sociorelazionale, in quanto il bambino nei primi tempi non è capace di subitanea appropriazione consapevole delle sensazioni. Non si tratta di prove in senso scientifico, solo la considerazione di una non contraddizione, di una coesistenza non reciprocamente escludente: dire che la memoria non risiede nella materia, quella del proprio corpo, e affermare che la memoria personale è dovuta alla relazione con altri, legata allo sviluppo del sé, non sono affermazioni lontanissime. Continuare poi dicendo che la raggiunta consapevolezza comporta un ampliamento delle azioni possibili, significa ammettere che il nostro corpo di muoverà, agirà diversamente o più riccamente grazie a qualcosa di immateriale, non dovuto solo alle tracce percettive. Questo qualcosa è dovuto all'aver ricevuto attenzione, all'invito al confronto e al ripensare cosa ci è successo da parte di un'altra persona.

---

substrato attivo di quei fatti psicologici che si succedono gli uni agli altri e che soltanto in quanto si presentano alla percezione altrui, risultano ormai compiuti e definiti? Anche in questo contesto è la dimensione di movimento, di formazione e di crescita che vuole essere individuata: concreto è questo farsi dell'io, questo suo divenire incessante. In tale caso, oltre alle accezioni già ricostruite, si aggiungono però altri peculiari significati che pur tuttavia si dispongono con un certo grado di affinità sulla linea dei precedenti: l'io concreto è infatti l'io che non si ripete, che non si irrigidisce in espressioni stereotipiche, ma che si realizza come diverso, originale, creativo. Al polo opposto è presente un io ripetitivo, abitudinario, definito, composto da un insieme di stati e di atteggiamenti. Un io, secondo la terminologia bergsoniana, convenzionale, parassitario, inerte; comodo ed utile per le piccole vicende della vita quotidiana, per i superficiali contatti con gli altri, in cui «un automate conscient» ha molti maggiori vantaggi rispetto ad un io libero, dinamico, «concreto», ma sostanzialmente dimentico della sua vera natura, appesantito da scelte ripetitive e conformiste.» Santelli Luisa, *Problemi pedagogici in Henri Bergson*, Liviana, Padova 1974, pp. 70-71.

<sup>681</sup> A questo proposito si legga questa definizione di sensazione nonché di percezione del neuroscienziato Vittorio Gallese: «Oggetto, sensazione e percezione. Queste tre parole ad una indagine non frettolosa manifestano una molteplicità di significati, valenze e relazioni. La sensazione ci parla di soggettività, come il mondo è in grado di agire su di noi, soggetti appunto senzienti. La percezione ci parla, invece, di oggettività, di un mondo che possiede la sua esistenza indipendente e si concede come oggetto al nostro sguardo condensando ovviamente nel termine “sguardo” la ben più ricca molteplicità sensibile. La sensazione può però essere intesa anche come il veicolo informazionale che consente al mondo di presentarsi. La sensazione diviene così pre-condizione necessaria ma non sufficiente alla percezione. La percezione è resa possibile attraverso la mediazione dei sistemi sensoriali, che fungono da interfaccia mondo/organismo. È chiaro come secondo questa diversa formulazione del concetto di sensazione, la sua connotazione soggettiva perda ogni carattere fenomenico per ridursi ad un mero canale di informazione, del tutto remoto dall'esperienza sensibile del soggetto.» Gallese Vittorio, *Corpo vivo, simulazione incarnata e intersoggettività. Una prospettiva neuro-fenomenologica*, in *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida della esperienza cosciente*, a cura di M. Cappuccio, Bruno Mondadori, Milano 2006, p. 295.



La memoria prevede necessariamente che qualcosa sia successo, ovvero che gli organi di senso siano stati colpiti da una qualche sensazione, appunto, come può essere un'immagine. Tuttavia, per diventare esseri con memoria, come anche il senso comune lo intende, è necessaria la predisposizione dell'animale-uomo a far emergere un sé autocosciente e che questo si veda raccontandosi e facendosi anche raccontare<sup>682</sup>. Un sé dunque che nel divenire delle sensazioni rimane un se stesso, che riesce sempre più a vedere questa continuità del percepire; un sé che possiamo affermare soprassiede e vigila sulla sua storia e che si comprende negli eventi significativi<sup>683</sup> della sua vita fatti di percezioni, incontri ed auto comprensioni. Su questo punto, inaspettatamente a giudicare dove ci troviamo con l'argomentazione, calza una storiella di Nietzsche in cui si racconta che un uomo, invidioso dell'animale che non ricordando rimane felice, chiese allo stesso il segreto della felicità, ma la povera bestia, proprio mentre lo stava per rivelare se lo dimenticò e così l'uomo non ebbe risposta<sup>684</sup>. Il corpo, nel suo sviluppo post-uterino, ci parla parimenti di questa primigenia sensibilità inconsapevole e al contempo come progressivamente si predisponga a lasciare spazio all'autoconsapevolezza relazionandosi con l'altro, grazie al quale rievoca la traccia mnestica, seleziona e interpreta. L'animale si ferma molto prima, per fortuna o per

---

<sup>682</sup> Scrive Duccio Demetrio: «Per prima cosa bisogna imparare a prendere le distanze da se stessi e osservarsi vivere al passato per cominciare a farlo più sistematicamente nel presente.» Demetrio Duccio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1995, pp. 105-106. Il «rovistare nella propria vita» usando un'altra espressione di questo autore è una forma di conoscenza, di vera e propria autoformazione. Il rimembrare, che si distingue dal semplice rievocare (ritrovamento degli oggetti, luoghi e soggetti) e dal ricordare (risuscitare esperienze ed emozioni), è il momento in cui si rimettono letteralmente insieme le membra ovvero lo sguardo retrospettivo ricomponi quadri esistenziali, è un'attribuzione o riattribuzione postuma di significati. Cfr. Demetrio Duccio, *Pedagogia della memoria. Per se stessi con gli altri*, Meltemi, Roma 1998, p. 45 e ss. L'apertura su questa questione, dell'apprendimento e della memoria già "possedute" dal soggetto che possono ritornare ad essere di nuovo materiale di ricomprensione del sé cosciente, la prendiamo come ulteriore sostegno alla tesi della trascendentalità della memoria. L'automa evidentemente tratta il programma che gli permette di svolgere le sue funzioni come già dato una volta per tutte, il rapporto dell'essere umano con la sua storia, il raccontarsi ed il confrontarsi è un momento di nuova ridefinizione di sé.

<sup>683</sup> Ricoeur nel suo studio intitolato «Il sé e l'identità narrativa» all'interno dell'opera già citata *Sé come un altro* scrive che: «La differenza essenziale, che distingue il modello narrativo da ogni altro modello di connessione risiede nello statuto dell'evento, del quale più volte abbiamo fatto la pietra angolare dell'analisi del sé. Mentre in un modello di tipo causale, evento e occorrenza restano indiscernibili, l'evento narrativo è definito per il suo rapporto con l'operazione stessa di configurazione; esso partecipa della struttura instabile di concordanza discordante caratteristica dell'intreccio stesso; è fonte di discordanza, in quanto nasce, e fonte di concordanza, in quanto fa progredire la storia.» Ricoeur Paul, *Op. cit.*, p. 233. Questa non linearità causale, questo evento narrativo bifronte che da un lato sembra spezzare e dall'altro tessere una nuova trama ben si addice a nostro avviso a descrivere ciò che succede quando accade un momento autenticamente educativo.

<sup>684</sup> Nietzsche Friedrich, *Sull'utilità e il danno della storia per la vita. Considerazioni inattuali II*, a cura di G. Colli e trad. it. S. Giametta, Adelphi, Milano 2012 (I ed. 1973-1974), p. 6.

disgrazia seguendo il lamento nicciano. La componente relazionale e la predisposizione umana al generare un sé consapevole assieme e al contatto dei sensi col mondo fisico sembrano essere il quadro più ricco e fecondo così per rendere conto della nostra memoria. L'abbiamo tuttavia accennato precedentemente: non sembra proprio che il ricordare sia un gioco fine a se stesso, a giudicare dalle specifiche del sistema nervoso da una parte e dal fatto che il ricordare sia un ricostruire nel momento stesso della rimemorazione dall'altra. Entra come terzo, infatti, alla fine di tutto, quello che Bergson chiama movimento. L'aspetto ricostruttivo dei vissuti sembra riguardare il presente del soggetto, le tracce mnestiche il passato, infine il movimento è il regno del come agisco ora, il prossimo futuro o agirò in seguito. Il movimento è di chi è vivo come diceva Aristotele.

Non vogliamo ancora abbandonare la prospettiva neuroscientifica, non prima d'aver apportato ancora un altro paio di esempi che parlano della vera vocazione del sistema nervoso, delle sue straordinarietà ma anche di come non di rado i neuroscienziati si trovino a tracciare quei limiti che appaiono in realtà come i veri trampolini di lancio verso prospettive altre.

Ripartiamo da questa affermazione:

Il sistema dei neuroni specchio appare così decisivo per l'insorgere di quel terreno d'esperienza comune che è all'origine della nostra capacità di agire come soggetti non soltanto individuali ma anche e soprattutto sociali. [...] Ciò mostra quanto radicato e profondo sia il legame che ci unisce agli altri, ovvero quanto bizzarro sia concepire un *io* senza un *noi*<sup>685</sup>.

---

<sup>685</sup> Rizzolati Giacomo, Sinigaglia Corrado, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano 2006, p.4. Vediamo anche come spiega il medesimo concetto il neuroscienziato Vittorio Gallese: «Partiamo da un dato di fatto: in condizioni normali non siamo alienati dal significato delle azioni, emozioni, o sensazioni esperite dai nostri simili, in quanto godiamo di quella che definisco una “consonanza intenzionale” col mondo degli altri (Gallese 2003, 2006a, 2007). Ciò è reso possibile non solo dal fatto che con gli altri condividiamo le modalità di azioni, sensazioni o emozioni, ma anche perché – questo è il dato nuovo emerso con la scoperta dei neuroni specchio – condividiamo alcuni dei meccanismi nervosi che presiedono a quelle stesse azioni, emozioni e sensazioni. Quando ci troviamo di fronte all'altro ne esperiamo direttamente l'umanità. Assegniamo implicitamente all'altro lo status di “alter ego”, di altra soggettività che guardando a sé da dietro le spalle condivide con noi l'umana posizione di eccentricità. Tutto ciò non richiede un'esplicita spiegazione razionale, una logica applicata post-hoc ai dati registrati dai nostri sensi. Grazie ai meccanismi di rispecchiamento e simulazione, l'altro è vissuto come un “altro sé”.[...] Recentemente è stato dimostrato che il sistema dei neuroni specchio è alla base non solo della capacità di riconoscere e comprendere le azioni altrui, ma anche le intenzioni che le hanno promosse (Fogassi et al. 2005; Iacoboni et al. 2005). Altri studi inoltre suggeriscono che il sistema dei neuroni specchio sia non solo coinvolto nella comprensione del significato delle azioni osservate, ma si attivi anche durante la comprensione di espressioni linguistiche descrittive le stesse azioni (vedi Gallese

Il nostro sistema motorio non è per niente isolato dalle altre attività cerebrali, questo è il risultato di recenti studi, pertanto l'informazione sensoriale e quella motoria per così dire sono imparentate, sono «riconducibili ad un formato comune»<sup>686</sup> come affermano gli stessi autori della citazione precedente. Attraverso gli studi effettuati sui neuroni specchio<sup>687</sup>, infatti, grande credito si è dato al fatto che processi attribuiti all'ordine cognitivo rimandano al sistema motorio e «trovano in esso il proprio substrato neurale primario»<sup>688</sup>. Da questi studi dunque si impara che nell'essere umano gli apprendimenti per imitazione<sup>689</sup> sono molto più frequenti di quello che si poteva pensare in precedenza, che esiste un meccanismo che è in grado di comprendere le azioni altrui affinché possiamo decodificare l'informazione sensoriale e motoria assieme, riferita ad un atto o un insieme di atti<sup>690</sup>. I neuroni specchio all'interno dei vari circuiti neurali soprassedono all'insorgenza di spazi di azione condivise, i gesti in sostanza comunicano qualcosa e reclamano ulteriori comprensioni<sup>691</sup>.

Al di là dei limiti che possa avere un lavoro per giunta prevalentemente filosofico del 1911 come quello di Bergson, queste letture di risultati neuroscientifici contemporanei ci parlano di una intuizione giusta, ovvero di un sistema nervoso che ha come suo *proprium* il percepire ai fini del movimento<sup>692</sup>. Da un lato una espansione

---

2007).» Gallese Vittorio, *Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività*, in «Rivista di psicoanalisi», vol. LIII, n.1, 2007, pp. 4-5.

<sup>686</sup> *Ibidem*, p. 22.

<sup>687</sup> Così li definisce un'altra psicobiologa: «Un neurone specchio è dunque un neurone che genera potenziali d'azione in modo indifferenziato sia quando l'animale esegue un'azione di mano o di bocca sia quando osserva qualcun altro eseguire la stessa azione.» Craighero Laila, *Neuroni specchio. Vedere è fare*, Il Mulino, Bologna 2010, p. 48.

<sup>688</sup> *Ibidem*.

<sup>689</sup> A riguardo si vedano gli ormai classici studi di Albert Bandura: «According to social learning theory, behavior is learned, at least in rough form, before it is performed. By observing a model of the desired behavior, an individual forms an idea of how response components must be combined and temporally sequenced to produce behavioral configurations.» Bandura Albert, *Social learning Theory*, General Learning Press, New York 1971, p. 8.

<sup>690</sup> Non ultimo tutto ciò dovuto allo sviluppo della capacità empatica nell'essere umano, come ben descritto in un lavoro di Bellingreri che qui citiamo: «È interessante notare come questi processi siano anche costantemente preceduti e accompagnati da condotte mimetiche. È spontanea nel soggetto umano, sin dalla prima infanzia e per l'intero arco dell'esistenza, la tendenza a «copiare» gesti o atteggiamenti di una persona verso la quale si rivolge il nostro affetto spontaneo e la nostra stima. Tendiamo per questo a imitare i comportamenti di un modello, di un soggetto che percepiamo di fatto come tale, o che semplicemente tale può apparire a livello simbolico, nel nostro immaginario. Nell'empatia, l'imitazione è generalmente semplice, ma può essere anche motoria.» Bellingreri Antonio, *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e pensiero, Milano 2005, p. 64.

<sup>691</sup> Cfr. *Ibidem*, pp. 147 e 148.

<sup>692</sup> Interessante notare che il cervelletto, che è una parte del cervello più arcaica rispetto alla corteccia e più interno, sia preposto al controllo motorio e che inoltre casi di lesioni di questa struttura si riscontrano

della consapevolezza di che cosa ci stia a fare il materiale all'interno della scatola cranica, dall'altro è prezioso ricavare quelle conclusioni sul fatto che più quel specifico fisiologico diventa chiaro, più anche lo scienziato è costretto ad ammettere una certa insufficienza del cervello lasciato a se stesso. Lo studioso di neuroscienze è portato a dichiarare come l'interazione con altri sia il più grande nutrimento del cervello, a tal punto che la memoria implicita delle azioni, cui si è assistito, diventa paradigmatica per le proprie possibilità di agire. Tale concetto è ben presente in chi si occupa di adolescenti, esposizione ai media e violenza: non sono pochi infatti gli studi che parlano di allarmanti correlazioni tra visione reiterata di atti di violenza ed apprendimento imitativo da parte dei giovani teledipendenti<sup>693</sup>.

Proprio questo avanzare del ruolo motorio del cervello, della sua inscindibilità dal piano cognitivo ancor più fa aumentare il credito della tesi bergsoniana che la memoria consapevole non sia ciò che più interessa al cervello, questo è l'organo preposto all'azione, gli apprendimenti imitativi in cui i neuroni specchio giocano un grande ruolo sono in un certo modo automatici, naturali. Questi porteranno probabilmente a far sì che il soggetto in crescita tenda a replicare senza sapere bene il perché, se siano possibili altre imitazioni, se sia necessario metterne in discussione talune, far caso ad altre. Il cervello come organo del movimento è certamente desacralizzato, l'immaginazione e il pensiero e con essi la scelta e la deliberazione, il porre fine ad azioni quasi involontarie è questione di un io personale, cosciente, ma

---

disturbi anche di tipo cognitivo generale, prova per cui il sistema sensorimotorio non è separato da quello della cognizione. Cfr. Pinel John P.J., *Op. cit.*, pp. 55-56.

<sup>693</sup> La questione è nota ormai da molto tempo, a tal punto che già nell'ormai classico volumetto di Karl Popper in cui propone la controversa «patente» per i professionisti della Tv troviamo anche un intervento di Charles S. Clark in cui si dice che: «I ricercatori hanno studiato l'aumento del tasso degli omicidi dopo la trasmissione di incontri di pugilato e la crescita dei suicidi dopo la programmazione di sceneggiati tv sul suicidio. Sono stati esaminati i cambiamenti verificatisi all'interno di comunità in cui era stata introdotta di colpo la televisione, come è avvenuto nel Sudafrica dell'apartheid ed in una cittadina isolata del Canada negli anni Settanta. Il risultato, secondo moltissimi esperti e gruppi impegnati sull'argomento, è che un effetto causale esiste, con incrementi misurabili tra il 3 ed il 15 per cento. » Interessante poi che lo stesso autore ricordi come nel dibattito scientifico negli anni tra gli anni '80 e '90 si parlava del fatto che la questione era talmente chiara da non abbisognare di ulteriori approfondimenti prima di intervenire. Clark racconta di come in realtà questa falsa prudenza nell'attendere ulteriori elementi, e dunque la reiterazione di ulteriori studi, fosse funzionale proprio al non limitare concretamente lo strapotere della tv. Cfr. Popper R. Karl, Condry John, *Cattiva maestra televisione*, Reset, Milano 1994, pp. 56-59. Proprio mentre si scrive si è venuti a conoscenza della messa in onda di un programma via satellite in cui dei giovani saranno introdotti volutamente in contesti violenti col proposito di apprendere le conseguenze di certe azioni affinché non vengano imitate: che sia giunta veramente l'ora di un nuovo deciso attacco frontale, critico e provocatorio contro la deliberata usurpazione dell'educativo da parte dei media, tesi esclusivamente a creare *audience* a costo di qualsiasi schiacciamento antropologico? Poi servirebbe un *follow up* post partecipazione al *reality* nei confronti di questi adolescenti.

questo non si vede con una PET<sup>694</sup> I bambini poco stimolati al racconto non maturano bene certe capacità relazionali rispetto a quelli che hanno beneficiato dell'azione di un corpo parlante che ha avuto maggiore cura di loro, in quanto questi 'corpi loro parlanti', ossia familiari o educatori, erano guidati da 'sé' che hanno ritenuto buono, migliore o semplicemente bello fare così verso dei bambini.

Ancora da *Materia e memoria*:

il corpo, sempre orientato verso l'azione, ha come funzione essenziale di limitare, in vista dell'azione, la vita dello spirito. Esso è, rispetto alle rappresentazioni uno strumento di selezione, e soltanto di selezione. Non saprebbe né generare né causare uno stato di selezione<sup>695</sup>.

Le deduzioni possibili da quanto letto sinora, dunque sono queste: abbiamo un sistema nervoso aperto, apertissimo, anzi reclamante la relazione con l'altro in quanto predisposto all'apprendimento imitativo ai fini di una replicazione nell'azione personale del percepito e memorizzato. Tutto il resto chi ce lo dice? E tutto il resto non è per niente poco: cosa ci fa selezionare azioni da imitare piuttosto che altre e dal punto di vista dell'educatore? Quali azioni espresse in gesti e parole favoriscono il migliore sviluppo della memoria e quale componente della memoria stessa sia da tenere in massimo conto, ovvero da non trascurare nel corso della formazione umana?

Eccoci dunque al punto, abbiamo già qualche elemento: lo spiritualismo bergsoniano non conduce necessariamente a profonde fratture ideologiche in virtù o di visioni religiose o dottrinali che siano, in quanto gli aspetti trascendenti della memoria

---

<sup>694</sup> Ricordiamo che l'acronimo significa Positron emission tomography. Nell'ambito delle riviste scientifiche anglofone vi sono stati interventi riguardanti il rapporto tra i risultati delle neuroscienze e la deliberazione in ambito educativo, Volker Kraft ad esempio afferma che: «Real scientific knowledge of the brain is hard to transmit in 'pop' images: the brain is not observable *in vivo*, and modern imaging techniques do not show neuron activity itself but rather visualizations of statistical complexes, giving rise to the impression that certain regions are involved in certain activities and others not at all. But no one region 'by itself is able to carry out the complex integrative functions that make up consciousness processes.» Kraft Volker, *Neuroscience and education: blind spots in a strange relationship*, in «Journal of Philosophy of Education», vol. 46, n. 3, 2012, p. 387. Francis Schrag afferma, a titolo di esempio, riflettendo sul fatto che uno dei risultati neuroscientifici, di cui l'educazione può beneficiare, sia la scoperta che esiste un apprendimento che non è dovuto ad un insegnamento diretto: «Have neuroscientist never heard of the 'hidden curriculum'? The only recommendation that emerges is the banal one that an optimal balance of direct teaching and discovery learning must be found» Schrag Francis, *Does neuroscience matter for education?*, in «Educational Theory», vol. 61, n. 2, 2011, p. 224.

<sup>695</sup> Bergson Henri, *Op. cit.*, p. 151. Leggendo questi ed altri lavori in questa sede già citati ci accorgiamo sempre più quanto le neuroscienze non stiano indicando niente di clamoroso almeno per l'insegnamento nei confronti di chi non ha problemi fisici e cognitivi particolari. Si tratta spesso di raccomandazioni o di "incoraggiamenti" verso acquisizioni che le scienze educative hanno ottenuto senza lo studio della base neurale.

si possono benissimo riferire ad un semplice concetto di predisposizione del corpo all'apertura verso il mondo della relazione interpersonale e anche culturale in senso lato. Il cervello è predisposto per avere motivi per relazionarsi, selezionare ed agire, il suo sistema neurale è atto ad attivarsi in vari punti al momento della rievocazione di tracce ora visive, uditive, spaziali che si voglia, dunque l'apprendimento appare l'aspetto più naturale e diciamo anche animale del cervello umano. La nostra condizione di esseri agenziali generati predispone all'eccedenza: eccola l'opposizione polare guardiniana, struttura (in questo caso corporea) ed eccedenza. Il gioco struttura-eccedenza si articola in una storia che diventa memoria, diviene il sé narrabile.

Probabilmente, comunque, la desacralizzazione del cervello dopo la cacciata dell'anima dalla ghiandola pineale di cartesiana memoria, non era così compiuta, visto l'interesse sempre più accentuato da parte dei saperi pedagogico-didattici<sup>696</sup> nella direzione neurologica, veramente questo connubio rappresenterà una nuova età dell'oro della ricerca educativa? Lo spirito dell'educazione è nei neuroni?

Il perfezionamento delle conoscenze sulle strutture nervose non potrà mai esaurire il discorso sulla memoria, in quanto questa non esiste certo a prescindere dal singolo cervello che vive, ma non esiste solo grazie a lui<sup>697</sup>.

Le memorie sono uniche quanto le biografie, la loro genesi è di una complessità inaudita perché oltre a coinvolgere tutto l'apparato sensitivo e di ritenzione mnestica riguarda la totalità degli incontri, esperienze, letture, azioni, riflessioni e rappresentazioni fatte dal soggetto. La Memoria comprensiva di tutte le memorie singole implicite ed esplicite, da lavoro ed autobiografiche –siamo probabilmente tornati al punto di partenza–, deve possedere la lettera maiuscola come i nomi propri, in

---

<sup>696</sup> Indicativo è questo lavoro apparso di recente in letteratura: Rivoltella Pier Cesare, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano 2012. Dichiariamo molte riserve sulla scelta e sulle idee epistemiche implicite e conseguenze antropologiche che questo titolo comporta, riferendoci alle considerazioni di Legrenzi e Umiltà sulla reale possibilità della fondazione di sedicenti nuove discipline col prefisso neuro- (cfr, Legrenzi Paolo, Umiltà Carlo, *Op. cit.*). Tuttavia, lo sviluppo argomentativo di questo testo presenta interessanti spunti nella direzione di un superamento del riduzionismo che vedremo nelle scelte portanti.

<sup>697</sup> «Much learning is constitutively linked to aspects of culture, language and other key social phenomena. This limits the role of neuroscience *in principle*.» Davis Andrew, *Neuroscience and education: at best a civil partnership: a response to Schrag*, in «Journal of Philosophy of Education», vol. 47, n. 1, 2013, p. 34. La prospettiva di questo filosofo dell'educazione britannico, pur essendo più mite rispetto ad altri nei confronti del ruolo delle neuroscienze nell'ambito educativo, non si discosta dalla già letta concezione che queste discipline hanno dei limiti e che questi non consentono loro di conquistare *in toto* il terreno dell'educativo, sono ben lungi dal soppiantare le decisioni di educatori ed insegnanti attraverso i singoli risultati delle ricerche.

quanto la Memoria è sempre una memoria di una persona vivente a contatto con altre, non di singoli cervelli.

Non può esistere compiuta educazione se questa si limita all'apprendimento di abilità, al calcolo, alla conoscenza di informazioni che incidono sui legami sinaptici: questo è anche quello che fanno anche gli animali, questi apprendono imitativamente quel tanto per sopravvivere al loro ambiente, per difendere i membri del branco, mentre tutto il resto cade nell'oblio più completo (infatti i neuroni specchio sono stati individuati inizialmente nei primati). Se mai fosse possibile porre una domanda sulla felicità ad un animale questa, dopo che l'animale si è riempito lo stomaco, ha dormito e si è protetto, non avrebbe più senso. Proviamo a chiedere ad un ragazzino cosa ha mangiato una settimana fa se si ricorda, poi chiediamogli quando si è sentito felice l'anno scorso e perché: si scoprirebbe molto probabilmente che la memoria a lungo termine è molto generosa nel conservare anche i particolari degli eventi significativi, in cui la consapevolezza, il relazionarsi e l'esserci ha contato molto.

Le grandi possibilità percettive del nostro sistema nervoso ci parlano dell'ampiezza del ventaglio di apprendimenti e azioni che possiamo fare, ma nulla di più. Il sé cosciente del gioco forma-eccedenza, invece, pare possieda qualcosa in più del cervello, pur non potendo prescindere da questo; la memoria è un enigma di fatto, dicevamo, come lo è l'esistenza del nucleo personale. L'enigma poi rimane tale poiché anche le più acute spiegazioni del funzionamento neuronale non ci conducono e non ci condurranno a rispondere a tutta una serie di domande. Riprendendo la citazione di Luigia Camaioni sulla memoria infantile: perché l'interazione che sollecita la memoria autobiografica è preferibile per lo sviluppo del bambino piuttosto che lo scambio attraverso un linguaggio pragmatico tra madre e figlio? Perché l'una sembra contenere l'altro e sollecitare maggiormente la memoria umana? Due azioni, due usi del linguaggio, due esiti educativi...o forse un esito educativo e l'altro no?

Lo sviluppo sociale della memoria individuale attraverso la sollecitazione alla personale ricostruzione e narrazione di sé, non è spia forse del fatto che ivi raggiungiamo la compiutezza dell'umano? La pedagogia e la didattica contemporanee che hanno guardato così tanto ai risultati della psicobiologia e della psicologia, essendone spesso anche dipendenti o scomparendo in esse nelle costruzioni di ipotesi di ricerca, hanno fatto caso seriamente a quei segnali di insufficienza posti negli stessi

lavori sulla cognizione, che altro non sono che ponti gettati verso altri saperi? Probabilmente di riduzionismi vari non sono stanchi solo certi filosofi.

Che la psicologia si occupi di apprendimento e di basi fisiche dell'apprendimento non è un mistero, ma la pedagogia sa prendersi a cuore il suo proprio che è l'educazione che sempre più ci offre questione più grande dell'apprendimento?<sup>698</sup> Ricordiamo ancora una volta il secondo gruppo di madri: hanno principalmente fatto inserire i piccoli nell'ambiente limitandosi a evocare fatti concreti, il primo gruppo di madri con la propensione maggiore al dialogo invece hanno incoraggiato a pensare e a dare un senso agli eventi, a fare propri gli stessi. Dunque, il percepito, l'imitato, il sentito e l'appreso non pare siano la chiave di volta per l'educazione, ne sono solo una precondizione, il *quid* in più assomiglia molto più a quello che fanno le madri che definiamo 'del racconto'.

A questo punto dobbiamo recuperare un'ultima suggestione dalle parole di Bergson citate sopra, quelle in cui si parlava di un accostamento tra materialità ed oblio. Tradotto nei nostri termini, all'interno del ruolo del sistema nervoso, significa che un'immensità di percezioni ed apprendimenti è destinata all'oblio e che solo particolari momenti di interazione educativa, in cui si seleziona un tratto di percepito e si invita a verbalizzarlo, si offrono chiavi interpretative. Quando dunque si sollecita l'educando a riflettere sul già vissuto, anche dell'immediato passato, ecco che si innesca un qualcosa che già sembra avere il sapore dell'evento educativo, in quanto ha il gusto della significatività autobiografica, in quanto, infine, ha a che fare col sé, ossia l'intreccio storico dello sviluppo forma-eccedenza.

Può dirci il neurone qualcosa di autobiografico? Può dirci qualcosa su chi è quel sé che si sta avvalendo di lui? O è invece il sé che deve dire alla sinapsi mnestica chi è e che cosa deve essere?

Se la psicologia e le neuroscienze non riescono ad andare oltre certi discorsi e si avvalgono ad un certo punto di linguaggi metaforici (come lo è sempre stato quello di deposito della memoria), non sarà per caso questo il momento in cui la pedagogia non può fare a meno della teoresi filosofica, delle discipline storiche propriamente dette e

---

<sup>698</sup> Per una voce interessante sull'educazione come *sentido* e *carácter*, si ha educazione se si congiunge il patrimonio antropologico personale con l'interazione sociale, una riedizione delle argomentazioni a favore delle questioni assiologiche e teleologiche, di fatto attaccate dall'operativismo si veda: Touriñán López José Manuel, *Op. cit.*, pp. 34-41.



del mondo artistico-letterario? Per non parlare poi di chi oltre a questo mondo dello spirito, inteso come creatività e l'oltre materiale, pensa che il compimento finale del discorso sia l'accettazione di realtà invisibili e supreme come le anime, chi in sostanza vede la coltivazione dello spirito come ascesi e nutrimento di ciò che perdurerà in eterno ai fini di una relazione con la divinità.

Il risultato veramente finale di questo segmento di studio è quello che ci fa dire che l'educativo deve abitare con convinzione le stanze della memoria intesa come rielaborazione del vissuto ai fini dello sviluppo del sé, in quanto i neuroni rimangono muti su questioni capitali dell'esistere. La *Divina Commedia* 'non serve' solo per parlare l'italiano, gli affreschi di Giotto non servono per colorare la basilica, la matematica non serve per far di conto, la scienza non serve per dominare la natura. La filosofia 'non serve a niente'. Riuscirà la pedagogia ad accogliere questa sfida mostrando il perché di queste affermazioni? Se non vi riesce o non vuole, ebbene, allora la cultura occidentale può chiudere definitivamente per cessata attività. A questa cultura (?) rimarrà solo di individuare i luoghi cerebrali delle svariate attività, contare le miliardi di sinapsi, di migliorare il potere di calcolo dei computer e di inventare 'nuove' strategie commerciali e didattiche in cui lo strumento rimane il solo messaggio.

Crediamo che la pedagogia abbia una grande opportunità nel sussumere la larga memoria, quella in cui si presuppone una vita della mente se proprio crea fastidio lo 'spirito' bergsoniano: la memoria che ricostruisce il sé del rapporto forma-eccedenza è un concetto non sufficientemente messo in campo in educazione anche se generalmente riconosciuto<sup>699</sup>.

---

<sup>699</sup> Il già citato lavoro di Duccio Demetrio sulla memoria in pedagogia, pur avendo indubbi meriti non spinge, a nostro avviso, l'argomentazione sino a definire in modo così radicale uno specifico pedagogico nel rapporto tra il sé, il vissuto memorizzato, i contenuti didattici e ciò che accade nell'evento educativo e a rappresentare una opportunità di superamento dell'operazionismo e del concetto stesso di competenza. Qui non si tratta solo dell'autobiografismo e della possibilità di apprendere dalla propria memoria come uno dei momenti educativi da non trascurare, ma come punto di ripartenza per la pedagogia per arginare l'invadenza eteronoma delle "esigenze" economiche, tecnologiche, politiche e non ultimo degli oggetti di ricerca dettati da altre scienze umane. Questa memoria non è quella che deve legittimare uno studio idiografico qualitativo in alternativa a quelli quantitativi; deve in realtà rappresentare un superamento di entrambi poiché aspira a rappresentare un salto antropologico tale per cui si mostri quanto sia nel quantitativo che nel qualitativo attuali venga perso il *proprium* umano, e dunque educativo. Vediamo alcune affermazioni del filosofo dell'educazione italiano: «L'autobiografismo metodologico intraprende il suo percorso dichiarando nelle sue premesse che soltanto i racconti in prima persona costituiscono il materiale empirico di cui intende avvalersi e che la loro accettazione sarà "senza condizioni"» [...] «Tutto questo ci pone dinanzi all'emergere del soggetto come ricercatore di se stesso e, quindi, come esploratore della propria storia: in una suggestiva "pedagogia della memoria" o, meglio, in un'avventura che si rivela ben presto atutoformativa». Cfr. Demetrio Duccio, *Op. cit.*, 1998, pp. 109. Questa memoria che stiamo

La memoria a lungo termine (di cui è espressione anche quella autobiografica) è di somma importanza per i neuroscienziati, grazie anche a quanto di straordinario hanno potuto rivelare ad esempio casi clinici di amnesia retrograda ed anterograda<sup>700</sup>; essi sono estremamente incuriositi inoltre dalle scariche pre e post sinaptiche e di come queste inducono il potenziamento a lungo termine<sup>701</sup>. Vano è cercare in questi studi la certezza che se viene lesionata una struttura cerebrale allora si ha totale estinzione di una tipologia di tracce mnestiche. Diverse teorie accreditate parlano piuttosto dell'impossibilità o difficoltà di rievocazione a causa dei tessuti neurali non più funzionanti correttamente<sup>702</sup>, non giurano insomma sulla estinzione assoluta del ricordo. Infine, la questione del PLT, il potenziamento a lungo termine, ancora, non dice nulla sul genere di apprendimento: un conto è una traccia mnestica generata da una esperienza autocosciente che resiste nel tempo, un conto è PLT indotto come si fa stimolando il malcapitato ippocampo dei ratti in laboratorio<sup>703</sup>. Non apriamo un altro mondo argomentativo, lanciamo solo un nuovo ambito di ricerca: la condizione dell'ippocampo umano nell'era delle sovrastimolazioni commerciali e massmediali e della pedagogia induttiva.

Ci confermano sempre più questi enigmi insoluti –e anche i limiti euristici di talune scienze– nel perseguire una strada autonoma verso una teoria dell'educazione: da queste lezioni sul cervello e la memoria portiamo alla 'casa dell'educazione' senz'altro lo 'spirito'<sup>704</sup> bergsoniano che apre moltissimo alla questione della scelta di prospettive

---

analizzando non aspira a diventare un oggetto di ricerca ma una piattaforma paradigmatica per intendere il lavoro educativo nelle aule o in qualsiasi altro contesto. È una memoria emancipatoria in quanto difensiva della persona di fronte alle esigenze eteronome. Tuttavia condividiamo che in ultima analisi, nel soggetto, avvenga il momento di appropriazione personale del vissuto, almeno di quegli eventi significativi che parafrasando Ricouer rappresentano momenti di frattura ma anche di ritessitura. Questa è la memoria che inscindibile dal sé proponiamo agli insegnanti-educatori, come visione globale delle persone in crescita, una lente educativa con cui bisogna vedere anche i contenuti disciplinari.

<sup>700</sup>Cfr. Lávadas Elisabetta, Berti Anna, *Op. cit.*, pp. 252-258.

<sup>701</sup>Cfr. Pinel John P.J., *Op. cit.*, pp. 500-507.

<sup>702</sup>Una testimonianza di ciò è descritta nel lavoro sulla neuropsicologia già citato: «Secondo altre ipotesi, l'amnesia anterograda non sarebbe dovuta né ad un deficit del consolidamento delle tracce mnestiche né ad un disturbo nel livello di codifica dell'informazione, ma, piuttosto ad un deficit di recupero dell'informazione normalmente immagazzinata. Questa interpretazione ha il vantaggio di poter spiegare anche l'amnesia retrograda. [...] Inoltre, l'ipotesi che l'amnesia sia dovuta ad un deficit nei processi di recupero prevede che la memoria anterograda e la memoria retrograda siano colpite in modo analogo.» Lávadas Elisabetta, Berti Anna, *Op. cit.*, pp. 255-256.

<sup>703</sup> Pinel John P.J., *Op. cit.*, p. 500.

<sup>704</sup> Francesco Cafaro spiega così il concetto bergsoniano con un'attenzione alla questione della formazione umana: «Lo spirito è una totalità dinamica che si sviluppa organicamente, e lo sviluppo eccessivo di una facoltà o di un'abitudine non può avvenire che a detrimento di tutte le altre, producendo

culturali ed etiche da proporre. Inoltre portiamo i sé che ci sono ma non si vedono all'esame PET, le madri 'del racconto' e della sollecitazione al pensiero e al riconoscimento autobiografico. Portiamo l'enigma paradossale dell'oblio percettivo, quello che si genera con la continuità del percepire contrapposto alla solidità nel tempo di rari ricordi significativi, quelli che non si lasciano ridurre a chiare tracce anatomiche ma, anzi, come ammette anche il neuropsicologo, parlando dei casi di lesioni importanti:

i ricordi autobiografici più antichi verrebbero sottoposti con il passare del tempo a diverse modifiche che porterebbero ad un rinforzo di alcune rappresentazioni o al costituirsi di rappresentazioni supplementari, resistenti al disturbo amnestico.<sup>705</sup>

In sintesi, portiamo alla casa dell'educazione 'la mente', pur consapevoli che esiste anche il cervello all'interno di un corpo, non sono separati; ma avanziamo anche sempre più il sospetto che la prima possa espandere i suoi poteri ben più del secondo e che, anzi, lo sviluppo delle potenzialità del cervello ne siano dipendenti, come già dimostra il fatto che quello che facciamo ed apprendiamo influisce sulle connessioni sinaptiche<sup>706</sup>.

Surrettiziamente abbiamo dichiarato *en passant* di fatto che apprendere non è educare anche se ammettiamo volentieri che in una attività apprenditiva, anche se non è automatico, si possa educare. Se, come abbiamo detto nelle tesi precedenti, educare è aiutare al cambiamento della visione sul mondo, liberare le forze formative formanti, pertanto questione immateriale, allora il cerchio si chiude: la corposa tassonomia delle

---

squilibri e scompensi psichici che si riflettono su tutta la personalità individuale, e, in un secondo momento, sulla società stessa» Henry Bergson, saggi pedagogici, a cura di F. Cafaro, Paravia, Torino 1962. (ed. or. 1957-1959), p. XII. Sul rapporto spirito e idee, afferma la Santelli che per Bergson: «Le idee concrete sono le idee che si vanno facendo, non il frutto maturo dello spirito «distaccato ben presto dall'albero disseccato e che non presenta più nella sua rigidità che il residuo inerte del lavoro intellettuale», bensì l'attività stessa di questo spirito, sempre incessantemente teso e vigile». Santelli Luisa, *Op. cit.*, p. 70.

<sup>705</sup> Lavadas Elisabetta, Berti Anna, *op. cit.*, p. 260.

<sup>706</sup> Uno studioso che decisamente ha voluto sostenere la 'modificabilità umana' attraverso l'educazione e gli aspetti socio-culturali contro il determinismo genetico-biologico e a favore dell'intervento fiducioso di figure educative è stato Feuerstein, scrive il noto psicologo: «Gli esseri umani sono modificabili. Questa convinzione sottolinea la vera natura del genere umano. Tutti gli esseri umani devono essere considerati come sistemi aperti, soggetti a essere significativamente modificati dall'intervento ambientale. Una tale visione contrasta nettamente con la teoria ereditaria del potenziale di apprendimento che, nella sua forma, afferma che il livello più alto di funzionamento dell'individuo è determinato unicamente dal suo patrimonio genetico; di conseguenza, ci si aspetta poca modificabilità.» Feuerstein Reuven, Rand Yaacov, Rynders John, *Non accetarmi come sono*, tr. it. A. Picco, G. C. Bonansea e S. Canavese, Sansoni, Milano 1995 (ed. or. 1988), p. 5.

memorie degli studi sulla cognizione non riesce ad esaurire la memoria, in quanto la Memoria di Tizio è il complesso delle percezioni reinterpretate ai fini della visione del mondo nell'utilizzare le proprie forze formative e premessa interiore su come agire poi nel mondo stesso. La memoria autobiografica degli psicologi è l'inizio di quel ponte che raggiunge l'immateriale memoria di chi sa raccontare se stesso, gli altri e sa dire cosa lo muove nel mondo, cosa ha capito, cosa gli è diventato significativo ai fini della vita presente e futura.

Ora portiamo un'ultima testimonianza per questo paragrafo proprio sul rapporto mente e cervello e, nello specifico, la questione della memoria sospesa tra il mondo materiale ed immateriale. Riprendiamo il pensiero di Popper sull'esistenza di vari mondi, ma questa volta vediamo in dialogo con celebre neuroscienziato come Eccles, che pare confermare diverse argomentazioni del filosofo viennese.

Partiamo dal neuroscienziato premio Nobel:

Le esperienze della mente auto-cosciente hanno un *carattere unitario*. In qualsiasi istante si realizza la concentrazione ora su questo ora su quell'aspetto dell'attività cerebrale. [...] Possiamo assumere che le esperienze della mente autocosciente siano in rapporto con eventi neurali che si verificano nel cervello in quanto esiste *un rapporto di interazione che dà luogo ad un certo grado di corrispondenza, ma non ad un'identità*. [...]

- I. *Può verificarsi una discrepanza temporale tra gli eventi neurali e le esperienze della mente auto-cosciente.*
- II. *L'esperienza ininterrotta che la mente auto-cosciente può agire attivamente sugli eventi cerebrali. Ciò si manifesta con particolare evidenza nell'azione volontaria, ma durante tutta la nostra vita quando tentiamo di recuperare un ricordo o di richiamare alla memoria una parola od una frase, oppure di esprimere un concetto o di fissare un nuovo ricordo.*<sup>707</sup>

Ci venga perdonata la prodigalità di citazioni intratestuali ma queste affermazioni, messe in forma di punti programmatici dallo stesso Eccles, per sottolineare l'importanza di queste scoperte, rappresentano i veri grattacapi per i monisti di cui parla Popper, quelli che ammettono l'esistenza del solo mondo uno.

Questi risultati-chiave sulla non precisa identità dell'attività neurale con quella volontaria ci aiutano e ci incoraggiano a proseguire in questo senso in questo lavoro,

---

<sup>707</sup> Popper Karl R., Eccles John C., *L'io e il suo cervello 2. Strutture e funzioni cerebrali*, a cura e trad. it. di B. Continenza, Armando, Roma 1981 (ed. or. 1977), pp. 438- 439.

così teso a mettere in risalto la possibilità dell'immateriale sul materiale, all'interno di una teoria sull'educazione e sulla conseguente natura intenzionale e deliberativa di questa.

Poiché:

*l'unità dell'esperienza deriva, non da una sintesi neurofisiologica, ma dal supposto carattere di integrazione delle mente auto-cosciente*<sup>708</sup>.

Ancora a supporto di questa prospettiva leggiamo ancora che la memoria svolge un ruolo importante di collegamento tra i mondi popperiani, accettati dunque da Eccles alla luce dei suoi lavori scientifici, in quanto la memoria autocosciente ha il compito di governare le 'banche-dati' della corteccia interfacciando mondo due e uno. Essa è attiva nel richiamo dell'informazione, in quanto questa:

recuperata viene letta selettivamente dalle aree di collegamento del cervello e confrontata con il risultato atteso mediante quella funzione che possiamo chiamare memoria di riconoscimento, che spetta alla mente autocosciente<sup>709</sup>.

Quest'ultimo passaggio è di capitale importanza per noi, in quanto nei paragrafi successivi tratteremo proprio della memoria di riconoscimento come quella che, spettando alla mente autocosciente, più ci sembra debba riguardare l'educazione in quanto, per fare subito un esempio sul piano etico, educare al riconoscimento dell'altro è senz'altro un permettere un arricchimento della visione dell'essere umano, in modo tale che nei suoi confronti si cercherà di agire in un dato modo piuttosto che in un altro, ma gli esempi possono allargarsi al riconoscimento del bello, dell'arte o di altre forme di grandezza umana. La capacità di questa memoria è dunque quella di essere selettiva in quanto educata, qui la memoria svolge una funzione di recupero volontario di un complesso di conoscenze, esperienze e valori che permettano di 'leggere bene' l'esperienza presente, prerequisito al buon deliberare. Solo il sé cosciente può arrogarsi questo diritto e questo compito, così spesso demandato sempre più ad automatismi di tipo tecnologico e/o burocratico collettivi.

---

<sup>708</sup> *Ibidem*, p. 440.

<sup>709</sup> *Ibidem*, p. 459.

Ci accostiamo sempre più alla necessità e primato di un mondo tre per umanizzare la vita (lungi dal disgiungerlo dall'uno e dal due), alla contestazione implicita dell'educazione come adattamento o semplice apprendimento, alla necessità di una educazione profonda e significativa ai grandi risultati dell'ingegno umano, artistico, scientifico o filosofico che siano.

La memoria ci appare sempre più quella potenza non eteronoma, non eteroindotta, quella *Bildungskraft* a disposizione dell'uomo, attraverso la quale si può scolpire il proprio sé nutrendosi dei mondi 'uno' (di cui ricordiamo fanno parte i legami sinaptici) e 'tre' (cui appartengono i ricordi autobiografici ad esempio).

Scriva infine Popper in uno dei dialoghi con il neuroscienziato:

Tutte le sensazioni che ho appena descritto giacciono all'interno della nostra esperienza cosciente, e pertanto all'interno di un dato mondo, cioè il Mondo 2<sup>710</sup>

Ed ancora:

Quando ci spremiamo il cervello e, alla fine, acquisiamo i prodotti che ci vengono sottoposti dalla nostra memoria, l'io resta per così dire al di fuori, e rimane per tutto il tempo come uno spettatore, quasi come un recipiente di questi prodotti sottoposti dalla nostra memoria. Vale a dire che proprio in tali momenti vediamo con assoluta chiarezza come si debba distinguere l'io cosciente dalle sue esperienze.<sup>711</sup>

Ma a nostro avviso si raggiunge un'apoteosi argomentativa quando Popper giunge a questa affermazione:

Fino ad un certo punto si può perfino dire che questa personalità impressa nella memoria, per quel tanto che esiste, appartiene come tale, in un certo senso, al Mondo 3<sup>712</sup>.

I risultati fin qui ottenuti nella nostra ricerca sulla memoria, così come esce dalla dialettica mente-cervello, ci portano a proiettare un po' più di luce su cosa significhi educare un essere umano. Nella storiella di Nietzsche il dato più significativo era che l'essere umano, al contrario dell'animale, si poneva la questione della felicità, non tanto

---

<sup>710</sup> Popper Karl R., Eccles John C., *L'io e il suo cervello 3. Dialoghi aperti tra Popper e Eccles*, a cura e trad. it. di B. Continenza, Armando, Roma 1981 (ed. or. 1977), p. 592.

<sup>711</sup> *Ibidem*, p. 594.

<sup>712</sup> *Ibidem*, p. 600.

la frustrazione della mancata risposta. Questo è indice che il *quid* umano è proprio il ricercare una rappresentazione del percepito, un significato ad una sequenza di vissuti. Questi ultimi reclamano, proprio a causa dell'esistenza dell'autocoscienza, un raggruppamento in un orizzonte di senso. Da qui il grande valore educativo del racconto: perché, seguendo Popper, la nostra autocoscienza è composta e nutrita dalla memoria di sé, o meglio, è un racconto che come tale appartiene al mondo tre. La pratica educativa basata sul racconto rispecchia in sostanza il nostro essere<sup>713</sup>. Abbiamo probabilmente una profonda aspirazione ad essere raccontati e non si sta parlando solo di storia: forse anche quando solo ci interessa come è fatto il corpo umano ci appassiona il racconto di come funzionano le nostre cellule. Quando abbiamo un interesse storico probabilmente vogliamo essere raccontati su chi siamo attraverso il chi sono stati i nostri antenati. Quando nasce la passione per la musica vogliamo sentirci raccontati attraverso i suoni le emozioni e i moti dello spirito umani, e così via.

In *Sé come un altro* Ricoeur intitola un paragrafo «*Fra descrivere e prescrivere: raccontare*»<sup>714</sup>, qui notiamo come l'etica, la religione e la medicina abbiano ognuno a loro modo a che fare con questa sequenza. Lo scienziato ne attesta la predisposizione.

Queste considerazioni aprono ora al trattare la memoria e l'oblio nei termini in cui questi abitano anche i mondi due e tre. Posto ormai che il cervello che sta nel mondo uno non è capace di dar conto del sé, educare non sarà allenare il cervello, questo magari fa parte dell'addestramento di abilità, ma far in modo che sia tenuta in salute la capacità di interiorizzazione (mondo due), ai fini della elaborazione del mondo tre. Tuttavia non è nostra intenzione proporre un controriduzionismo: abbiamo già accennato prima al fatto che la vita della mente lascia segni sinaptici e che la rievocazione della storia del proprio sé passa attraverso l'attivazione di centri nervosi (quei colori che si attivano nelle immagini digitalizzate del cervello durante una PET).

Il percorso neuroscientifico si conclude così dichiarando che la prima scelta culturale schermante che riguarda la memoria è per noi quella del riduzionismo biologico, nonché dell'apprenditivismo psicologico, ma che questi nemmeno possono giustificarsi inoppugnabilmente sulle stesse ricerche delle scienze.

---

<sup>713</sup>Cfr. Ricoeur Paul, *Op. cit.*, pp. 231-244.

<sup>714</sup> In cui vi troviamo anche l'affermazione: «Quanto alla nozione di unità narrativa della vita, bisogna anche vedervi un misto instabile tra fabulazione ed esperienza viva.» *Ibidem*, p. 255. Il paragrafo inizia a p. 244 e si conclude a p. 257.

La memoria mutilata incide nella stesura dei documenti ufficiali sull'istruzione, crea un tappeto culturale pericoloso in quanto vi è progressivo smarrimento di una formazione antropologica ed assiologica verso i nuovi insegnanti, non ultimo gli educandi non ricevono adeguate motivazioni e giustificazioni sul senso del studiare e del leggere e del ricordare che non sia ai fini pragmatico-economici. La memoria procedurale oggettivata altera il senso delle responsabilità dell'educatore e crea una via ben precisa al che cosa valutare nelle carriere scolastiche. Lo si permetta: è lo sfascio dell'educazione. È una memoria offerta per la procedura e la spersonalizzazione dell'azione educativa.

Si rischia di trattare l'uomo solo dal punto di vista della sua animalità e perfettibilità adattiva, tramite la stimolazione sinaptica, un po' come la corrente data ai ratti in laboratorio per vedere come si trasforma un'area corticale dopo un certo numero di eventi. Un giovane che non riceva suggerimenti su come far sviluppare la sua forma formante servendosi dell'interpretazione dei suoi vissuti, attività che necessita il confronto con racconti altri, è condannato a divenire ingranaggio del sistema economico-professionale, sociale, politico che sia. È chiaro che ben presto nella storia del nostro sé l'unico 'altro' si rivelano essere non solo i genitori; la scuola 'avrebbe' dei mediatori in carne ossa che possono presentare il pensiero nelle sue varie forme affinché il nostro sé espanda grandemente in consapevolezza sul mondo: si chiamano insegnanti.

Tu sei spirito, diremo a questo ragazzo nelle scelte portanti, che ha un corpo a disposizione: che ne farai?<sup>715</sup> Hai una dimensione interna, della riflessione e del racconto perché sei votato alla libertà. Che ne farai?

Ecco dunque che è giunto il momento di chiamare sulla scena una grande protagonista di questa *pièce* chiamata memoria, solo così, infatti alternando sul palco vari personaggi riusciamo a capirvi un po' qualcosa; è una di quelle rappresentazioni, questa, dove conosciamo l'eroe solo attraverso le varie testimonianze, ma non lo

---

<sup>715</sup> Interessante quest'altra testimonianza sul recupero della prospettiva fenomenologica da parte di alcuni lavori neuroscientifici, riportiamo questa conclusione di Gallese: «Volendo allargare il discorso, potremmo spingerci a sostenere che una piena comprensione dell'altro in quanto *persona* non possa prescindere dal coinvolgimento in prima persona di un'esperienza tattile incarnata. Questa prospettiva ci riporta di nuovo ad Husserl e alla sua nozione di intersoggettività. Come infatti ripetutamente sostenuto dal fenomenologo tedesco nel secondo libro di *Ideen* [1989], è proprio la duplice natura del nostro corpo come *soggetto senziente e oggetto delle nostre percezioni* a consentirci la costituzione degli altri esseri umani come *persone*. Il corpo, simultaneamente percepito come oggetto esterno e come oggetto esperienziale, fonda sullo stesso substrato carnale il senso esperienziale di personalità che attribuiamo agli altri.» Gallese Vittorio, *Op. cit.*, p. 309.



vedremo mai comparire. Stiamo parlando del potere immaginativo, il vero antecedente alla memoria consapevole, quello che permette ad esempio la costruzione di immagini mentali o che soprasiede alla creazione artistica, quello che in sostanza si occupa della produzione del mondo tre passando per il due, ma che trova i suoi stimoli dal reale 'ontico', dalla natura e dalle vite dei soggetti che incontra, che fa progredire il suo sé consapevole, creando, appunto, 'l'immagine di se stesso'. Di uomo libero o no?

A conclusione di questa scelta schermante sul riduzionismo biologico<sup>716</sup> diciamo questo: il riduzionismo lo si lasci albergare laddove ha un senso euristico ai fini di una modalità di lavoro dei neuroscienziati, la pedagogia non se lo può permettere, anche alla luce stessa dei limiti e fallimenti delle scienze cognitive e psicobiologiche in certi campi. La pedagogia sinaptica è parziale, la pedagogia mentalista-cognitivista è parziale, la pedagogia del comportamento è parziale: tutto ciò descrive un essere umano virtuale. Noi abbiamo un corpo (non solo un cervello) e della immaginazione che ricrea continuamente memoria<sup>717</sup> e molto desiderio di dare senso al nostro agire attuale<sup>718</sup>. L'eccedenza formante si nutre così di esperienze personali e ne contribuisce alla stessa conformazione, ritorna l'opposizione trascendentale spazio-tempo come definiente la condizione antropologica.

---

<sup>716</sup> Una chiara denuncia ed insufficienza del biologismo la troviamo nel già citato lavoro di Legrenzi e Umiltà: «Ecco compiersi il sogno del passato: la psicologia funzionerebbe come la fisica, anzi si scioglierebbe in quel miscuglio di fisica e biologia che oggi ci spiega il corpo umano e la sua storia personale. In questa prospettiva la psicologia, e forse anche le discipline sociali, sarebbero, al limite, scienze «provvisorie».» Legrenzi, Umiltà, *Op. cit.*, p. 56.

<sup>717</sup> Un'altra testimonianza, questa volta proveniente dall'antropologia della memoria fa convergere sempre su questo medesimo concetto: «gli studiosi sono d'accordo nel riconoscere che la memoria è prima di tutto una ricostruzione continuamente aggiornata del passato piuttosto che una restituzione fedele dello stesso: «La memoria infatti è cornice piuttosto che un contenuto, uno schema sempre disponibile, un insieme di strategie, un essere-là che vale non tanto per ciò che è, quanto per l'uso che se ne fa» L'idea secondo la quale le esperienze passate sarebbero memorizzate, conservate e recuperate nella loro completa integrità è oggi «insostenibile».» Candau Joël, *Op. cit.*, pp. 9-10.

<sup>718</sup> Una ulteriore conclusione sul rapporto neuroni specchio, azione e cognizione: «uno stimolo esterno fa risuonare un meccanismo motorio in grado di riprodurlo. La morale che se ne deve trarre è che gli aspetti motori della cognizione sono molto più importanti per il pensiero umano di quanto si fosse creduto fino ad ora. Sembra anche evidente come nella neuroscienza, che pure è un'area in fortissimo sviluppo, trovare qualcosa di veramente nuovo sia molto difficile.» Legrenzi, Umiltà, *Op. cit.*, p. 50.

### ***VI.III L'immaginazione ferita dagli iperreali che spodestano l'immaginario e dai simulacri che spodestano le immagini***

La facoltà immaginativa ha delle potenzialità critiche<sup>719</sup>, essa si rapporta all'immaginario<sup>720</sup> come il pensiero speculativo si può rapportare in modo critico di fronte ai discorsi. Non ci meraviglia, dunque, che al riduzionismo storico-monumentale o comportamentistico della memoria si accosti l'annichilimento dell'immaginazione.

La facoltà immaginativa che soprassedie al rimembrare è anche però un'esigenza vitale, non solo necessaria per l'attività creativa, è un pensare se stessi cercando di dare unità al molteplice delle esperienze del sé.

In questa parte del discorso ci occuperemo della invasione delle immagini e degli immaginari che colpiscono le sinapsi dei nostri giovani e giovanissimi ma, quel che è peggio, sosterremo, è quando questa realtà virtuale diventa l'unica e trabocca dagli apparecchi tecnologici ricreando nel mondo uno i suoi paradigmi. Nel mondo 'uno' esistono anche le scuole, le case, le biblioteche e i cervelli: questa scelta schermante non è un capitolo a sé rispetto alle precedenti sulla didattica oggettivistica e i riduzionismi sinaptici della memoria. Il recupero dell'uomo intero, mente e corpo, memoria esistenziale e movimento (come ci ha insegnato Bergson) è un compito inderogabile da parte della pedagogia la quale deve dire come 'si deve trattare' l'umano vivente nei vari contesti educativi. L'era delle immagini prese come realtà che accompagna, in un sodalizio formidabile, la concezione dell'individuo prestazionale sta atrofizzando il potere immaginativo<sup>721</sup>, quello che, come accennavamo poc'anzi, possiede una duplice

---

<sup>719</sup> In un ottimo lavoro in lingua inglese sull'immaginazione nell'ambito educativo si legge: «The imaginative person, then, is one whose thinking is not constrained only by the actual. [...] The ability to think of the possible also suggests a flexibility of mind that can operate in all areas of our thinking. Imagination also is not some kind of frothy, 'artsy', ineffective thinking.» Kieran Egan, Gillian Judson, *Values and imagination in teaching: with a special focus on social studies*, in «Educational philosophy and theory», vol. 41, n. 2, 2009, p. 127.

<sup>720</sup> Sul concetto di immaginario seguiamo anche in seguito il lavoro di Wunenburger di cui riportiamo un frammento, il concetto di immaginario è una categoria plastica oscillante quanto le rispettive concezioni sull'immaginazione, da qui l'idea d'essere un prodotto dell'immaginazione riproduttiva, oppure di quella fantasmagorica o infine di dipendere da una «vera e propria attività simbolica (nel senso dell'*Einbildungskraft* del romanticismo tedesco)». Cfr. Wunenburger Jean-Jacques, *op. cit.*, 2008, p. 21.

<sup>721</sup> Scrive nella sua opera fondamentale Wunenburger su un certo uso dell'immagine: «l'immagine, reificandosi, fa allora sprofondatare il soggetto in una condizione patologica che finisce per inibire o annientare la sua relazione col reale. Un tale spossamento della libertà mentale assume naturalmente forme diverse, di progressiva gravità, tanto che il soggetto può oscillare senza accorgersene tra una *rêverie* anche molto seducente e veri e propri stati di allucinazione (obnubilamento, ossessione, trauma da

vitale funzione: esistenziale e creativa. Ciò che condividono l'immagine predefinita e l'apprendimento operativo è il confezionamento del soggetto<sup>722</sup>, pertanto, l'immaginazione che è al servizio della memoria autobiografica è fondamentale per riappropriarsi di sé<sup>723</sup> (il significato della propria storia formante), nutrire la mente affinché vi siano maggiori comprensioni dell'esistere e nuove deliberazioni e movimenti. La persona che cresce ha un desiderio profondo al di là di qualsiasi bisogno necessario o indotto che sia: comprendersi prima di inserirsi. Il contatto con le opere dell'ingegno umano, gli ambienti educativi –compresi quelli architettonici– e la natura stessa sono la materia prima affinché il soggetto possa fare il lavoro sul sé e sulla propria memoria, infine possa pervenire a convinzioni tali che possano fargli superare i momenti della crisi<sup>724</sup>. L'offerta di appagamenti vari da parte della nostra società la definiamo un dispensare soddisfazioni repressive, tra queste vi sono proprio le immagini che dicono cosa diventare per 'inserirsi' nel gruppo umano e le competenze su cosa saper fare perché, 'un giorno' ci si possa adattare al mondo del lavoro. Queste rappresentano la morte del sé, il quale ha desiderio di scoprirsi nella sua dialettica interna opposizionale, per creare un'esistenza unica e capire gli eventi della sua storia personale e globale. I nostri giovani stanno diventando veramente virtuali in quanto una caratteristica della virtualità è anche la possibilità di replicazione esatta dell'immagine:

---

immagini).» Wunenburger Jean-Jacques, *Filosofia delle immagini*, tr. it. S. Arecco, Einaudi, Torino 1999 (ed. or. 1997), p. 351.

<sup>722</sup> Che come ha magistralmente spiegato Marcuse è la nuova forma di controllo nelle società di massa, laddove il preordinare dei bisogni e persuadere alla loro necessità significa in sostanza avere in pugno e poter prevedere i comportamenti stessi degli individui. Tra le più significative affermazioni: «Il prevalere di bisogni repressivi è un fatto compiuto, accettato nel mezzo dell'ignoranza e della sconfitta, ma è un fatto che deve essere rimosso sia nell'interesse dell'individuo felice sia di tutti coloro la cui miseria è il prezzo della sua soddisfazione.» Marcuse Herbert, *L'uomo ad una dimensione*, trad. it. di L. Gallino e T. Giani Gallino, Einaudi, Torino 1999 (ed. originale 1964), p. 19.

<sup>723</sup> Demetrio, riguardo sul mutare del ruolo della affabulazione nell'adulto rispetto alla funzione da essa assunta nei primi anni della nostra esistenza, scrive: «Il fiabare adulto è rivisitazione della memoria, alimento indispensabile a quella pedagogia personale e interiore, e identificazione di luoghi precisi [...] Amiamo i nostri ricordi, anche quelli atroci, in una luce crepuscolare che ci cura, attraverso la riconciliazione e l'accettazione dell'unica innocente, e innocua, androgina possibile. L'androgina della memoria. L'unica possibile perché la fusione nel ricordo ci identifica e ci distingue.» Demetrio Duccio, *op. cit.*, 1998, pp. 54-55.

<sup>724</sup> È stato Ricoeur a parlare di questo rapporto tra crisi/impegno e convinzione, qui aggiungiamo la nostra idea che la fruizione culturale possa favorire, accelerare nonché condurre a un esito più duraturo questo momento del cambiamento e superamento reso possibile da una stessa crisi. Scrive il filosofo francese: «Prendo posizione, prendo partito e così riconosco quel che – più grande e più duraturo e più degno di me– mi costituisce come debitore insolvente. La convinzione è la risposta alla crisi: il mio posto è assegnato, la gerarchizzazione delle preferenze mi obbliga, l'intollerabile mi trasforma –da vile o da spettatore disinteressato – in uomo di convinzioni che scopre creando e crea scoprendo.» Ricoeur Paul, *La persona*, a cura e trad. it. I. Bartoletti, Morcelliana, Brescia 1997 (ed. or. 1992), p. 31.

la soppressione dell'immaginazione all'interno dell'attività rimemorativa è di fatto l'indebolimento del soggetto, esporlo alla mercé dei contenuti offerti, il soggetto è catturato grazie all'offerta di una stantia e superficiale condizione appagante. È a questo punto che dovrebbero entrare in gioco i saperi umanistici: una fonte potente di liberazione e coscientizzazione sono le immortali opere dell'ingegno creativo, nonché i lavori storico-critici. Le opere dell'immaginazione per capire l'immaginazione che è in noi stessi, scoprire i messaggi e i linguaggi di cui l'immaginazione dei grandi si è servita, per fare i conti con la medesima potenza insita in ogni individuo. Sostanzialmente si sta proponendo una grande forma di ascolto: il sé ripiegato solo nella sua memoria autobiografica non basta, pur essendo un passaggio ineliminabile. Anzi, proprio per reinterpretare la propria storia alla luce del presente è necessario ricevere sollecitazioni per nuove chiavi di lettura dell'esistenza: e se queste provenissero dai colori e dalle evocazioni di un quadro Klimt, dalla rilettura dei *Promessi Sposi* o dalla riflessione su un dialogo platonico? Vediamo allora come tutti gli argomenti messi in campo in questa tesi non sono affatto capitoli a sé: il riduzionismo della memoria storica come storia monumentale, il riduzionismo materialista ed infine quello biologico sono tutti funzionali all'incoscienza del sé che non sa più che può e che deve fare memoria utilizzando il potere immaginativo. Al sé non glielo dirà mai nessuno, ad esempio, se un evento della sua storia passata oggi può dispiegare un significato: questo lo deve fare lui, ma come? Attraverso il potere immaginativo di riconfigurare i vissuti. In questo ridisegnare però può trovare stimolo, conferma e complicità attraverso le opere della creatività umana: questo è il potere critico dell'umanesimo a vantaggio delle facoltà umane, contro la loro atrofizzazione.

È bene ora riprendere così alcuni termini che abbiamo or ora utilizzato in questo paragrafo per definirne rispettivamente un significato filosofico atto a venirci incontro nel discorso educativo: si tratta dei concetti di immagine, immaginario, immaginazione e realtà.

Prima di entrare nel cuore della questione immagine però facciamo un'altra premessa che riguarda l'apparente discontinuità tra questo paragrafo e quello precedente sullo psicologico e psicobiologico. Lungi da intenti eclettici, la vicinanza argomentativa di queste due parti è ritrovata sostanzialmente nell'intercettare medesimi approcci paradigmatici che abbiamo già ritenuto essenziali per lo sviluppo umano, si tratta dunque

di quell'ostilità implicita allo sviluppo antropologico insita in immaginari riduttivistici. Il raccordo fondamentale tra le due scelte schermanti è pertanto la questione dell'immaginario sul corpo e il movimento.

Leggendo Jean Jacques Wunenburger troviamo che:

Il fenomeno televisivo si fonda quindi su un meccanismo di stimolo-risposta (S-R) che obbliga a ricollocare tutte le esperienze del suo consumo sullo sfondo della psicologia comportamentista e quindi determinista. Indipendentemente dal contenuto significativo di ogni messaggio, l'immagine-schermo cattura dunque il soggetto attraverso un'operazione elementare di tipo pavloviano. Ma lo stimolo si presenta qui come immediatamente positivo, attraente, proponendo al soggetto delle sensazioni gradevoli. Come in tutti i processi circolari, il piacere scopico nato dall'immagine suscita la ricerca continua della sensazione, l'anello immagine-fascinazione che culmina in un rinforzo della condotta, ad un livello puramente pre-riflessivo.<sup>725</sup>

L'assunzione da parte della Tv e di altri schermi dell'induttivismo behaviorista surrettizio è un elemento importantissimo da osservare da parte di chi si occupa di educazione. L'uso che se ne fa del corpo conseguentemente a tale concezione ha a che fare direttamente con gli aspetti mentali e dunque educativi. Sembra che il «declino del corpo»<sup>726</sup>, definizione dello stesso filosofo francese contemporaneo, abbia il suo *incipit* in virtù della possessione del suo movimento. La Tv, come ogni altro mezzo di proiezione artefatta di immagini, colpisce, usando un'altra efficace definizione di Wunenburger «il cervello rettile»<sup>727</sup>. In questa prospettiva il corpo visto solamente dal punto di vista del comportamento indotto è in sostanza la riduzione ai minimi termini del valore del sé personale, la condizione rettile e pre-riflessiva<sup>728</sup> mira in sostanza alla

---

<sup>725</sup> Wunenburger Jean-Jacques, *L'uomo nell'era della televisione*, tr. it. M. Buondonno, Ipermedium, Napoli 2005 (ed. or. 2000), p. 62.

<sup>726</sup> *Ibidem*, P. 58.

<sup>727</sup> «Bisogna pertanto far posto ad una dimensione etologica del fenomeno, che riporti la relazione con le immagini ad una situazione radicata nel cervello rettile. Questa fascinazione derivante da una fonte fluorescente, implica una sorta di godimento pre-oggettivo, poiché l'occhio viene avvinto prima di ogni considerazione di contenuto.» *Ibidem*, p. 63.

<sup>728</sup> Altro autore, questa volta italiano, che ha affrontato magistralmente la questione è Giovanni Sartori il quale parla di «impoverimento del capire», scrive il noto politologo: «S'intende che le parole che articolano il linguaggio umano sono simboli che evocano anche «rappresentazioni», e cioè che richiamano alla mente raffigurazioni, immagini di cose visibili e che abbiamo visto. Ma questo accade soltanto con i nomi propri e con le parole concrete (dico così per semplicità espositiva), e cioè con parole come casa, letto, tavola, carne, automobile, gatto, moglie e simili; il nostro vocabolario, diciamo, pratico. Altrimenti quasi tutti il nostro vocabolario conoscitivo e teoretico consiste in *parole astratte* che non hanno nessun preciso corrispettivo in cose visibili, e il cui significato non è riconducibile né traducibile in immagini.» Sartori Giovanni, *Homo videns*, Laterza, Roma-Bari 1999, p. 21.

eliminazione di qualsiasi tipo di coscienza, il soggetto è utile solo nel suo stato ipnotico. Alla riflessione pedagogica questo tentativo di resezione dalla persona della sua autocoscienza –così legata alla questione dello sviluppo della responsabilità individuale<sup>729</sup>– già dovrebbe bastare, a nostro avviso, per riconoscere quanto i messaggi antropologici sottesi nella teleriproduzione non siano poi così tanto impliciti e come, ancora una volta, troviamo delle corrispondenze paradigmatiche disseminate nei vari contesti a cui volgiamo uno sguardo attento. Infatti, come abbiamo già accennato, alla memoria oggettivata e procedurale della didattica per abilità e conoscenze corrisponde l'*homo videns* eterocinetizzato: la nostra condizione di cittadini, la nostra legittimazione all'interno delle società democratiche sembra essere quella di diventare funzionali ed utili al sistema che ha bisogno delle nostre operazioni, tele o etero dirette, ma non delle nostre deliberazioni. Le motivazioni non dovrebbero appartenerci più, troppo pericolose, l'autocoscienza di un sé che scopre la sua identità come unica è di una pericolosità inaudita, in quanto potenzialmente eversiva, sfuggente ad un sistema che mira al controllo totale per il suo 'ordine'.<sup>730</sup>

Ma non ci fermiamo qui su questa questione del raccordo di queste due scelte schermanti.

Il corpo 'posseduto' dal determinismo, rappresentato sia dell'operazionismo didattico sia dello schermo di turno che serializza l'umano<sup>731</sup>, ritorna nella prospettiva

---

<sup>729</sup> Scrive Savater: «Responsabilità significa sapere che ciascuno dei miei atti mi costruisce, mi definisce, mi inventa. Scegliendo quello che voglio fare mi trasformo a poco a poco. Tutte le mie decisioni lasciano impronte in me stesso prima ancora di lasciarle nel mondo che mi circonda.» Savater Fernando, *Etica per un figlio*, tr. it. D. Osorio Lovera e C. Paternò, Laterza, Roma-Bari 1992 (ed. or. 1991), p. 66.

<sup>730</sup> Sui rischi nei confronti della vita democratica dovuti all'uso contemporaneo dei media le voci ormai si moltiplicano, gli autori di riferimento già qui citati non mancano mai, a riprova di ciò, di dedicare sezioni o capitoli dei loro lavori sull'era delle immagini esattamente all'estinzione della partecipazione libera e democratica. Sartori ad esempio analizza concetti come la video-dipendenza della politica da eventi mediatici, non genuini ma selezionati e gonfiati; le cosiddette «autorità cognitive» apportanti false testimonianze; inoltre i rischi della «emotivizzazione della politica» stessa. Cfr. Sartori Giovanni, *Op. cit.*, pp. 81-85. Bourdieu invece analizza la struttura del linguaggio televisivo e giornalistico svelandone gli intenti manipolatori attraverso il «nascondere mostrando» ed il «*fast thinking*» Cfr. Bourdieu Pierre, *Op. cit.*, pp. 11-45. Infine Il Wunenburger che parla di casta dei «signori dell'immagine» i quali hanno tra le mani la possibilità di manipolazione totale dell'immaginario collettivo e di utilizzare la tv come «cavallo di Troia contro la democrazia». Cfr. Wunenburger Jean-Jacques, *op. cit.*, 2005, pp. 117-128.

<sup>731</sup> Sulla serialità indotta dalle immagini televisive afferma Conte: «Il pezzo unico non esiste. Le persone che appaiono per immagini serializzate, se possono apparire portatrici d'una qualche unicità, sono persone ripetibili e che si ripetono, che possono essere solo in quanto apparenti. Dunque non sono propriamente persone, ma individui numerabili e utilizzabili in quanto massimamente idonei alla riproduzione ulteriore, pubblica o privata. Il modello induttore induce pertanto forme a priori di spersonalizzazione, di conformazione regolativa, entrambe, col tempo, desiderate e desiderabili, benché non percepite come tali [...]» Conte Mino, *Se questo è l'uomo. Per una critica della ragione televisiva*,

fisiologica delle neuroscienze, ma di che corpo si tratta? Non vi è dubbio, come già scritto nel paragrafo precedente, che alcuni studiosi di neuroscienze, riscoprendo il punto zero husserliano, aprendosi dunque ad un approccio fenomenologico, abbiano fatto un salto in avanti nel superamento dei riduzionismi. L'interazione mente e cervello è saldamente, ancora, all'ordine del giorno di ricerche sia nel campo filosofico che neuroscientifico, ma aumenta sempre più l'interesse appunto per le implicazioni educative anche a livello nazionale<sup>732</sup>. Tuttavia, ancora, le insidie di un attacco antropologico partendo da una considerazione, seppur intera del corpo<sup>733</sup>, sono ben più che all'orizzonte, sono già tra noi. Ecco allora che possiamo a questo punto enunciare il finale *trait d'union* tra questi due paragrafi: l'immagine del corpo vivente, collegato con nuovo incipiente immaginario collettivo che le stesse neuroscienze assieme alle biotecnologie hanno inaugurato.

Illuminante a proposito è leggere Paul Virilio:

*Sovrastruttura e infrastruttura* ieri, oggi si può ormai prendere in considerazione un terzo termine, l'*intrastruttura*, giacché la recentissima miniaturizzazione nano-tecnologica favorisce ora l'intrusione fisiologica [...] Dopo aver, già da tempo ormai, contribuito alla colonizzazione dell'estensione geografica del *corpo territoriale* e dello spessore geologico del nostro pianeta, lo sviluppo recente delle scienze e delle tecno scienze ha oggi come esito la progressiva colonizzazione degli organi e delle viscere del *corpo animale* dell'uomo, con l'invasione della microfisica che integra e completa quella della geofisica. Ultima figura politica di un addomesticamento in cui, dopo le specie animali geneticamente modificate e le popolazioni umane asservite nei loro comportamenti sociali, assistiamo ora agli inizi dell'era delle componenti in-time.<sup>734</sup>

L'irruzione nell'immaginario contemporaneo della possibilità di colonizzare dall'interno il corpo, di ristrutturarlo a piacimento grazie alle scoperte neuroscientifiche e alle implementazioni di queste nell'ambito biotecnologico e medico apre l'immensa questione: ad immagine di che cosa si può ricreare questo corpo? Chi si occupa di educazione delle giovani generazioni evidentemente non ha immediata la preoccupazione che i giovanissimi possano richiedere ed ottenere qualsivoglia

---

in *Immagini della persona. Adolescenti, TV, educazione*, Carocci, Roma 2009, p. 196.

<sup>732</sup> Per una ricognizione sul panorama di studi italiano: Olivieri Diana, *Mente, cervello, educazione. Neuroscienze e pedagogia in dialogo*, pref. U. Margiotta, Pensa Multimedia, Lecce 2011.

<sup>733</sup> Non ridotta dunque alla questione del mero comportamento o a quella della elaborazione di informazioni da parte della mente ed ancora alla considerazione riduzionistica del cervello come specie di sostituto della persona. Su quest'ultimo aspetto anche Ricoeur Paul, *Op. cit.*, 1993, pp. 221-223.

<sup>734</sup> Virilio Paul, *Lo schermo e l'oblio*, tr. it. A. Serra, Anabasi, Milano 1994 (ed. or. 1993), p. 107.

‘perfezionamento’ biologico, ma la questione dell’immaginario antropologico è invece impellente, a causa delle vulgate scientifiche televisive e l’uso ideologico e riduttivo che si fa della scienza attraverso i mezzi medialità e, contemporaneamente, della innata ricettività da parte delle giovani generazioni di questi argomenti in virtù del loro desiderio di scoprire la propria identità, in rapporto alla cultura di riferimento. Probabilmente proprio oggi possiamo cogliere più profondamente quello che scriveva Anders a proposito della «vergogna prometeica»<sup>735</sup>, di sentirci inferiori rispetto alla macchina, a tal punto da concepire l’umano compiuto come l’uomo perfezionato dalle tecnologie infrastrutturali corporee. A dispetto del futurismo postbellico di metà secolo scorso, con tutto il florilegio cinematografico preconizzante una imminente era spaziale, il terzo Millennio, seguendo Virilio, si presenta nella storia umana lanciando questo nuovo grande ambito di conquista, il vero cosmo attuale da colonizzare non è il macro ma il micro-neurale. Mai come oggi la storia naturale e quella culturale sembrano avere la possibilità di intrecciarsi! L’idea della possibilità della completa costruzione dell’essere, corporea e mentale, sempre attraverso dispositivi *biotech* coinvolge l’educazione in quanto vi sono implicati due concetti capitali: l’immagine di sé e la programmabilità dell’essere umano. Il costruzionismo totale così dovrebbe condurre al definitivo prometeismo<sup>736</sup>, ma qui sta l’insidia e l’aporia a nostro avviso di questa posizione, i primi titani prometeici chi sono per determinare irrimediabilmente anche le esistenze altrui?<sup>737</sup> La sottrazione di libertà prometeica è sempre in agguato laddove il nuovo *design* corporeo è introdotto nei successori senza possibilità di reversibilità da parte di chi ha avuto i mezzi per decidere.

Chi dovrà deliberare le ‘auspicabili’ modificazioni genetico-antropologiche? I genitori, lo Stato? Alla fine di questo ragionamento allora diciamo che: grande aiuto

---

<sup>735</sup> Il concetto viene spiegato in tutto il primo capitolo in: Anders Günther, *L’uomo è antiquato. I. Considerazioni sull’anima nell’epoca della seconda rivoluzione industriale*, trad. it. L. Dallapiccola, Bollati Boringhieri, Torino 2003 (ed. or. 1956), pp. 31-94.

<sup>736</sup> Anders in questo stesso capitolo sulla vergogna prometeica parla appunto di un uomo che anziché di «trovare se stesso», trova qualcosa che è «già conforme alle macchine», pertanto: «invece di essere lui stesso il centro, egli deve tentare con tutte le sue forze di concentrazione di trasferire il suo centro nella macchina, quindi deve essere se stesso e non deve essere se stesso a un tempo.» Cfr. *Ibidem*, pp. 88-90.

<sup>737</sup> Dilemma morale ben presente nel lavoro principale di Jonas, il quale scrive: «Il non esistente però non solleva nessuna pretesa e perciò non può neppure subire una violazione dei suoi diritti. Può avere dei diritti se esiste, ma non li ha già soltanto in vista della possibilità di esistere [...] il suo principio di responsabilità deve essere indipendente sia da ogni idea di diritto sia da quella di reciprocità, sicché nel suo ambito l’interrogativo scherzosamente inventato per quella situazione: «Che cos’ha mai fatto il futuro per me? Rispetta forse i miei diritti?», non può essere posto.» Jonas Hans, *Il principio responsabilità. Un’etica per la civiltà tecnologica*, a cura di P.P. Portinaro, Einaudi, Torino 2009 (ed. or. 1979), p. 49.



verrà per l'educativo, a nostro avviso, dallo studio psicobiologico e dal suo incontro con la fenomenologia, ma a patto che ci si interroghi anche ontologicamente<sup>738</sup>. Ovvero, quale immagine di corpo che interagisce con l'esterno risulta dalla seria indagine scientifica psicobiologia e neuroscientifica? Poi, come la manipolazione del corpo può determinare a priori irrimediabilmente la biografia personale? Eccoci dunque al cuore del collegamento: lo sviluppo del sé, che come abbiamo già visto, ha carattere narrativo e di ricomprensione delle proprie memorie, deve poter disporre del proprio corpo e delle proprie forze formanti. Le intrusioni nanotecnologiche hanno potenzialmente la forza di introdurre definitivamente il concetto di memoria deposito e operativo. L'uomo così non deve più andare alla ricerca della propria immagine, ma è già fornito, accessoriato, di quella predisposta dall'ideologia corrente e stoccata nei *transistor* infrastrutturali<sup>739</sup>. Auspichiamo dunque che la psicobiologia restituisca il più possibile l'immagine che la natura offre del corpo nei suoi processi interni, affinché vi sia quella base, punto zero, cui il soggetto venga antropologicamente educato, affinché vi sia dialettica tra le sue aspirazioni (tra cui la formazione di identità personale) e il corpo che si trova a possedere. L'immaginario dell'uomo macchina, della *res extensa* in contrapposizione alla *res cogitans* continua sempre più a generare dubbi di validità antropologica ed educativa<sup>740</sup>, oggi che effettivamente il corpo non solo può essere concepito come una

---

<sup>738</sup> Anche in questo caso è da citare la proposta ricoueriana adottante il superamento della distinzione di Dilthey tra spiegazione e comprensione. Vogliamo dunque assumere tutte le spiegazioni possibili affinché si possano approfondire ed arricchire le nostre comprensioni, la dimensione antropologica dunque da pensare, e da cui trarre implicazioni educative, può trarre elementi importanti dalla prospettiva biologica, ma senza che questa possa determinare, in ultima analisi l'ultima parola sull'antropologia pedagogica. Questa strada apre una prospettiva ontologica, scrive Ricoeur: «Dimensione ontologica: se spiegazione e comprensione sono così indissociabilmente legate sul piano epistemologico, non è più possibile far corrispondere un dualismo ontico a un dualismo metodico.» Cfr. Ricoeur Paul, *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, Jaca Book, Milano 1989, p. 156.

<sup>739</sup> «Anche se nella riflessione sull'evoluzione è importantissimo separare il “fisiologico” dal “sociale”, per evitare qualsiasi deriva eugenistica, non si può isolare dal sociologico il problema tecnologico, dal momento che ci troviamo di fronte alle premesse di una sorta di integralismo tecnico, di ricostruzione attesa del corpo umano, o attraverso l'aggiunta di protesi superficiali o attraverso l'intrusione intra-organica di protesi nei nostri stessi organi, secondo il progetto delle nano-tecnologie del vivente, la futura biotecnologia.» Virilio Paul, *Op. cit.*, p. 126.

<sup>740</sup> Ricoeur nell'introduzione di «Sé come un altro» afferma la necessità del superamento delle filosofie del *cogito* e parimenti della radicalizzazione nicciana sul molteplice dell'io cogitante. Riteniamo valida questa presa di posizione anche nei confronti dell'educativo, laddove alla luce dei numerosi studi scientifici sulla reciproca influenza di mente e cervello, è più feconda la categoria ricoueriana di ermeneutica del sé ovvero del «chi parla? Chi agisce? Chi si racconta?» cfr. p. 92-102. Il “chi” riesce a considerare sincronicamente a nostro avviso l'identità corporea e mentale assieme, senza cadere in una sorta di monismo, ma tenendosi a distanza sia dal netto dualismo cartesiano che dalla molteplicità nicciana che mette in dubbio il dubitare. Ma a che tipo di conoscenza di sé si perviene nella dialettica col mondo e il proprio stesso corpo? Il filosofo francese introduce la categoria di «attestazione», ovvero:

macchina, ma lo può diventare a tutti gli effetti: questa è una immagine alimentata da un immaginario, afferente alle reali possibilità tecniche, non più una metafora euristica e rappresentativa. Non c'è *res cogitans* che tenga all'arginare derive prometeiche, la risposta nanobiotecnocratica è proprio la riduzione dell'uomo a un essere cogitante metacorporeo<sup>741</sup>, in cui la mente è potenziata da innumerevoli informazioni, proprio come il *robot*, ma con ancora sangue nelle vene.

Questo esempio totale, estremo, delle immagini tecnocorporee che si sovrappongono sull'umano è lo schermo propriamente detto, è la proiezione della virtualità sul mondo 'uno' reale del corpo umano, è la sottrazione di interfacciamento del sé con il concreto della vita. Tale processo sarà l'ultima frontiera, il raggiungimento dell'altro oceano, quel percorso iniziato con i mezzi massmediali di sottrazione della realtà con la creazione degli iperreali<sup>742</sup>. Se finisce il corpo, finisce anche il sé, rimane l'uomo metafisico programmato, ossia questo è un esito paradossale: mentre nella prima espressione possiamo scorgere una definizione della morte pur parlando ancora di essere vivente di questo mondo, nel secondo caso l'essere che ambisce a diventare qualcosa oltre il suo corpo sembra voler assomigliare agli enti soprasensibili ed immortali, pur appartenendo al mondo dei mortali. C'è vita solo se c'è corpo, c'è educazione solo se ci sono almeno due corpi in relazione, la virtualizzazione del corpo è sottrazione della realtà a favore della iperrealtà, quella dei *pixel* modificati. I prossimi

---

«L'attestazione si oppone, fundamentalmente alla nozione di *epistème*, di scienza, considerata quale sapere ultimo e autofondante [...] in effetti, si presenta innanzi tutto come una sorta di credenza. Ma non si tratta di una credenza dossica, nel senso in cui la *dóxa* – l'opinione– possiede meno titoli di validità rispetto alla *epistème* – la scienza, o meglio il sapere» Ed ancora: «in quanto fiducia senza garanzia, ma anche in quanto confidenza più forte di ogni sospetto, l'ermeneutica del sé può pretendere di tenersi ad eguale distanza dal *Cogito* esaltato da Cartesio e dal *Cogito* che Nietzsche dichiara decaduto.»

Ricoeur Paul, *Op. cit.*, 2011, pp. 98-99.

<sup>741</sup> «Ma ecco altri interrogativi: la degenerazione annunciata dell'evoluzione ci porta forse dalla selezione naturale verso una sorta di selezione *artificiale*, frutto dello sviluppo delle tecno-scienze, in cui il corpo fisico dell'uomo pedestre (Kierkegaard) perderebbe poco a poco la sua utilità a vantaggio dell'emergenza di un *corpo autenticamente metafisico*, capace di soppiantarli?» Virilio Paul, *Op. cit.*, p.128.

<sup>742</sup> Riprendendo anche e soprattutto in questa sede Baudrillard: «L'illusione non è più possibile, perché non è più possibile il reale» Baudrillard Jean, *Simulacri e impostura. Bestie, Beauburg, apparenze e altri oggetti*, tr. it. P. Lalli, Cappelli, Bologna 1980 (ed. or. 1997-1978), p. 69. Il sociologo francese, come già ricordato, è stato il teorizzatore della scomparsa dell'illusione cui fa seguito quella del reale, motivo per cui nelle società odierne vi è un continuo tentativo di reinnesto di elementi "reali" che tali non sono, ma sono già deformati, iperreali appunto in quanto: «Oggi l'astrazione non è più quella della carta, del doppio, dello specchio o del concetto. La simulazione non è più quella di un territorio, di un'entità referenziale, di una sostanza. Oggi, essa genera attraverso i modelli di un reale senza origine né realtà: iperreale. Il territorio non precede più la carta, né le sopravvive. Ormai è la carta che precede il territorio –precessione dei simulacri– che lo genera e, se si dovesse riprendere la favola, oggi sono piuttosto i brandelli del territorio che imputridiscono lentamente sull'estensione della carta.» *Ibidem*, p. 45.

*chip* cerebrali sposteranno le conoscenze e memorie significative acquisite dal soggetto in senso critico e afferenti allo sviluppo del sé? L'immaginazione cesserà d'essere utile nel mondo informazionale? Ma questo già avviene, anche se non in questo modo radicale, attraverso l'intossicazione visiva mediale e le strategie di creare un reale alternativo rispetto a quello del mondo uno.

Ancora Virilio ci dà un'ultima suggestione sull'estinzione trasfigurativa della materia a favore delle megamenti transcorporee come ultima frontiera evolutiva<sup>743</sup>; riflettendo su importanti acquisizioni scientifiche ricorda che i fisici dagli anni Cinquanta si sono posti la questione della equiparazione del concetto di informazione con quello di energia, così che:

Dopo l'energia *in potenza* (potenziale) e l'energia *in atto* (cinetica) sorge l'eventualità di un'energia *in formazione* (cibernetica). In un primo tempo, con l'informatica di gestione, è l'aspetto di economia energetica che prevale come fattore chiave della produzione industriale, ma in un secondo momento, con l'emergenza dell'*informatica di simulazione* e lo sviluppo delle comunicazioni che favorisce come è noto la *tele-azione*, l'informazione sorge come energia a pieno titolo: energia in immagine e suono, energia del tatto e del contatto a distanza... Subito, la tele operazione, economizzando gli spostamenti fisici, si rivela un temibile concorrente dell'energia di trasporto.<sup>744</sup>

Che ne è dell'educazione nelle sue versioni tele-operative? Che ne è dell'energia potenziale, avente gravità e di quella cinetica ad essa correlata, capace di utilizzare questa potenzialità e di sprigionare la sua capacità termica? Quale cognizione avendo a che fare solo con la tele-energia informazionale? Grande acquisizione si intende, ma lasciata sola, senza base concreta non rischia questa *res cogitans* trionfante di lasciare l'uomo incatenato nella sola virtualità predeterminata, come si diceva prima, dai primi prometei che hanno a che fare coi mezzi di ricerca e produzione tecnologici? Un dato questo della fisica, ha ragione Virilio, da non trascurare per chi si pone il dilemma in senso filosofico-critico, ma poniamolo anche qui nel contesto dell'educativo. Ossia, non

---

<sup>743</sup> Ragionando sulle affermazioni dei "profeti" del cyber-spazio che dichiarano la prossima emancipazione dal corpo che diventerà intercambiabile, Virilio scrive: «A sentire queste parole, si potrebbe addirittura chiedersi se non stiamo per assistere alla selezione non più "naturale" ma "artificiale" dell'immaginario oculare dell'uomo: l'immagine *erectus* dell'ottica (grafica) cede il passo all'immagine *sapiens* dell'elettro-ottica (infografica), in altre parole alla brutale superiorità dell'immagine di sintesi su quella ottenuta a occhio nudo, e la ricerca di un'alta risoluzione audiovisiva si spiegherebbe infine solo con la volontà incessantemente ripetuta di alterare definitivamente il rapporto tra reale e virtuale, [...]»

<sup>744</sup> *Ibidem*, p. 147.

abbiamo forse parlato sin ora di corporeità fisiologica grazie anche alle neuroscienze e di movimento come elementi costitutivi dell'essere da tenere in considerazione per l'educativo, non abbiamo poi parlato in varie parti dell'interiorità invisibile come momento dialettico e riapprenditivo del reale? Ebbene, siamo allora al punto di portare un altro argomento alla necessità dell'uomo integrato in ogni sua parte da offrire all'educativo. La direzione metacorporea è la distruzione non solo del fisico ma anche del mentale, è la sottrazione dialettica, come abbiamo accennato anche nell'analisi 1. Si sta cercando di creare una *res cogitans* potenziata dall'informazione atta al dominio sul mondo in virtù di espansività di dati ed operazioni: è l'uomo asettico, potente e robotico, iperoperazionale, metafisico però dimorante sotto al cielo, in ultima analisi virtuale, abitante il mondo illusorio estensivo. Quello che mancava alla *res cogitans* e che Cartesio non poteva immaginare è la creazione dell'ambiente virtuale cogitante stesso, deprivato della materia al fine di sovrastarla definitivamente. Ma la materia cogitante, pura energia informazionale senza rapporto con quella posizional-potenziale e cinetica del corpo da cui può cogliere elementi, azioni, esplorazioni rischia di creare una stasi ipnotica, un mondo somigliante a quello dei *videogames*, preordinato in schermate, livelli e operazioni da eseguire. Alla luce di quello che abbiamo detto in riferimento alla *phronesis*, questo mondo senza movimento e corpo, iperreale, ossia né vero né finto, è un mondo senza deliberazione, senza responsabilità, senza etica? Ci basti questo per ora: senza educazione, in quanto le biotecnologie riusciranno molto meglio ad innestare informazioni, a far apprendere o ad addestrare, anche tele-addestrare ai fini di compiti precisi. Nostro malgrado, e qui ancora il noto urbanista-filosofo ha colto nel segno, potremmo assistere a nuovi disastri dovuti alla nanotecnologia senza guida responsabile<sup>745</sup>, quando il chirurgo opererà solo (e ribadiamo solo) dallo schermo su un

---

<sup>745</sup> Ancora il filosofo-urbanista in un lavoro più recente del precedente: «Raro per natura, l'incidente farebbe ormai parte del quotidiano. Inoltre, come nel caso dell'aereo di Paul Morand [*si fa riferimento a tecnica cinematografica di distruzione e ricomposizione dell'elemento, n.d.r.*], esso potrebbe trasformarsi in un oggetto di diletto visivo che si servirebbe a volontà e di cui il grande pubblico si mostrerebbe presto insaziabile. La distruzione totale del mondo non sarebbe più uno svago d'élite riservato agli ozi di alcuni tiranni simili a Nerone. Con il cinema, essa diventerebbe la vera arte popolare del XX secolo». Virilio Paul, *La bomba informatica*, tr. it. G. Piana, Raffaello Cortina, Milano 2000, p.86. Su automatismo e relativa perdita senso responsabilità: «Ciò spiega anche lo sviluppo dell'*automatismo* come ultimo sostituto offerto dal progresso tecnologico agli "atti mancanti" di un insieme sociale decisamente immaturo. [...] l'*irresponsabilità* è diventata un diritto, un privilegio che mette i governanti al riparo dal controllo parlamentare o giurisdizionale» *Ibidem*, p. 95. E, aggiungiamo noi, parimenti mette al riparo qualsiasi altro professionista con responsabilità sociale, agendo in virtù di un sistema automatico cui è demandato il processo.

corpo virtuale e il pilota d'aereo sarà addestrato solo al cielo standard e al meteo standard.

L'aspirazione al non-esserci, al non dover fare od essere responsabili, al non decidere l'esito della creazione dell'immaginario tecnoautomatico e procedurale<sup>746</sup>, è in altri termini l'estinzione del chi parla e agisce, l'indifferenza rispetto ad un senso esistenziale. Come se la vita si risolvesse nella perfezione delle operazioni dovute alla quantità delle informazioni. Possiamo allora parlare di un compiuto immaginario antropologico, questo nel senso statico del termine con tutte le sue tradizionali connotazioni negative, in quanto dovuto alla colonizzazione del paradigma tecnoscientifico?

Approfondiamo allora, a questo punto, il significato di immagine ed immaginario.

È dunque posto come immaginario ciò che apre su dei possibili, ciò che è dotato di un orientamento creatore interiore (funzione poetica), di una gravidanza simbolica (profondità di senso secondo) e di una forza di adesione da parte del soggetto. Che cosa spinge dunque la coscienza ad immaginare un mondo altro? A che cosa aspira il soggetto di un immaginario?<sup>747</sup>

Questa definizione la vogliamo definire eticamente neutra in quanto, a nostro avviso, descrive una grande possibilità antropologica che ben si connette coi discorsi fin qui apportati sul sé e l'opportunità di questo di ridefinirsi nella dialettica medesimezza e ipseità. Lungi dall'essere considerati solamente come luoghi letterari ed artistici, gli immaginari sono tanti almeno quanto il numero delle culture che suddividono i gruppi umani, ma in realtà sono ben di più<sup>748</sup>. Ci possono essere ben pochi dubbi che il televisivo e il commerciale stiano alimentando ormai da alcuni decenni un immaginario sempre più di respiro globale e, come abbiamo definito poc'anzi, non è infrequente che

---

<sup>746</sup> Baudrillard in uno dei suoi lavori parla proprio di un mondo, il nostro, in cui si assiste a questa fascinazione verso una concatenazione fatale, ineluttabile di cause-effetti, «la concatenazione è totale» e: «ci piacerebbe che tutti gli effetti si concatenassero secondo la causa, ma preferiamo che nel mondo ci siano il caso e la libera coincidenza. Semplicemente, io credo che preferiamo sopra ogni altra cosa la concatenazione fatale. Il determinismo non abolirà mai il caso. Ma nessun caso abolirà mai il destino. Questa è la definizione del destino: la precessione dell'effetto sulle sue stesse cause.» Baudrillard Jean, *Le strategie fatali*, Feltrinelli, trad. it. di S. D'Alessandro, Milano 2007 (ed. or. 1983), p. 181.

<sup>747</sup> Wunenburger Jean-Jacques, *Op. cit.*, 2008, p.67.

<sup>748</sup> Lo stesso Wunenburger dedica l'ultima sezione del lavoro all'analisi di immaginari presso alcuni popoli e gruppi sociali: dai romeni agli statunitensi o retrospettivamente gli immaginari che mutano al mutare di scenari culturali come tra Rinascimento e Barocco, sino all'immaginario contemporaneo determinato dalla fruizione televisiva. Cfr. *Ibidem*, pp. 89-116

proprio dalla Tv vengano preconizzati, sia da *fiction* che da pseudoinformazione scientifica ‘reale’, nuovi stadi evolutivi dell’umanità attraverso il controllo artificiale e totale del corpo. Tra i valori intrinseci ad un immaginario vi è quello fondamentale della sua carica utopica, il fascino che esercita nel disegnare una vita ‘altra’, con qualche punta di reviviscenza messianica, tutto ciò non può che rappresentare un motivo di attrazione, ma aggiungiamo anche di difficile espunzione totale dalle menti dei singoli (ammesso che sia da espungere e non invece da liberare<sup>749</sup>). Nonostante le oscillazioni nel giudizio rispettivamente al concetto di immaginario possiamo affermare che non qui troviamo l’esodo verso una definitiva risposta immaginario sì o immaginario no, negativo o positivo. Non ci stiamo contraddicendo ora dopo aver dichiarato il nostro sospetto verso gli immaginari creati dalle biotecnologie e dagli immaginari antropologici mediali. L’ineluttabilità della creazione di immaginari, su cui spesso sono ben consci gli esperti consulenti dei *leader* politici, è tanto evidente quanto l’esistenza di discorsi ed immagini visive ricorrenti all’interno di un gruppo sociale<sup>750</sup>. Infatti, l’immaginario non è solo visivo, in quanto le immagini hanno diversa natura. L’immaginario è di fatto, a nostro avviso, un capitolo del mondo ‘tre’ popperiano laddove abbiamo messo anche la *Nona di Beethoven* e la *Gioconda* (senza il suo supporto materiale): questo accostamento irriverente è voluto proprio per affermare una sorta di neutralità etica verso i vari mondi. A questo punto, l’unico criterio antropologico e dunque strettamente legato alla questione dell’agire educativo –e dunque per niente

---

<sup>749</sup> «La credenza in un mondo utopistico consente, al contrario, di sopportare serenamente l’esistenza, nella certezza che un altro mondo, a suo tempo, gli succederà, nell’orizzonte della vita terrena o nell’aldilà.» *Ibidem*, p. 95

<sup>750</sup> In effetti non potevamo non interpellare dopo la voce psicobiologica, quella psicologica, quella sociologica e quella filosofica sulla memoria ed immaginario, anche quella dell’antropologia culturale e sociale. A riguardo, uno degli ultimi lavori sulla memoria dal punto di vista di questa disciplina è ad opera di un altro studioso francese contemporaneo, a riprova quanto, seppur, non stiamo parlando di “scuola” in senso stretto, all’*intelligentia* transalpina queste questioni stanno particolarmente a cuore a tal punto che oserei parlare di una certa continuità argomentativa almeno partendo da Bergson. Ascoltiamo a questo punto la voce dell’antropologo Joël Candau: «Ahimé, l’esistenza di atti di memoria collettiva non è sufficiente per attestare la realtà di una memoria collettiva. Un gruppo può darsi gli stessi punti di riferimento memoriali senza tuttavia condividere le stesse rappresentazioni del passato» Candau Joël, *Op. cit.*, p. 45. L’autore in questa sua opera ci ragguaglia sul fatto che l’intervento costruttivo (o manipolatorio) è possibile in riferimento alla creazioni di eventi, gestione di luoghi, racconti reiterati. Ma la memoria individuale è un fatto difficilmente catturabile dall’esterno, ciò che si verbalizza è una particolare metamemoria collettiva, una rappresentazione della memoria collettiva: tale fatto ha rilevanza educativa, può essere quella radice che, alimentando gli immaginari, subito assimilano le giovani generazioni. Inoltre, poiché la memoria individuale è stimolata ad “uscire” in relazione ad un rimembrare collettivo (come spiega il Candau), che ne è di questa se l’immaginario prevede solo un certo ordine del discorso, degli atti, dei fatti e delle rappresentazioni?

indifferente eticamente parlando— è la separazione dei mondi della realtà, la non scelta di tutti. In che senso dunque l'immaginario può diventare antropologicamente nequitoso?<sup>751</sup> Quando sostanzialmente basta a se stesso e nasce da se stesso, ovvero quando si comporta come un'allegoria simulacrale. Quando come organismo ermafrodito si riproduce in se stesso seguendo gli scopi precipui ignorando inconsciamente o maliziosamente le altre due dimensioni dell'esistenza. Come ha affermato Baudrillard, l'invenzione<sup>752</sup> artistica nulla ha a che fare con la finzione iperreale dei simulacri precessionali. L'immaginario statico, espropriato dalla conoscenza dominante di turno, mutilante, questo è il covo dei simulacri. La perdita della dialettica fra i mondi è necessario all'immaginario pernicioso, in quanto le tre dimensioni dell'essere e dell'esistere non possono più dialogare fra loro e sterilizzarsi. A seconda dei casi si sterilizza il corpo rendendolo avulso dalla sua influenzabilità mentale, culturale e sociale; oppure si sterilizza la mente facendole credere la sufficienza o la grandezza delle percezioni virtuo-oculari ai fini cognitivi. Si sterilizza il mondo 'tre' nel suo valore archeologico e documental-informazionale.

Conseguenze sull'educazione: semiassenza della questione biologica in senso lato in pedagogia (non esiste più una 'filosofia naturale'), esaltazione dei poteri apprenditivi della teledidattica e dell'introduzione dei mezzi come frontiera avanzata, disconoscimento del valore critico-trasformativo e senso-portante del patrimonio culturale.

Unendo così i lavori dei due pensatori francesi contemporanei, ci sentiamo di definire l'immaginario pernicioso come quello che produce segni simulacrali, ovvero crea un contesto allegorico del senso dell'esistere e dello sperare attraverso quel materiale tossico e di seconda mano che sono le immagini (iconiche e linguistiche) con

---

<sup>751</sup> «L'immaginario si ritrova ad essere trattato in maniera ambivalente, sia come fonte di tutti i mali che come strumento di arricchimento dell'uomo. Il processo dell'immaginario è generalmente parallelo a quello dell'immaginazione, accusata innanzi tutto di camuffare la verità, mettendosi al servizio di una soggettività passiva. L'immaginario ci priva spesso di libertà di giudizio, agisce in maniera perturbante sulle nostre emozioni, suscitando credenze cieche.» *Ibidem*, p. 81.

<sup>752</sup> «Dunque, fingere, o dissimulare, lasciano intatto il principio di realtà: la differenza è sempre chiara, è soltanto mascherata. Invece, la simulazione mette in causa la differenza tra il «vero» e il «falso», tra il «reale» e l'«immaginario». Baudrillard Jean, *Op. cit.*, 1980, p. 47. Ed ancora: «La simulazione parte, al contrario, dall'utopia del principio di equivalenza, parte dalla negazione radicale del segno come valore, parte dal segno come reversione e messa a morte di ogni referente.» *Ibidem*, p. 51. Cioché l'immagine simulacrale non può essere più «riflesso di una realtà profonda» ma accozzaglia di segni che non rimandano a niente. Cfr., *Ibidem*, p. 52.

nessuna relazione col vivente<sup>753</sup>. Non appartengono né alla natura, né ai corpi e nemmeno al libero pensiero, infine non sono frutto dell'immaginazione creativa ma soltanto sono gli oggetti del reale 'perfezionati', confezionati e sistemati ad arte, spacciati come veri. Si tratta delle caricature antropologiche di cui parlava Buber viste in precedenza e che stiamo reinterprestando alla luce dell'*Etica Nicomachea* e del *De anima*: il desiderio di perfezione del proprio essere ai fini disposizionali è stato ingannato ed estrinsecato.

Non è questo, in poche parole, quello che fa la Tv? Non passano questi segni simulacrali per un mondo due di riflessione, non sono umani per questo, passano dualisticamente dal mondo del reale al mondo della simulazione pseudorealistica. Ecco perché la loro è simulazione e non rivisualizzazione, perché non attraversano il guado dell'interiorità di un vivente e del libero pensiero di un vivente, sono automatici, al fine di raggiungere scopi predeterminati. I simulacri, le realtà aumentate di Baudrillard, sono i contenuti del nuovo immaginario contemporaneo: essi formano il grande carosello processionale che attira gli ipnotizzati tele vedenti, poiché, specie nelle giovanissime menti, il cervello crede a ciò che vede<sup>754</sup>. Di nuovo appare l'aspirazione a questo mentale preordinato che domina attraverso le sue ipostasi iconico-verbali, che si coricano come una coltre sul mondo reale e sulle menti: ecco le immagini che si posano su di noi come se fossimo lo schermo. Queste scelte 'culturali' fanno di noi lo schermo cosicché ci sentiamo dentro allo *show* e il valore della partecipazione, che un tempo era politica, quella del noi siamo il *demos*<sup>755</sup>, oggi è depotenziata infinitamente, sostanzialmente intercettata da quella illusoria del sentirsi parte di un tutto indefinito, poiché di fronte al video si vive l'illusione di una ritrovata socialità<sup>756</sup>.

Si posa su di noi la sequenza di abilità-conoscenze utili alla società, si posa dentro di noi la tecnobiologia e la chimica farmaceutica atta ad accelerare quelle prestazioni, si

---

<sup>753</sup> Che fa uscire così di fatto completamente dalla prospettiva teorica di Bergson, coi suoi concetti di movimento e contatto col reale, in cui sono presenti quelle che lui chiama immagini, ovvero gli esistenti concreti.

<sup>754</sup> Trattasi di una acquisizione anche delle neuroscienze stesse, non ci riferiamo solo alla seppur saggia concezione popolare che i ragazzini possano essere influenzati negativamente di fronte a certe immagini. Cfr. Oliverio Alberto, *Op. cit.*, pp. 122.

<sup>755</sup> Sull'illusione della creazione di una vera e propria comunità televisiva, ancora Sartori: «Il mondo per immagini che ci viene proposto dal video-vedere disattiva la nostra capacità di astrazione e, con essa, la nostra capacità di capire i problemi e di affrontarli razionalmente. In queste condizioni chi promuove un *demos* che si autogoverna è un truffatore davvero senza scrupoli, o un puro irresponsabile, un magnifico incosciente.» Sartori Giovanni, *Op. cit.*, p. 95.

<sup>756</sup> La televisione crea una «folla solitaria anche tra le pareti domestiche.» *Ibidem*, p. 96.



posa nella nostra mente l'allegoria simulacrale come immaginario: blocco del corpo, blocco della mente, appaltamento del soggetto, chi *cogita*?

In fin dei conti, importa forse più incitare il soggetto immaginante a fare un buon uso delle immagini che demistificano radicalmente l'immaginario. Il valore dell'immaginario, infatti, difficilmente può essere ridotto entro i limiti di una risposta univoca. Tutto dipende dal rapporto che il soggetto instaura con lui.<sup>757</sup>

Questa raccomandazione del Wunenburger è di una assoluta ragionevolezza, mirante a stare alla larga dal disprezzo verso il valore della immaginazione e da qualsiasi iconoclastia, tuttavia, riprendendo l'ultima frase riportata, che cosa significa avere un rapporto sano con le immagini? La questione educativa allora qui si fa evidente, il vivente nel pieno delle sue facoltà deve avere un rapporto con le immagini, avere un rapporto significa poter interagire ossia liberarsi dall'ipnotismo, conoscerne la genealogia, avvertirle come doppio del reale. Ma si può avere questo tipo di rapporto con le immagini simulacrali come quello che si ha con le immagini artistiche, che mai hanno espresso volutamente il reale in senso assoluto, in senso ontologico, ma che si pongono in perenne dialettica tra essere e non essere? Basti pensare a quella pittura contemporanea non figurativa che rivela il mondo interiore, reale ma mai completamente esaustivo dell'artista. La nostra tesi è che con il falso e il segno vuoto non ci possa essere rapporto, lo si disvela nella sua contraddizione e basta, attraverso il pensiero critico e così se ne va da dove è venuto: dal nulla. Una sola categoria di oggetti può essere ammessa di questo tipo, ovvero di vere immagini ma incorporee, ma non attiene alla dimensione artistica e iconica in genere e bisogna essere equipaggiati dalla fede nella vita oltremondana per accettarla. Si tratta degli immaginali<sup>758</sup>, ovvero la categoria di immagini frutto di visioni mistiche, divine o di essere soprannaturali o ritornati in qualche modo visibili a distanza dalla loro morte. Questi tipi di immagini sono oggetto dell'indagine sulla sfera religiosa, ma è interessante notare questa manifestazione criptosacrale in riferimento alle immagini virtuali.

---

<sup>757</sup> Wunenburger Jean-Jacques, *Op. cit.*, 2008, p. 85.

<sup>758</sup> Analizzate anche queste nell'opera maggiore del Wunenburger, in riferimento al cristianesimo ad esempio scrive: «Il cristianesimo si presenta dunque come una riflessione paradossale sull'immagine, in cui la fania visibile di Dio si compie di fatto in un terzo modo, né puramente spirituale né esclusivamente materiale, un modo che si può definire, con Corbin immaginale, in un ordine spaziale ove i corpi si spiritualizzano e lo spirito si materializza.» Wunenburger Jean-Jacques, *Op. cit.*, 1999, p. 226.

Con questo però non diciamo che da domani sarebbe bene abolire la proiezione virtuale di qualsiasi immagine, diciamo con Bourdieu che la presa di coscienza dei meccanismi o meglio della «struttura invisibile e dei suoi meccanismi»<sup>759</sup> svela il progetto antiantropologico ed antieducativo messo in atto, e che questo conviene a qualcuno. La sanificazione delle immagini virtuali non potrà mai conciliarsi con il dio *auditel* o simili, come i ‘pollice verso’, il numero di visualizzazioni e di citazioni. Le immagini audiovisive e fotografiche devono prima o poi fare anche loro i conti con il loro appartenere al mondo intermedio dell’essere e non essere<sup>760</sup>, ma con fatica più grande di quelle classiche a causa della loro novità storica: esse riproducono gli oggetti della realtà e possono essere infinitamente replicabili<sup>761</sup>. Questa ineluttabile promiscuità col reale e, allo stesso tempo, capacità di svilirlo a causa del fissarne frammenti, dovrebbe generare un *surplus* di senso di responsabilità in chi le manipola. L’immagine virtuale dovrebbe avere solo un ruolo informativo sull’esistenza di qualche cosa, avere un ruolo eventualmente analogico<sup>762</sup>, che rimanda a diversa realtà, non quello di creare immaginari al fine di catturare visceralmente i vari malcapitati *homo videns*. Non essere un sostituto di immaginali, ossia di visioni senza correlazione col vissuto, costruite ad arte per persuadere su qualche cosa.

---

<sup>759</sup> Cfr. Bourdieu Pierre, *Op. cit.*, p. 47.

<sup>760</sup> Tutta una sezione del lavoro sopracitato del Wunenburger è dedicata a questa questione ontologica delle immagini, partendo dall’analisi del concetto di *mimesis* sino ad un vero e proprio studio sulla ontologia dell’immagine, il cui esito è esattamente quello di rimanere aporeticamente sospese tra la l’essere ed il nulla, una polarità irriducibile. Cfr. Wunenburger Jean-Jacques, *op. cit.*, 1999, pp. 137-262.

<sup>761</sup> A riguardo ricordiamo la lezione di Benjamin: «*La tecnica della riproduzione, così ci si potrebbe esprimere in generale, sottrae il riprodotto all’ambito della tradizione. La tecnica di riproduzione, moltiplicando la riproduzione, pone al posto di un evento unico una sua grande quantità. E consentendo alla riproduzione di venire incontro a colui che ne fruisce nella sua particolare situazione, attualizza il riprodotto.*» Benjamin Walter, *L’opera d’arte nell’epoca della sua riproducibilità tecnica*, Einaudi, Torino 200 (ed. or.), pp. 8-9.

<sup>762</sup> Citiamo ancora l’opera del Wunenburger come fonte ricchissima di suggerimenti per la nostra indagine. Anche le immagini analogiche sono state fatte oggetto di analisi da parte del filosofo francese, il quale all’interno di quella galassia che abbiamo scoperto essere il concetto di immagine troviamo che: «Fin dall’antichità, il rapporto di comunanza fra due realtà dà origine a una divaricazione fra un’omologia che si fonda su una congruenza delle forme e un’analogia che implica un punto in comune, di natura o di funzione, fra due realtà comparate, senza che esse possano ricondotte a un’identità. Procedimento insieme retorico e logico, l’analogia permette di conferire a un’uguaglianza di rapporti una formulazione matematica nella quale un rapporto da *a a b* è assimilato a un rapporto da *c a d*, posto che *a e c e b e d* costituiscano realtà differenti». Wunenburger Jean-Jacques, *Op. cit.*, 1999, p. 161. È chiaro che qui il filosofo tratta l’analogia come immagine, ma nel senso che le immagini possono essere anche linguistiche e che evocano comunque una rappresentazione mentale. Noi qui stiamo avanzando l’ipotesi che una corretta e non ingannevole immagine virtuale possa essere costruita attorno al concetto di analogia, laddove però questa possa diventare disponibile alla vista se così possiamo definirla. Ossia la rappresentazione visibile di un rapporto analogico tra il reale non disponibile immediatamente e il visibile stesso a disposizione.

Liberare dall'immagine simulacrale per liberare l'immaginazione e con essa il movimento. Cosa vogliamo dire: che ogni immagine virtuale dovrebbe presentarsi come traccia indicatoria di presenza di altro nel mondo materiale e fenomenico, non costruire fenomeni celando la sua natura fittiva. Il documentario su un popolo dovrebbe riferirsi agli ultimi studi antropologici su un popolo; la biografia su Leonardo messa in scena dovrebbe riferirsi al Leonardo così come anche tradizioni critiche controverse lo restituiscono. La presentazione di ambienti naturali deve rimandare a, riportare il complesso morfologico ed antropico dell'ecosistema. A questo proposito, proprio nel periodo in cui si scrive ha suscitato grande ilarità e scandalo allo stesso tempo la *brochure* turistica della Regione Toscana, laddove l'agenzia pubblicitaria concessionaria ha inserito fotografie 'migliorative' ed improbabili del paesaggio toscano come le 'aggiunte rocciose' all'Argentario. Hanno creato bricolage di ambienti naturali, alterato notevolmente i colori naturali 'per scopi di promozione turistica', al fine di aumentare l'afflusso degli stranieri, con il sogno di 'perfezionare' il paesaggio. Evidentemente né reato né peccato se un fantasioso fotografo vuole cimentarsi in qualsiasi funambola alterazione delle immagini catturate: ma che distanza tra il personale gioco creativo e la creatività posta al servizio della persuasione con l'intento deliberato di colpire, staticizzare e deviare l'immaginario della Toscana all'estero, è ancora arte questa? Non osiamo immaginare cosa avrebbe scritto di costoro il buon Baudrillard, ci consoliamo solo del fatto che in questo caso specifico, dalla Toscana, qualcuno ha fatto fortemente notare quanto il reale paesaggio della nota regione italiana possa di lunga bastare a convincere della sua propria bellezza, e quanto le fotografie simulacrali non servono affatto alla causa<sup>763</sup>. Retorica immaginativa ipertrofica, l'*augmented reality* come perdita della razionalità contemplativa.

Ma servono questi casi paradossali, di pura acefalia di chi è immerso in questa ideologia delirante per ribadire la bontà di certe analisi filosofiche e sociologiche qui in parte riportate e per dire chiaramente: questo sta avvenendo in ogni anfratto del vivere quotidiano, senza che ce ne accorgiamo. L'uso analogico del reale da parte del virtuale dovrebbe prevedere dunque la formazione di personale qualificato<sup>764</sup> culturalmente

---

<sup>763</sup> Per ragguagli sulla la vicenda si può consultare: <http://www.firenzetoday.it/politica/rossi-contro-toscana-tarocca-pubblicita.html> e <http://iltirreno.gelocal.it/regione/2014/02/09/news/meglio-un-sogno-tarocco-che-la-solita-cartolina-1.8633726>.

<sup>764</sup> Già ben sostenuto da Popper e per questo motivo osteggiato con la celebre proposta della "patente per fare tv" in: Popper R. Karl, Condry John, *Cattiva maestra televisione*, Reser, Milano 1994.

presso i *media* ma, attenzione, non che sia chiamato a fare cultura in senso stretto, che dica solo ciò che esiste, come si fa a beneficiarne e che riesca a trasmettere quel frammento indicatore della cosa, posti i limiti di tempo, di mezzi e di tolleranza attentiva. Che informi, punto e basta. L'immaginario utopico appena delineato sul sistema mediale vorrebbe farci dire: ecco anziché trattare il pubblico come massa da addomesticare, proponete esperienze analogiche del patrimonio della immaginazione e creazione umana e anche della natura. I *media* farebbero veramente il loro lavoro di mezzi-indicatori, come i plastici e le ricostruzioni delle città storiche e delle opere architettoniche già suscitano interesse e possono lanciare verso la scoperta reale dei luoghi.

Non si può dunque instaurare rapporti con i fantasmi<sup>765</sup>, ha ragione il Wunenburger a parlare di una sorta di equilibrio da parte del soggetto ma questo: 1. va educato come dice Bourdieu alla conoscenza dei meccanismi; 2. vanno rigettate le immagini simulacrali perché non portano a niente come le fotografie per turisti falsate della Toscana, hanno sempre e solo secondi scopi, non hanno spesso niente di artistico proprio perché sono frutto di applicazione di possibilità tecniche senza comunicazione artistica di vissuto interiore (dicevamo prima, non sono passate per un qualsivoglia mondo due). Sono immagini o audiovisivi dilettantistici incapaci di fare i conti col reale e col creativo a tal punto che si limitano a deformare il reale in iperreale. Non sono simboli perché non rimandano e non legano all'esistenza di qualcosa che è da qualche altra parte, sono idoli retorici. Queste immagini sono la realizzazione del nichilismo pratico, dicono all'essere umano fruitore: tu sei nulla per noi se non per il fatto che catturando le tue decisioni ed i tuoi movimenti possiamo trarre un vantaggio immenso ai fini economici, ma nel frattempo potrai avere un momento estatico nell'illusione che grazie a ciò che ti dà questo immaginario potrai esprimere l'innato desiderio di accedere ad un altro livello della vita, che supera quella della tua stretta immanenza. La verità è che a questo desiderio si può rispondere con la vita coltivata nello spirito, quello che si

---

<sup>765</sup> Scrive Conte: «Il fantasma televisivo è da più di mezzo secolo portatore di una «realtà finzionale», di un «effetto di realtà» che costituisce «un'altra origine del mondo», essendo lo sguardo dell'altro, «un altro mondo, un'altra fonte di fenomenalità». Il fantasma è imprendibile, al riparo dello schermo. Si schermisce attraverso la sua invalicabile e luminescente superficie. Lo schermo è in agguato. Io sto seduto di fronte a presunte presenze con le quali familiarizzo, e alle quali persino mi affeziono ma che mi tolgono la parola, perché una vocalità torrentizia, unidirezionale, si riversa direttamente a domicilio. Per il tiro di schermo sono un target abilitato a parlare solo in quanto consumatore delle merci reclamizzate, oppure come dato numerico relativo agli indici d'ascolto. » Conte Mino, *Op. cit.*, pp. 187-188.

incontra nei risultati dell'ingegno e creatività umana, non nel fumo venduto dai simulacri<sup>766</sup>.

L'immaginario simulacrale acorporeo, astorico, possessionale nei termini della cattura dello spirito, idolatrico nella sua profonda natura non è un immaginario in ultima analisi, il termine giusto lo aveva già coniato Baudrillard: questo è l'iperreale, oppure utilizzando altre espressioni qui citate è l'ambiente della virtualità, la vittoria della *rex cogitans* senza rapporto con quella *extensa*. L'immaginario dell'uomo contemporaneo si nutre, tra le altre cose, di iperrealità.

L'analisi sociologica contemporanea sul recupero del corpo, specie nella esaltazione sportiva e del tempo libero, non tragga in inganno: si parla troppo di una cosa quando comincia a mancare.

Come abbiamo accennato nella analisi 1, non basta coscientizzare i soggetti e predisporli al pensiero dialettico e notturno, nel caso dell'immagine sarebbe dire all'iconolatra che il giusto rapporto è di tipo al massimo iconodulico, ovvero la riproduzione decente ai fini turistici del paesaggio toscano dovrebbe incipientemente suscitare sentimenti di apprezzamento, interesse verso la Toscana, ma nulla a che vedere col respirare l'aria e sperimentare l'energia potenziale, cinetica e informazionale una volta scesi dall'auto parcheggiata nel cortile di una casa sulla collina. Un altro caso felice, a nostro giudizio, ma giustificato in base sempre all'argomentazione analogica, di riproduzione corretta non simulacrale, la si può apprezzare in certe mostre archeologiche. Ne citiamo una recente presso il *Palazzo Te* di Mantova sull'architettura classica<sup>767</sup>. In questa mostra sono stati ricreati virtualmente i templi per scopi didattici. I templi sono stati ricostruiti tenendo in considerazione le informazioni scientifiche e storico-critiche, è stato possibile vivere una traccia di rapporto analogico, certo di livello basilare, ma pur sempre qualcosa, e fatto senza secondi scopi. Tutto ciò ha potuto dare un'idea di una architettura in certi casi scomparsa o mutilata dagli effetti del tempo, questa mostra ha avuto una chiara direzione didattica. Tuttavia, anche le riproduzioni più sincere, le produzioni meno suscettibili delle esigenze del mercato e dell'auditel costituiscono sempre una situazione di rischio ai fini educativi. Nulla dovrebbe essere

---

<sup>766</sup> Sempre più ci viene il desiderio di ripercorrere tutti questi concetti alla luce della fenomenologia della religione, in quanto già nel vocabolario dei pensatori presi in esame appare sempre più chiaro che questa espropriazione del soggetto avvenga per mezzo di espedienti pseudo sacrali, ricordiamo infatti i termini messi in campo di: idolo e simulacro, immaginale, analogia dell'ente, casta sacerdotale.

<sup>767</sup> <http://www.centropalazzote.it/mostra57.htm>

anteposto o sostituito alla possibilità di sviluppo del potere-di-immaginare, ribattezzata da noi, una delle *Bildungskraft*; ribadiamo ancora l'importanza delle pratiche educative che promuovono le letture o i racconti, al fine di favorire l'immaginazione e dunque lo sviluppo delle precondizioni della creatività. Vi sono testimonianze di studi a riguardo sui bambini della nostra era mediale e su come la fruizione reiterata delle immagini prefabbricate generi una vera e propria difficoltà di visualizzazione, abbassamento dell'attenzione ed aumento della irrequietezza<sup>768</sup>. Meglio così vedere i templi ricostruiti dopo la fine del percorso didattico e di studio e, se possibile, dopo una qualche visita d'istruzione.

I dispositivi creati ad arte ai fini di immettere nel sistema un immaginario è la riedizione contemporanea di strumenti persuasivi e coercitivi già visti nella storia, ma con esiti, oggi, assolutamente inediti, soprattutto nella straordinaria capacità mimetica di questi meccanismi. L'iperreale spodesta l'immaginario nell'era mediale, come il potere più volgare, un tempo, traeva beneficio per sé costringendo i singoli a fare o non fare certe azioni e a non pensarne altre. Ogni sistema autoritario e totalitario, è risaputo, attacca subito e controlla –sempre fra i primi tra gli atti di imperio– il mondo del libero pensiero e quello della libera espressione artistica ed immaginativa, non sembrano esserci eccezioni.

I toni possono sembrare grossi ed apocalittici, ma mentre più scorgiamo che la riduzione antropologica riguarda il potere creativo ed immaginativo e la sostituzione di questo con immaginari precostituiti, che vanno ad intercettare proprio quei profondi desideri di senso ed appagamento degli umani, vediamo in filigrana sempre lo stesso problema che si ripete: la semplice esistenza dei singoli viventi, nel pieno delle loro facoltà umane, è un fatto potenzialmente eversivo da gestire e controllare<sup>769</sup>. L'operazionismo, il retorico inclusivismo professionale, le promesse di soddisfacimento dei bisogni giocano tutti il gioco dell'addomesticamento.

L'imperativo allora non è solo educare il soggetto in senso critico ma, come abbiamo scritto nell'analisi 1, decostruire le macchine proiettive al fine di liberare le

---

<sup>768</sup> Studi citati da Oliverio Alberto, *op. cit.*, pp. 120-123.

<sup>769</sup> La video-politica ovvero le video-elezioni sono una realtà come spiega Sartori: «Il caso degli stati Uniti è peraltro un caso semplice. Quattro americani su cinque dichiarano di votare in funzione di quanto apprendono dallo schermo. Sono con ogni probabilità le persone che non leggono alcun giornale [...] la regola di massima è che la televisione è tanto più influente quanto minori sono le controforze in gioco, e specialmente quanto è più debole il giornale, o quanto è debole la canalizzazione partitica dell'opinione pubblica.» Sartori Giovanni, *op. cit.*, p. 76. C'è evidentemente necessità che il soggetto venga assoldato.

*Bildungskraft*, questo per rimuovere le cause di compressione e schiacciamento delle potenzialità antropologiche delle nostre giovani generazioni, sono queste che subiscono loro malgrado il maggior peso di questo incatenamento alla caverna. Se una supertesi soprassiede a tutte quelle che stiamo delineando è proprio questa denuncia della debolezza del soggetto e di come e perché è stato reso debole anche attraverso l'abbattimento dell'educazione.

Tra gli ultimi passaggi allora di questo paragrafo vogliamo accennare alla possibilità che delle immagini corrette possano essere teletrasmesse. Parlare della genesi delle immagini virtuali è già un fattore di critica e di educazione al vero e non alla menzogna, ma è anche un'apertura su un compito non subito facile da accettare, specie per chi è in crescita e che preferisce spesso le lusinghe dei percorsi ridotti e facili. Ma il gioco per non farsi appaltare, nessuno ha detto che sia semplice, ma gratificante in ultima analisi sì. Dunque, come non farsi ingannare dalle immagini mendaci, come non tappare la facoltà immaginativa? La facoltà immaginativa<sup>770</sup> alimenta la ridefinizione del sé, riprendendo i vissuti personali e del gruppo sociale per ridare senso e nuova direzione all'esistenza; essa rigetta il pensiero operativo ma iscrive i comportamenti in un quadro personale e motivazionale, dunque frutto di deliberazioni che hanno bisogno di un minimo di immaginario personale assiologico. Trae linfa vitale dai mondi uno del concreto ai fini interpretativi della vita; fa rigettare il preconfezionamento del fittivo per fini secondi; infine predispone agli stati empatici. All'immaginazione tenuta in salute spetta il compito anche di riconoscere le false immagini, quelle simulacrali, quelle mai passate per l'iniziatico percorso mondo uno, due, e tre del soggetto pensante. Seguendo ancora il Wunenburger, rileggendo la sua estesa opera analitica sulle immagini, siamo portati a dire che anche le immagini 'reali' dei film, delle fotografie (pubblicitarie e non), dei documentari e dei brevi video, quelle giornalistiche anche seguendo la critica di Bourdieu, non possono eludere la propria autopresentazione, come prima urgenza, di appartenere a quel mondo intermedio tra l'essere ed il nulla cui abbiamo già fatto riferimento. Specialmente oggi nell'era *iperorwelliana* dell'esplosione

---

<sup>770</sup> Dopo un'analisi sul valore dell'intelletto immaginativo da Platone, passando per la Concezione aristotelica sull'anima che non pensa se non per immagini, sino ad arrivare ai gestaltici, Wunenburger ad un certo punto tira le somme scrivendo: «La funzione immaginativa riceve la consacrazione definitiva col metodo del paradigma. Elaborando un paradigma, il pensiero idealizza, all'interno dell'esperienza comune, una realtà pensabile non più valutata per il suo carattere particolare bensì per la forma tipizzante, esemplare, in cui viene sublimata. L'immagine accede così ad una generalità concreta, intermedia tra la cosa sensibile e la sua Forma intelligibile [...]» Wunenburger Jean-Jacques, *Op. cit.*, 1999, p. 296.

dei *reality*. La confusione è tutta ontologica: tra immagini attinte dalla realtà perché catturate da cineprese o macchine fotografiche (di ogni tipo comprese quelle incorporate nei telefoni mobili) e immagini evidentemente fantastiche, di animazione, prodotte con l'ausilio della tecnologia visiva, non c'è più evidente dicotomia. Di fronte ai due tipi estremi di proiezione si crede di assistere ora ad uno spettacolo di mera telediffusione di ciò che accaduto, mentre, nel secondo caso, si intende esclusivamente ciò che attiene al mondo fantastico. Pur ammettendo una certa gradualità effettiva tra i due poli, è il momento che almeno il mondo educativo, se non lo farà mai quello mediale, cominci a fare i conti con questa idea deviante. La realtà vera, quella non iperreale, possiede ontologicamente un elemento che la qualifica nettamente da quella virtuale: quello d'essere causa di se stessa e del suo movimento, la natura e gli esseri viventi vengono vivificati all'atto della loro esistenza. Tutto ciò che appare dagli schermi è inevitabilmente mediato (riscoprendo il termine che designa effettivamente i mezzi di comunicazione di massa), trasformato e ricreato, qualsiasi cosa sia. Anzi, riteniamo che, ribaltando l'apparenza, proprio le immagini copia del mondo uno e riprodotte debbano sottostare a maggiori rimaneggiamenti e 'sistemazioni' per poter accedere nel territorio della narrazione mediale. Tutto è *show*, anche quello coperto dall'aura documentaristica o giornalistica. Molti ricordano la provocatoria dichiarazione di Baudrillard di fronte alla teletrasmissione della guerra del Golfo, «non ha avuto luogo questa guerra», scrisse il sociologo francese<sup>771</sup>, i telespettatori occidentali, compreso il sottoscritto, vedevano uno schermo a sfondo scuro con delle specie di verdi luci che si dirigevano verso il suolo di Baghdad, sembravano raggi *laser* nella migliore tradizione fantascientifica *hollywoodiana*: il reale più crudo si trasfigurava in una specie di *videogame*. Nella facile opportunità di trattamento promiscuo di reale ed immaginifico, nel mondo dei media, siamo di fronte ad un grande problema: quale memoria di quali eventi e di quale rappresentazione anche del passato si sta creando nelle menti delle giovani generazioni, e non solo? Falsi eventi storici retrospettivi come quelli creati dai *media*, ma anche 'eventi' reali indotti con esiti molto pericolosi, parliamo ovvero del ruolo giocato dai

---

<sup>771</sup> Si tratta di un articolo apparso nel 1991 sui quotidiani francesi «Guardian» e «Libération» che fece molto scalpore. In realtà il sociologo-filosofo francese non faceva che ribadire il complesso di tutte le sue teorie sull'estinzione del reale attraverso l'accaduto storico. Baudrillard Jean, *La Guerre du golfe n'a pas eu lieu*, in «Libération», 29 marzo 1991, p.6.



media stessi nel rinfocolare animi, promuovere sommosse (da catturare in diretta!)<sup>772</sup>. False storie di vita di grandi artisti che tutti devono sottostare al medesimo *plot*, che sia Mozart, Michelangelo o Paganini tutti corrispondono ad un certo canone del genio-ribelle, tutti con la stessa storia fatta di elementi talvolta turpi, perché è questo che interessa il pubblico. Falsi documentari naturalistici romanzati laddove gli animali vengono antropomorfizzati da un punto di vista psicologico generando confusione nei bambini; sovrapproduzione di serie Tv e film in cui si presentano casi straordinari che vengono spacciati agli adolescenti come assolutamente consueti, orientando in questo modo proprio i loro costumi. Ma lo scenario è ineluttabilmente apocalittico? Non c'è speranza per un sistema mediale non-simulacrale?

La nostra riflessione a questo punto giunge a un nodo aporetico: da un lato abbiamo la netta impressione che la Tv intera come *format* mediale sia da superare<sup>773</sup>, in quanto estremamente predisponente ormai ad un abuso diffuso, estremamente pervasivo. La Tv va superata, come stesso mezzo tecnologico predisponente alla falsificazione, i danni alle menti e ai corpi sono ormai troppi e profondi come ferite di spada. Dall'altro lato, possiamo pensare che ci possa essere una via decente al trattamento delle immagini virtuali e alla loro composizione? Ai fini dell'informazione in questa sede la cosa non ci compete, ai fini dell'istruzione la domanda può suonare: è possibile redimere il virtuale piegandolo all'istruttivo, piegato a sua volta al rispetto antropologico della persona che cresce?

Facciamo per un istante memoria degli aerei schiantatisi sulle *Twin Towers* di New York. Il nostro Baudrillard disse a dieci anni dal non-evento della guerra mediorientale: «questo è un evento»!<sup>774</sup> Perché? Innanzi tutto il fatto che ciò sia accaduto laddove il potere mediale è nato, o meglio, a casa dei poteri economici, politici e mediali di oggi non è indifferente, dà a pensare. Il racconto del dolore è stato in questo caso più accessibile: l'America ferita per la prima volta all'interno del suo suolo subiva

---

<sup>772</sup> Bourdieu dà testimonianza di tale prassi nella sua già citata opera quando narra di alcune sommosse e linciaggi creati *ad hoc* in virtù di una induzione giornalistica e in sincrono televisivo: «Succede così che i giornalisti, per non aver saputo mantenere la distanza necessaria alla riflessione assumano il ruolo di pompieri incendiario. Possono contribuire a creare l'evento, mettendo in rilievo un fatto di cronaca» Cfr. Bourdieu Pierre, *Op. cit.*, p. 79.

<sup>773</sup> Chissà probabilmente il web potrà rappresentare questo superamento.

<sup>774</sup> Cfr. Baudrillard Jean, *Power inferno. Requiem per le Twin Towers. Ipotesi sul terrorismo. La violenza del globale*, tr. it A. Serra, Raffaello Cortina, Milano 2003. In questo caso Baudrillard accenna al fatto epocale della caduta delle due torri, nel senso proprio del simbolo inaudito della caduta di entrambe e la rappresentazione trasmessa del dolore.

ineditamente un attacco nemico, l'evento si è realizzato sul serio, la vergine terra americana per la prima volta violata, laddove avevano avuto luogo fino a quel momento 'solo' lotte fratricide. L'America doveva attestare così il suo dolore e ne doveva far partecipi gli altri popoli, almeno, quelli amici; l'evento doveva essere compartecipato, doveva toccare non fittiziamente il più possibile i sentimenti di tutti nel villaggio globale. Il dolore trasmesso doveva essere quello vero! Dopo il *videogame* della guerra del Golfo, ecco che apparvero i docufilm (dei *disaster movie*) su quei tragici eventi, ecco la retorica, il montaggio e la creazione di storie mitologiche coi suoi eroi, come quella dell'uomo che si salvò cadendo sulle macerie<sup>775</sup>, con i buoni ed i cattivi... e con l'ineluttabilità della risposta al male, e sappiamo come poi il sommovimento emotivo e poi ideologico ha portato ad altro sangue. Ecco così che, nonostante la mitologia e le affabulazioni siano partite comunque nell'immediato, ci fa pensare un aspetto: è stato preso l'evento reale ed è stato rirappresentato. Tuttavia quei corpi che si lanciavano effettivamente erano persone che stavano per morire, effettivamente il crollo che hanno ripreso le telecamere è avvenuto. Chi scrive si trovò come tanti nel mondo in diretta alla visione del secondo aereo contro le torri e, avendone visitato anche fisicamente il sito del disastro, può concludere di aver avuto la netta sensazione netta che vi sia stato un filo che ha collegato il racconto mediale con la realtà dei vissuti. *Ground Zero* e la Chiesa di *Saint Paul* effettivamente hanno raccolto il sangue ed il sudore di vittime e soccorritori. Questa è la situazione aporetica. Ma questa è anche la sfida da offrire al pensiero. Noi dall'Italia non abbiamo fatto quell'esperienza, la maggior parte di noi ha abboccato con ogni probabilità alla manipolazione dei sentimenti ed alle mitologie. Tuttavia, la telecamera ha anche mostrato che i corpi sono caduti, che le torri sono crollate, chi va a *Ground Zero* e parla coi familiari questi testimoniano sul serio le loro perdite, evidentemente, ora, al posto delle torri vi sono i due perimetri traccia delle fondazioni, immediatamente vicino ci sono le due nuove torri in costruzione. Questo tragico evento e la sua trasmissione mediatica sembrano pertanto più appaiati rispetto alla guerra del Golfo e la relativa rappresentazione. Questo ci fa problema, ma sempre in vista dell'uso delle immagini, non artistiche, nell'ambito dell'educazione, nel senso qui della narrazione storica e riflessione.

---

<sup>775</sup> Sono racconti nati spontaneamente e ripresi dai media durante e dopo la tragedia.

La schermatura della realtà verso le giovani generazioni è un fatto gravissimo: gli artefatti giornalistici, storici ed anche le ricostruzioni di opere e vite degli artisti, seguendo i canoni solo dello *show* o peggio degli interessi economico-politici, rischiano di creare un immaginario simulacrale unidimensionale. Lo stesso artista che si ripete, la stessa storia che si ripete (dai romani all'impero statunitense), gli stessi eroi che si ripetono. Inoltre, la stessa vulgata scientifica spesso riduzionista che si ripete (oggi, come abbiamo visto, legata alla passione neuronale). L'immaginario dei popoli e dei giovani è bloccato dalla grande affabulazione; liberare i media dallo *status* simulacrale è possibile? Se la risposta è positiva allora la prima cosa urgente sarebbe un'analisi seria dello statuto ontologico delle immagini virtuali e comunque bisogna pretendere una chiara e dichiarata intenzionalità nella produzione delle stesse, specie se audiovisive. Sulla scorta di ciò allora potremmo abbozzare delle differenze nell'uso delle immagini virtuali: la modalità 'intrattenitiva' (che sfocia nel manipolatorio se è ad uso della politica e del commercio) o quella 'indicativa'.

L'intrattenitivo, che si presenta come reale perché usa le immagini catturate dal mondo 'uno' è il vero grande problema: è da qui che nasce il simulacro, nella sua insostenibile promiscuità ontologica spacciata per purezza ontologica. L'imperativo categorico sarebbe dunque alimentare (avremmo voluto dire ripristinare visto che la questione è antica quanto le pitture rupestri) un immaginario critico sulle immagini audiovisive come sospese tra essere e nulla, concetto ben spiegato dal Wunenburger<sup>776</sup>. L'indicativo può essere dunque una pista di ricerca teorica da parte della pedagogia ed eventualmente già un suggerimento per il giornalismo?

Pensiamo alla storia scritta dagli storici: in una classe del liceo ad esempio oggi possiamo leggere un testo sulla tragedia del 2001, ma abbiamo anche delle foto che ritraggono il crollo delle torri, cosa significa questo ai fini della conoscenza dell'evento se depurato in classe da ogni manipolazione ed intenti retorici? Potrebbe essere fecondo allora uno studio sul rapporto analogico come accennavamo prima? Tra l'essere ed il nulla e l'analogico, l'indicazione dell'esistito (in caso del passato) e dell'esistente (ad esempio nel senso puramente geografico). Come la limitata sequenza virtuale sta ai limiti del supporto riproduttivo, così la totalità degli eventi sta alla totalità degli enti

---

<sup>776</sup> Nell'analisi ontologica delle immagini il Wunenburger non smette di definire e promuovere questo "tra-due" dell'immagine, ovvero rappresentazione del sensibile da una parte e dall'altra l'impossibilità della «presa». Cfr. Wunenburger Jean-Jacques, *Op. cit.*, 1999, pp. 255.

reali. Al momento, non si riescono ad immaginare ulteriori possibilità per denunciare la limitatezza della virtualità e al contempo pensare un loro utile impiego.

Infine, può essere feconda, euristicamente parlando, l'idea che il reale è causa di se stesso ed invece il virtuale no? Sugli eventi storici *in fieri* è chiaro che ci troviamo di fronte alle intenzionalità dei singoli viventi. Di fronte all'immagine artistica questa ovviamente non è autoprodotta ma, attenzione, è pur sempre frutto di una azione corporea, è manifestazione dell'immaginazione come causa motrice. In fin dei conti, con una telecamera posizionata, di cui si pigia il pulsante *on*, si catturano passivamente tutte le immagini che si vogliono. L'immagine artistica inoltre è ormai conclusa in sé, non è più disponibile, è già creata, è già entrata anche nel mondo uno, in questo senso le interpretazioni che a noi suscita sono vincolate dai limiti dell'essere ormai un organismo concluso ed inimitabile, irriproducibile 'n' volte, pena l'esecuzione di altro rispetto all'originale. Si può dire questo della immagine virtuale? Non credo sia necessario riscomodare Benjamin, la questione è questa abbastanza intuitiva.

Questi per il momento sono i nostri risultati di grande provvisorietà che ci provengono dalla duplice considerazione che da un lato non si può andare avanti così, con manipolazioni delle menti da parte delle immagini e stimolo solo del «cervello rettile come» diceva Wunenburger. Dall'altro, proprio con la diffusione oggi del *web* non crediamo che i nostri contemporanei rinunceranno alla fruizione del multimediale. I giovani devono ritornare urgentemente ad immaginare e pensare e dominio di questo è senza ombra di dubbio: il dialogo coi propri maestri *in primis*, la lettura (e certa lettura), la contemplazione e riflessione artistica, nonché il cimentarsi con proprie realizzazioni. Il virtuale ha spodestato tutto ciò, bisogna invece attribuirgli un significato ed un recinto.

Senz'altro ci dovrebbe essere l'impegno dei *media* ad una fedeltà solo analogica con il reale ad esempio dei prodotti culturali. Come si sa, i due piani dell'analogia sono infrangibili: le entità cui si fa riferimento sono inarrivabili dal secondo termine di paragone, vi è un abisso ontologico. La somiglianza è solo dovuta alla tipologia di relazione: non si può assorbire la vita di Leonardo secondo le aspettative favolistiche dell'immaginario attuale con la pretesa proprio di rendere 'attuale' Leonardo. L'attualità la si scopre solo nell'incommensurabilità degli eventi 'vita di Leonardo' nel suo tempo, non nel suo piegamento totale alle esigenze televisive e ideologiche. Chi fa un programma su Leonardo ne dovrebbe sapere sul serio: chi mai nei titoli di coda ha mai

messo la bibliografia del documentario? Non essendo più fra noi da molto tempo, il grande, dov'è egli ancora? Non principalmente nelle sue opere? Non dovrebbero essere queste ad emanare quel filo analogico su cui costruire i programmi? La sua vita non è più visibile: non saranno le biografie di seri studiosi, seppur ancora con punti storici oscuri, a dover legare la rappresentazione mediale del nostro? Insomma, i media, cacciati dal fittizio reale ossia l'iperreale, non potrebbero poi essere utili se ricollocati nella posizione intermedia tra essere e nulla proprio per rimandare a, incentivare, indicare il reale ontologico? Quello delle opere e dei libri in questo caso. Degli eventi dolorosi o gioiosi per ciò che riguarda il giornalismo. Implicitamente stiamo dicendo: magari la cultura fosse anche solo riassunta o analogicamente riportata dai media per poter indicare cosa c'è, dicendo magari perché ciò è buono e doveroso accedervi. I *media*, non solo spesso non riassumono e non indicano, ma assimilano in modo totalizzante ricreando in base ai soli propri motivi interni, legati alla persuasione per fini economici e politici, creano l'immaginario virtuale sostenuto dall'ideologia di esproprio del soggetto. Ovvero la perdita di libertà dovuto a catene più dell'ordine psichico, afferenti a soddisfazioni repressive che manovrano il movimento: come quello che facciamo andando a vedere film inutili (o dannosi) al nostro spirito, ma imperdibili, se no si è fuori dal coro.

Contro il simulacro proponiamo così lo studio analogico e il riconoscimento delle immagini virtuali come entità tra l'essere ed il nulla. Infine, lo studio sul il concetto di ciò che è 'causa di se stesso', se questo può portare ad un vero e proprio termine di demarcazione tra immagine che porta indicazione di possibilità e di esperienza, e immagine retorica iperreale.

Da un paio di decenni soprattutto sta avvenendo il contrario: sono i manuali scolastici ed universitari che devono diventare sempre più epitomi, maggiormente svuotati, del sapere, devono assomigliare agli *spot* ed essere 'accattivanti', simulacri del sapere. Le lezioni rimanere nei recinti delle *slide*; ora l'efficienza della trasmissione del sapere si misura in tempo/*slide*, prova che il frazionamento, la sintesi estrema, gli aspetti informativi stanno diventando sempre più importanti rispetto alla fruizione delle forme complete, complesse ma belle, a volte titaniche da affrontare, ma elevanti, di una grande opera artistica, letteraria o filosofica.

Il senso di irrilevanza con il quale stanno crescendo le giovani generazioni verso il patrimonio culturale, con l'ormai scontata idea che attraverso le immagini audiovisive e virtuali tutto sia tutto accessibile facilmente e rievocabile, è la disfatta del rapporto col reale (incarnazioni specie del mondo 'tre') e l'atrofizzazione dell'immaginazione. Eccoci allora all'ultimo appuntamento di questo paragrafo: su che cosa rischia di lavorare l'immaginazione? Vi sono date le opportunità di crescere? La presa di posizione qui che prendiamo, seguendo il Wunenburger, non è di rigetto di immagine, immaginazione ed immaginario come di parte pre-logica dell'umano, come se fosse una fase infantile di pensiero da sorpassare. Vogliamo ammettere la necessità di un rapporto dialettico fra memoria e mondo uno del patrimonio culturale, nonché degli eventi storici ed attuali con l'immaginazione, autentica *Bildungskraft*, al fine della riconformazione degli immaginari. Se alla base della decisione vi è un «potere di agire»<sup>777</sup>, qui dichiariamo che esiste un potere di immaginare, altra evidenza antropologica. Immaginare su una memoria unidimensionale<sup>778</sup> e virtuale come quella del patrimonio culturale passato al setaccio delle esigenze commerciali ed ideologiche è un immaginare sul nulla. Come nel concetto di schermatura elettrotecnica, la cultura viene fasciata in modo tale che non sprigioni il suo potenziale elettrico, viene neutralizzata. Chi sarebbe mai quel folle che giunto al cartello stradale 'Venezia' si fermasse ai bordi del territorio comunale, senza attraversare magari il *Ponte della Libertà*? Eppure avviene con la cultura, senza che molti se ne accorgono. Sul primato di originarietà conteso tra immaginazione e memoria gli studiosi di psicobiologia non si sbilanciano troppo, ma questa incertezza<sup>779</sup> è proprio quel che andiamo cercando: l'evidente esistenza di questa potenza innata, necessita del contatto con delle realizzazioni frutto di altre

---

<sup>777</sup> I presupposti antropologici colti dai lavori del filosofo francese scomparso solo un decennio li crediamo di grande fecondità ai fini della ripresa del discorso sulla persona in questo nuovo secolo. Ancora una volta, azzardiamo di allargare il discorso ai fini della teoria educativa ma pensando sulle matrici concettuali offerte dal pensatore. Ci riferiamo pertanto al terzo studio presente nella sua opera antropologica principale in cui si analizza il concetto di "potere di agire" (recuperando Aristotele) e di motivazioni, ipotizzando che precedenti a queste vi sia un potere di memorizzare e di immaginare. Cfr. Ricoeur Paul, *Op. cit.*, «Terzo studio», 2011, pp. 173-200.

<sup>778</sup> I nostri infiniti debiti verso le analisi del francofortese Marcuse emergono spesso nel discorso come ad esempio in quest'ultima dichiarazione. Il riferimento è sempre al concetto di unidimensionalità del soggetto e della cultura nell'era postindustriale. Cfr. Marcuse Herbert, *Op. cit.*

<sup>779</sup> Uno studio recente in cui si sostiene proprio questa difficile dicibilità è quello di Oliverio Alberto, *Immaginazione e memoria. Fantasia e realtà nei processi mentali*, Mondadori Università, Milano 2013. Riportiamo una delle conclusioni finali: «D'altronde abbiamo osservato come immagini mentali e immaginazione si nutrano di memorie pregresse, esperienze senza delle quali le immagini non potrebbero esistere: e abbiamo visto come immagini e immaginario modifichino le nostre memorie, tutt'altro che statiche e invece suscettibili di un continuo «rimpasto».» *Ibidem*, p. 240.

immaginazioni (o delle proprie passate) per poter crescere. La conservazione e fruizione dei patrimoni culturali alimenta la potenza immaginativa, la schermatura di essi, la presentazione all'immaginazione di simulacri suadenti ma poveri e dilettantistici come la fotografia del paesaggio toscano ci lasciano antropologicamente primitivi ed in balia di un unico immaginario già costruito.

Se un ruolo educativo può giocarselo il mondo delle immagini virtuali è solo quello analogico-indicativo del rimando attraverso similitudine di rapporto, ma non quello del vissuto concreto.

La scoperta del valore dell'immaginazione anche ai fini della razionalità scientifica<sup>780</sup>, e in generale di cosa significa pensare, sta dimostrando, grazie ad alcuni autori (si veda il già citato Popper), come ben lontani siamo dal pregiudizio che l'immaginativo sia sinonimo di fantasmagorico. La fantasmagoria esiste certo, compresa la deriva psicopatologica, ma come ha voluto dimostrare il Wunenburger, gli schemi mentali, gli immaginari, la stessa trasposizione alfabetica fanno capo ad un pensiero che si serve delle immagini<sup>781</sup> per capire e inquadrare il mondo. L'immaginazione è sempre al lavoro, insomma, in tutte le nostre attività apprenditive ed euristiche.

Sarebbe affascinante ripartire ora per l'analisi più dettagliata, più soddisfacente di cosa sia l'immaginazione ed il suo rapporto con la memoria. Tuttavia, pur consapevoli che l'argomentazione specifica ne trarrebbe grande giovamento fermiamo qui il discorso in virtù dell'obiettivo duplice che c'eravamo proposti, in vista della questione educativa: capire cosa 'c'è' nell'uomo che va coltivato al di là di qualsiasi eteronomia e intercettare le scelte culturali che ne affossano o mutilano la crescita. Crediamo che, seppur magro, un risultato, a questo punto, riteniamo di averlo ottenuto: gli immaginari simulacrali, virtuali ed unidimensionali non fanno accedere alla realtà e depotenziano la cultura, danno solo l'impressione di fornirla. Inoltre l'uso ricostruttivo e non dichiarato delle immagini del reale produce grande confusione e sviamento nelle giovani generazioni.

L'iperreale è una patologia che attacca il potere immaginativo, offre punti zero di riflessione svianti, è l'artefatto per eccellenza, la produzione giornalistica che fagocita sia gli eventi che il patrimonio culturale rendendolo a sua immagine e somiglianza.

---

<sup>780</sup> Si veda l'ultimo paragrafo sulla scelta portante di questa tesi.

<sup>781</sup> Cfr. capitolo su «Pensare in immagini» già citato in alcuni frammenti. *Ibidem*, pp. 269-333.

Non è possibile che il mondo educativo non si interroghi sulla natura dell'immaginazione e del suo legame con la memoria ai fini dello sviluppo del sé: questa è un grave mancanza nelle indicazioni per l'educazione italiana e di mezzo mondo<sup>782</sup>.

Approfondiamo ora, come ultima scelta schermante sulla memoria, quella dell'occultamento delle grandi realizzazioni dell'immaginazione, la cui assenza e sfregio rischia di far crescere persone con memorie primitive, persone che non specchiandosi con immaginari altri, parlanti attraverso le opere culturali, non riusciranno a sviluppare potentemente il loro pensiero, che come ci hanno mostrato alcuni autori, necessita dell'apporto immaginifico, anche per lo sviluppo di una mente scientifica<sup>783</sup>.

#### ***VI.IV La manipolazione dell'eredità culturale: attacco alla memoria degli spazi architettonici e delle opere artistiche***

La grande questione filosofica era: «Perché c'è qualcosa piuttosto che il nulla?». Oggi, la vera questione è: perché c'è niente piuttosto che qualcosa?»<sup>784</sup>

Memoria è una di quelle parole senza le quali è difficile descrivere compiutamente l'umano, non se ne può fare a meno. Una dimostrazione di ciò può essere anche il fatto che la base biologica neuronale della nostra specie, che fa da sostrato alla nostra capacità di memorizzare, non ci è mai bastata. Plurimi sono stati, e sono, gli espedienti mediante i quali ci rendiamo quasi immortali agli occhi dei posteri: dai racconti tramandati di generazione in generazione, ad esempio all'interno della tribù

---

<sup>782</sup> È il caso di dire, rischiando la banalità, che sempre più nell'ambito dell'educazione "tutto il mondo è paese". Prelevando un articolo che confronta il sistema scolastico australiano e britannico ci imbattiamo in critiche simili sull'estinzione nelle indicazioni nazionali di riferimenti a realtà antropologiche fondamentali come la creatività e l'immaginazione. Vediamone un frammento: «While educational discourses highlight the importance of creativity (Jeffrey & Craft, 2006), creativity is eminently suited to the multiple needs of life in the twentyfirstcentury, which calls for enhanced skills of adaptation, flexibility, initiative and the ability to use knowledge in different ways than has been hitherto realised. The production of 'benchmarks' and the meeting of 'standards' as displays of quality or measures of achievement are often not linked with the values held by individual teachers or school communities. A central characteristic of policy development is recognition of the need to set equally high expectations for all students. There is, however, no attempt to show how and in what ways teachers accommodate creativity and performativity in their practice.» Burnard Pamela, White Julie, *Creativity and performativity: counterpoints in British and Australian education*, in «British Educational Research Journal», vol. 34, n. 5, 2008, p. 668.

<sup>783</sup> Su questo punto rimandiamo alle scelte portanti di questa tesi.

<sup>784</sup> Baudrillard Jean, *Op. cit.*, 1996, p. 6.



abramitica, sino ai rotoli di pergamena delle sinagoghe; da Gutenberg sino ai dispositivi multimediali. Noi sappiamo qualcosa degli altri umani che ci hanno preceduto e sappiamo anche di umani che vivevano migliaia e migliaia di chilometri distanti dai progenitori della etnia di cui facciamo parte. L'elefante indiano, evidentemente, non sa nulla della vicenda dei mammut della Siberia.

La pittura rupestre di Lascaux ci lascia oggi sinceramente affascinati in quanto percepiamo nel vederla, anche solo riprodotta in fotografia, una sensazione ossimorica di totalmente distante e sorprendentemente vicino. Una distanza abissale di tempo nei confronti dell'uomo primitivo, ma il riconoscimento di un intervento indubbiamente umano su quella non più anonima parete di roccia offerta dalla natura. Ci sconvolge questa intenzionalità, questo atto rappresentativo cosciente, questo qualcuno che ha segnato quella roccia, ha rappresentato il suo mondo, ha immesso in quei segni così stilizzati una speranza, una richiesta; ha infine rappresentato la sua socialità (il gruppo dei cacciatori) e la sua tecnologia (le lance). Tremendamente umano, tremendamente distante eppure così capace di esserci vicino in quanto cambiano i supporti, le grida di guerra, le conformazioni sociali ma 'quelle cose' le abbiamo in fin dei conti anche noi.

Non è nostra intenzione in questa sede discutere di antropologia culturale, tuttavia ricaviamo questo messaggio da quelle pitture rupestri: che esiste un bisogno umano di lasciare messaggi, lo riconosciamo di fronte alle caverne di Lascaux, è quello che suscita tra le altre cose la nostra emozione e curiosità. Senz'altro gli esperti vi leggono diverse funzioni e bisogni in quei tratti, ci permettiamo di mettere in evidenza questo atto di lasciare il segno, di rendere visibile il desiderio e la speranza, di mostrare qualcosa di sé a loro stessi e a quelli che avrebbero visto.

È stato lasciato in eredità. Non è stata perduta totalmente la memoria di ciò che è stato, il messaggio è arrivato a noi. Poi ci fu l'alfabeto, le tavole della legge, il papiro, la pergamena, i mosaici, gli affreschi e le tele, i libri, la stampa, il nastro magnetico e la *ram*. Depositi? No essenzialmente, ma testimoni della libertà umana e della sua agenzialità.

Spesso, facendo riferimento al contenuto di tali sostrati si è utilizzato anche il termine tradizione, o tradizione culturale. Termine ora amato ora odiato, probabilmente perché trattato spesso come sinonimo di deposito da conoscere, di cui essere informati e pertanto all'interno del quale inserirci o adattarci.

Vorremmo ora tentare di dimostrare come l'educazione abbia bisogno di un concetto di memoria più vicino a quello di eredità che a quello di deposito o di tradizione stessa, un concetto che metta in rilievo sia l'aspetto del 'ciò-che-è-stato-lasciato', quanto il valore di messaggio, ossia incentrato sulla comunicazione e relazione oltre il tempo e lo spazio. L'eredità infatti è già nostra, la tradizione è creata da qualcun altro, l'eredità di fatto ci arricchisce, la tradizione può rappresentare anche un fardello di cui vorremmo sbarazzarci. L'eredità implica il dinamismo del 'che ne posso fare ora', la sorpresa di aver ricevuto gratuitamente ciò che non abbiamo creato ancora con la nostra fatica. L'eredità, al contrario di una *vulgata* sulla tradizione, non è anonima, il qualcuno che lascia l'eredità è sempre meglio individuabile rispetto al collettivo impersonale del concetto di tradizione. Non il generico lascito dei tempi, l'eredità ha una genealogia meno difficilmente individuabile rispetto alla tradizione. Bene ha fatto a nostro avviso l'UNESCO a dare il nome di *world heritage* a luoghi e opere frutto del più illuminato ingegno umano (senza dimenticare anche quelle di sola fattura naturale), tutelati grazie alla celeberrima lista in continuo aggiornamento. La lista<sup>785</sup> rappresenta sostanzialmente questo concetto: ciò che viene tutelato trascende enormemente il valore locale per rappresentare una varietà di manifestazioni irripetibili e per questo appartenenti a tutta l'umanità, senza distinzione di culture e generazioni. L'estrema novità e particolarità è eredità universale, è memoria locale assunta a dovere di memoria collettiva. Peccato che in italiano (e nelle altre lingue neolatine) sia invalso l'uso di tradurre con *patrimonio* questo *heritage*<sup>786</sup> inglese, che tra l'altro, tanto inglese non è in quanto uno dei numerosissimi termini di origine latina. Un punto a favore in questo caso agli anglosassoni che si sono tenuti alla larga da parole come *property*, *holdings* o *capital* in riferimento alla cultura.

Ma ritorniamo al particolare irripetibile, alla *mirabilia* inaspettata, magari di una piccola cittadina di provincia o di un luogo sperduto nel mondo che lascia incantato il visitatore: *heritage*, eredità culturale, suona proprio semanticamente così in inglese, che non di rado riserva ai prestiti latini e neolatini (specie dal francese) il significato più

---

<sup>785</sup> Cfr. Associazione Città e Siti Italiani Patrimonio Mondiale UNESCO, *Luoghi italiani patrimonio UNESCO*, a cura di T. Gavioli, Edisai, Ferrara 2003.

<sup>786</sup> Così si legge nella Oxford reference: «1 Anything that is inherited from an ancestor. 2 The overall natural and cultural inheritance of a country, including important natural or archaeological sites, historic buildings, customs, and tradition.» Reperibile: <http://www.oxfordreference.com/search?siteToSearch=aup&q=heritage&searchBtn=Search&isQuickSearch=true>

nobile, mentre il suo lessico di origine anglosassone e germanico tende a riferirsi più a questioni pratiche o al quotidiano.

Lo stretto rapporto eredità-memoria è riscontrabile, facciamo un esempio, in piccole città emiliano-romagnole come Modena, Ferrara e Ravenna, in esse i riconoscimenti<sup>787</sup> dell'UNESCO ai tesori che conservano ha decisamente generato, al di fuori dei confini degli esperti, una sorta di maggiore consapevolezza sull'unicità e valore di quanto da tempo immemore si è avuto appunto in eredità. Quello che è riscontrabile in queste città è stato, dicevamo, una elevazione della consapevolezza dovuta soprattutto alla proiezione universale della piccola città verso l'umanità: lo scontato non è più scontato, il visibile da secoli e da generazioni è un potenziale interesse visibile universale. Il piccolo è diventato grande, il periferico centrale, il lascito della tradizione, il nostro, è una eredità consegnata ad esistenza imperitura almeno finché vi sarà storia. Questa eredità è viva, vivificante la vita delle città, non ultimo economicamente. Abbiamo la pretesa che se ci leggesse un cittadino delle città suddette intenderebbe subito e concretamente ciò che andiamo dicendo, lo intenderebbe non solo nel senso di aver seguito la logica dell'argomentare, ma nel senso che farebbe riferimento alla sua memoria emotiva, visiva e di riflessioni fatte sul suo spazio di vita. Allora ad esempio al ravennate i 'suoi' mosaici diventano un sostrato di bellezza che ha coinvolto la sua città a tal punto che in ogni angolo del globo c'è qualcuno che ne sa della sua esistenza: ecco il motivo del perché la sua città ospita periodicamente persone di altra provenienza. Questi sono venuti a godere della eredità di bellezza e curiosità dell'unicità ravennate, tutto ciò fa di Ravenna quello che è, il ravennate lo sa. Il ferrarese da mezzo millennio passeggia per una rete di vie racchiuse ancora dalle sue

---

<sup>787</sup> Su Ferrara:

«E' un mirabile esempio di città progettata nel Rinascimento, che conserva il suo centro storico intatto. I canoni della pianificazione urbana che vi sono espressi ebbero una profonda influenza per lo sviluppo dell'urbanistica nei secoli seguenti. [...] Iscrizione (il Centro Storico): 1995.»

Su Modena:

«La creazione comune di Lanfranco e Wiligelmo è un capolavoro del genio creatore umano, nel quale s'impone una nuova dialettica di rapporti tra l'architettura e la scultura nell'ambito dell'arte romanica. Si tratta di una testimonianza eccezionale della tradizione culturale del XII secolo ed uno degli esempi più eminenti di complesso architettonico in cui valori civili e religiosi si trovano coniugati in una città cristiana del Medioevo: Iscrizione 1997.»

Su Ravenna:

«Il luogo è di elevato valore universale in virtù dell'alto grado di elaborazione artistica dei mosaici custoditi negli otto monumenti, il patrimonio musivo ravennate infatti costituisce imprescindibile testimonianza delle relazioni e dei contatti artistici e religiosi di un periodo fondativo della storia culturale europea. Iscrizione: 1996.» Cfr. Associazione Città e Siti Italiani Patrimonio Mondiale UNESCO, *Op. cit.*, sezione Emilia-Romagna.

mura semi intatte, svolge le sue comuni faccende quotidiane in un sistema urbanistico prodromo della concezione moderna di città. L'eccezionalità di questa condizione tuttavia è stata riscoperta dalla larga cittadinanza soprattutto dopo il pronunciamento dell'UNESCO sul centro storico, prima si aveva la sensazione del 'che bella città', ora sia il cittadino che l'abitante dei paesi rurali sa che nella piccola città di provincia c'è un *unicum* diventato membro degli universali culturali dell'umanità, nell'iperuranio delle somme idee architettoniche c'è anche l'addizione erculea<sup>788</sup>. Lo si sapeva probabilmente da sempre, ma la cosa che si vuole sottolineare è questa: non tutti lo sapevano da sempre, e con questa intensità; ai ravennati e ferraresi non è più concesso di considerare scontate ed ordinarie le pietre che calpestanto, o quello che possono ammirare o toccare degli spazi architettonici. C'è stato un *ex ducere* alla consapevolezza su quello che già era presente *in situ*, l'educazione collettiva è stata proprio questo: dare più visibilità al visibile, più riconoscimento a ciò che appare come scontato, dare inoltre significato e discorso alla intuitiva sensazione, al vissuto inconsapevole. Che questo non generi universalmente amore per le arti, che lo si voglia o no, anche chi fa i conti solo dell'indotto turistico, chi possiede una caffetteria in centro o che semplicemente prova una sorta di orgoglio campanilistico, l'eredità è già in lui.

Il senso di eredità è molto vivificante, l'eredità è una memoria che diventa memoriale, una memoria non da pezzo da museo, una memoria in cui vivo. La sottotesi in questo frangente di discussione sul rapporto educazione-memoria-eredità è questa: che quando si fanno operazioni culturali del tipo di quelle avvenute nelle città emiliane

---

<sup>788</sup> Vediamo una descrizione del celebre intervento urbanistico della città emiliana che aprì l'era moderna delle città: «Tra gli antichi Stati italiani, quello della capitale degli Estensi, Ferrara, è un caso esemplare di riprogettazione ad un tempo del sistema fortificatorio e del tessuto viario ed edilizio. L'«addizione» promossa dal duca Borso nel 1451 implica la bonifica, il prosciugamento dei terreni, l'allineamento del canale, il tracciamento su di esso di una strada rettilinea, come spina di una serie di strade ortogonali: questo sistema è all'origine della formazione di isolati destinati all'edificazione compresi in un nuovo perimetro murario. Il centro civico non subisce però alcun spostamento; il modello di funzionamento complessivo della città non si modifica. [...] La grandiosa iniziativa avviata da Ercole quarant'anni più tardi per rinnovare e ampliare la capitale segna un'inversione di tendenza; essa è diversa anche dalle iniziative coeve in altre città italiane.» Calabi Donatella, *La città del primo Rinascimento*, Laterza, Roma-Bari 2001, p. 27. La Ferrara tra '400 e '500 riesce così a sintetizzare magistralmente grazie all'architetto Biagio Rossetti sia le esigenze di difesa ed economiche, sia quelle di crescita demografica e di accoglienza della nuova popolazione ebraica di provenienza spagnola (dopo la cacciata degli stessi dal regno iberico) accolta dal duca Ercole.

si apra ad una sorta di autentica possibilità di educazione collettiva e che comunque volenti o nolenti ‘qualcosa arriva a tutti’,<sup>789</sup>.

Dall’*heritage* modenese si vuole, infine, ricavare un altro aspetto specifico riferito alla cattedrale. La vicenda architettonica di quest’ultima infatti può arricchire ulteriormente il ventaglio di concetti che ci aiuteranno poi per entrare nel dettaglio della questione educativa: il Duomo di Modena<sup>790</sup> è riconosciuto come somma immagine di architettura romanica, una sorta di archetipo che ha espresso pienamente le idee e la teologia del cuore dell’età medievale. Interessante questo aspetto per il nostro percorso sull’educativo: un qualcosa che nella sua forma riesce ad esprimere il se stesso, un senso di completezza, non una fantomatica perfezione assoluta, una velleità di rappresentare un’estaticità pura, ma un’azione che è massimo perfezionamento di se stessa solo; ha sviluppato, detto il altri termini metaforici, l’embrionico suo programma genetico. La cattedrale di Modena è un *Vorbild*<sup>791</sup> del romanico con le sue navate a salienti, e questo lo dimostra che il profano di architettura e lo studente delle scuole dell’obbligo per cominciare a capire qualcosa del suddetto periodo artistico, può partire da lì, da Modena. Per il modenese valgono poi le considerazioni fatte per il ravennate ed il ferrarese: possedere una eredità unica che fa comprendere sinteticamente in una forma una delle manifestazioni storiche del pensiero umano, un’icona del Medioevo, anzi l’icona del Medioevo architettonico prima dell’avvento della stagione gotica.

Sarebbe meraviglioso se si realizzassero altre, e se vogliamo più radicate nello spirito collettivo, sintesi tra eredità, visione del mondo circostante ed educazione.

---

<sup>789</sup> Uscendo dall’esempio emiliano ma evitando di parlare di quei siti che si sono sempre difesi da soli per chiara fama e eccezionale straordinarietà nelle città di Roma, Firenze e Venezia, portiamo l’esempio dell’Orto Botanico di Padova, che cosa abbia significato dal 1997 una rinnovata attenzione dedicata a questo splendido luogo, al di là dei confini degli interessi degli esperti e appassionati di botanica. Dal portale della nostra Università: <http://www.ortobotanico.unipd.it/home.html>

<sup>790</sup> Il Duomo Modena così viene descritto in merito alla sua esemplarità: «L’opera di Lanfranco, esemplare nella sua organica unità, servirà da modello per molte cattedrali emiliane. Infatti, poiché il rovinoso terremoto del 1117, che danneggiò gravemente molte chiese della valle padana, lasciò fortunatamente indenne il *Duomo* di Modena, ad esso si ispirarono, parzialmente gli architetti che costruirono e ricostruirono importanti edifici, come le cattedrali di Ferrara, di Piacenza, di Parma e la vicina *Abbazia* di Nonantola.» Adorno Piero, *L’arte in Italia. Le sue radici medio-orientali e greco-romane. Il suo sviluppo nella cultura europea. Dall’alto medioevo all’arte gotica*, G. D’Anna, Messina-Firenze 1992.

<sup>791</sup> Usiamo qui la parola tedesca perché ci sembra più efficace, essa indica non banalmente il concetto di esempio ma il *Vorbild* è un *perfekt Beispiel*, ossia un esempio perfetto, indica la magistralità unica. Così il *Duden*: « Person oder Sache, die als [idealisiertes] Muster, als Beispiel angesehen wird, nach dem man sich richtet » Tra i sinonimi sinonimi: «Archetyp, Beispiel, Modell, Muster, Original, Schablone, Urbild, Urgestalt, Urtyp, Vorlage; (bildungssprachlich) Paradigma, Prototyp; » Cfr. a riguardo: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Vorbild>

Crediamo intanto che da questo caso di valorizzazione dell'urbanistica, architettura ed arte emiliana sia avvenuto qualcosa di simile a ciò che intendevamo altrove in questo lavoro quando facevamo cenno all'educazione come la possibilità di far sì che il reale materiale acquisti nuova visione da parte del singolo, nuova visione che si traduce in attribuzione di maggior valore e anche di avvicinamento emotivo aggiungiamo ora. Nella coscientizzazione collettiva del valore architettonico-urbanistico degli spazi si passa da una semi indifferenza verso il sempre uguale, alla rottura di questo in virtù dell'inserimento del concetto dello straordinario nel ciò che è noto. Si fa pertanto esperienza trascendentale del particolare straordinario come appartenente all'universale teoretico o ancora del particolare come legato dell'universale, l'*exemplum* che fa da sostrato alla definizione del concetto (nei nostri esempi rispettivamente di mosaico, città moderna e romanico).

L'extraterreste che un giorno vorrà scrutare a fondo l'umanità nel suo periodo dopo la caduta dell'Impero Romano fino all'ascesa progressiva della Cristianità, all'interno della sintesi culturale romanità-popoli barbarici, si dovrà imbattere nel duomo di Modena. Per capire il cambiamento della concezione dello spazio urbanistico dopo il Medioevo dovrà imbattersi nell'architetto ferrarese Biagio Rossetti<sup>792</sup>; se volesse inventariare tutte le forme artistiche umane e scoprisse la parola mosaico e non volesse mutilarsi della possibilità di vedere una massima ed originale espressione di quella forma d'arte, abbiamo già capito dove dovrebbe recarsi. Insomma, lungi dal mettersi in competizione con altri stili, l'esempio eccezionale ha concorso con se stesso, con le sue caratteristiche ed ideali teoretici ed estetici. Impossibile ovviamente identificare la forma riuscita di una cattedrale con la forma interna di un essere umano verso la libertà, tuttavia suggerimenti interessanti arrivano: come l'intenzionalità di pensare alla propria perfezione specifica formale.

Fin qua tutto lineare e con *happy ending* per quanto riguarda le città emiliano-romagnole, per il fatto che sia avvenuta questa sorta di educazione collettiva, anche se non uguale per tutti sia chiaro, al valore dei beni storici della città, ma la questione *world heritage* ha all'origine un *thriller* ben noto a molti studiosi ed in particolare agli egittologi.

---

<sup>792</sup> In riferimento ai lavori all'«addizione erculea» già menzionata del 1442 che raddoppiò la superficie della città. L'architetto ed urbanista Biagio Rossetti visse dal 1447 al 1516. Cfr. Calabi Donatella, *Op. cit.*, pp. 27-30.

Chi scrive infatti rimase oltremodo impressionato nel trovarsi al *Metropolitan Museum* di New York, ricostruito all'interno di una sorta di *hangar* di vetro ed acciaio, collegato all'edificio museale, uno dei templi originali di Abu Simbel<sup>793</sup>, il Dendur<sup>794</sup>, che per secoli e secoli aveva visto scorrere le acque del Nilo, le aveva viste spesso lambire il suo basamento e i primi gradoni di ingresso senza mai soccombere sotto l'impetuosità del grande fiume. La scienza e l'esperienza secolare degli antichi abitanti della zona infatti certificava che il Nilo non sarebbe mai andato oltre un certo livello da impedire gli atti culturali. Ebbene, la ricostruzione della diga di Assuan<sup>795</sup> negli anni Sessanta del secolo appena trascorso sancì una condanna a morte per l'area archeologica con templi annessi sorgente nello spazio golenale, assieme a tutta la memoria e l'eredità culturale: il bacino avrebbe dovuto ricevere d'ora in poi più acque del Nilo. È risaputo che fu questo l'incentivo più recente, oltre che le devastazioni postbelliche, alla protezione diffusa dei siti archeologici e naturali di interesse per tutta l'umanità. Illuminante di questa storia però è la motivazione di questo scempio, perché molto vicina all'oggetto delle nostre analisi critiche, quelle sull'ideologia tecnocratica nell'ambito educativo: qui abbiamo l'ambiente naturale ed architettonico sacrificato sull'altare della tecnica e del sedicente progresso.

Le conseguenze di tale intervento furono già previste *ante litteram*, a tavolino, prima della realizzazione: da una parte il mitologico limo non avrebbe più potuto riversarsi abbondante sulla terra circostante e dall'altra l'esondazione più copiosa nel bacino archeologico sarebbe diventato così imponente da far scomparire potenzialmente i templi sott'acqua. Il primo venne poi sostituito da fertilizzanti inquinanti, mentre per i templi fu richiesto l'intervento dell'UNESCO e di alcuni paesi occidentali, compresa l'Italia e gli USA. Il prezzo di questo salvataggio si rivelò altissimo per la zona archeologica: la scomparsa della memoria di un sito naturale in dialogo con l'architettura millenaria, ovvero, templi smontati e spostati qualche decina di metri più indietro e più in alto, altri donati ai paesi giunti in soccorso in cambio dell'aiuto economico per le operazioni.

---

<sup>793</sup> Cfr. Hery François-Xavier, Enel Thierry, *Abu Simbel. La scoperta e la salvaguardia dei templi della Nubia*, Jaca Book, Milano 1995, pp. 38-76.

<sup>794</sup> Cfr. *Ibidem*, p. 56.

<sup>795</sup> Cfr. Hery François-Xavier, Enel Thierry, *Op. cit.*

Ecco qui allora il tempio di Dendur che giace sepolto in un *hangar* dall'altra parte dell'Oceano, ridotto a pezzo da museo quando pezzo non lo è affatto, bensì un intero; umiliato nella sua attuale insensatezza spaziale, privato ormai della sua aura che possedeva prevalentemente in relazione al suo sostare guardando il Nilo, nella sua sfida sempre vinta contro le sue acque, anzi con quell'ironia lirica di farsi lambire senza farsi sopraffare. Posto solitario in quello che nelle intenzioni dei curatori probabilmente è un luogo di tutto rispetto, una costruzione *ad hoc* all'interno del più prestigioso museo degli Stati Uniti, con tanto di laghetto artificiale; un luogo in realtà che rende il tempio troppo vero per essere collocato lì, troppo catturato ed ingabbiato per essere separato, *sacer*, sacro, sin da farlo assimilare alle scenografie cinematografiche, alla curiosità di ciò che si vede a latere della macchina da presa. Fine della memoria, fine della eredità, fine della vitalità, si apra al curioso, al desacralizzato, al deaurizzato<sup>796</sup>, all'artificioso, alla tecnica, alla scena costruita, alla distanza colmabile, al tradizionale depotenziato e inutile se non come cosa *odd*, stranezza tra altre stranezze. L'*hangar* si prende beffe del tempio, lo ha messo in naftalina, lo ha posseduto, è più morto delle mummie. Ma questo si vendica, a suo modo, grida la sua prigionia grazie a quelle stesse pietre con più di tre millenni racchiuse nella mega teca di vetro, si vendica mostrando uno spettacolo ambiguo al visitatore attento. L'ambiguità ha a che fare con l'eredità e memoria perdute: tu ora mi hai ma non ne potrai più avere l'eredità e l'aura, la perdita della mia funzione in relazione al mio tempo e spazio sono perdute. Io, dice il tempio di Dendur, tolto dal mio spazio non ti regalo più il memoriale del tempo, non ti dono più l'aura e la sensazione, o uomo del Duemila, di sentire l'uomo di tremila anni fa e lo stesso sapore del tempo passato. Le acque del Nilo non toccano più il mio basamento, lo spazio creato originalmente natura-cultura è morto, l'unico ed irripetibile è perduto nonostante io sia qui 'protetto' e, tu, uomo del Duemila e i tuoi successori non ne godrete più, né capirete più. "La mia anima non ce l'avete più", dice il tempio di Dendur, se voi l'aveste preservata avreste avuto l'autentica e vivificante memoria dell'eredità.

Almeno per le città emiliane crediamo sia, al momento, impensabile un siffatto incubo di tipo apocalittico, ovvero la perdita radicale della loro essenza; tuttavia, anch'esse oggi vivono nella medesima mentalità (perdonate il non utilizzo di cultura)

---

<sup>796</sup> Nel senso benjaminiano, la riproduzione attuata dalla ricollocazione ha defraudato dell'opera della sua unicità, l'ha usata come oggetto scomponibile e ricomponibile a questo punto in mille modi e in mille musei. Cfr. Benjamin Walter, *Op. cit.*, 2011, p. 10-13.



che mette a rischio l'idea di uno spazio armonico, di uno spazio educante, di una visione del bello. Già si consiglia, ad esempio, al visitatore della cittadina romagnola, di evitare di sedersi su una panchina della *Piazza del popolo* ed ammirare il cielo quando è terso con lo sfondo del palazzo comunale, dal retro di questo vedrà infatti come la visione conciliante sia brutalmente spezzata da una torretta d'acciaio con i ripetitori telefonici, ebbene si è nel pieno centro della ex capitale bizantina.

Enunciamo allora senza più indugiare la nostra considerazione sull'attacco alla memoria degli spazi, dopo aver chiesto *exempla* al mondo dell'arte e dell'architettura: l'attacco a questa memoria è una forma di riduzione valoriale e semantica<sup>797</sup>, una cosificazione del lascito culturale a elementi appartenenti esclusivamente al passato; se questo intralcia il presente ebbene si compiano i riti sacrificali odierni in onore del dio che se no non dispensa benefici. L'attacco alla memoria è contro i segni portatori di significati<sup>798</sup> di chi ci ha preceduto e l'arrogante sostituzione di questi con una ideologia che si ritiene ineluttabile ed indispensabile. L'attacco alla memoria è lo sfregio dell'anima dei grandi risultati della cultura umana, è la ridicolizzazione di questi, la secolarizzazione della loro aura e la trasmigrazione del senso del separato e intoccabile esclusivamente nella volontà prometeica del nuovo, un presentismo prometeico che assorbe il senso dell'esistere annullando il senso del passato, identificando il futuro con gli atti ancora da compiere nella direzione dell'utile, vantaggioso, spremibile fino all'esaurimento<sup>799</sup>.

La vicenda della paura di perdere il *world heritage* ci insegna dunque che l'uomo è disposto oggi a fare a meno della sua memoria, che i prodotti del passato possono diventare utili solo per far staccare un biglietto di un museo se questo ha

---

<sup>797</sup> Marco Romano a proposito ha indagato i significati valoriali delle nostre città europee, sia i palazzi che le case dei semplici sono latori di significati: «Quella città che in Europa è stata costruita come un'opera d'arte è davvero l'appropriato ambiente ecologico della sua *civitas* democratica, quello dove i suoi cittadini si avvertono intimamente tali, quello nel quale, per il bene e per il male, è nata e cresciuta la nostra civiltà, coi suoi diritti umani e con le sue libertà, che in qualche modo vorremmo costituissero – più ancora del benessere materiale promosso dal suo progresso tecnico – l'*humus* di un progresso spirituale.» Romano Marco, *La città come opera d'arte*, Einaudi, Torino 2009, p. 109.

<sup>798</sup> «Pena l'illusione dobbiamo decifrare il mondo, e quindi annientarne l'illusione originaria.» Baudrillard Jean, *Op. cit.*, 1996, p.6.

<sup>799</sup> Lo sfregio di Venezia ne è un emblema attraverso i panfili e le meganavi, l'allargamento della laguna che alza i rischi di acqua alta. In questo articolo che riporta l'ennesima protesta dei veneziani si parla di "stupro della bellezza": <http://www.ecoblog.it/post/16005/navi-da-crociera-veneziana-msc-divina-protesta-lettera-sofia-loren>; in questo viene raccontato un ennesimo episodio di rischio: <http://www.ilsole24ore.com/art/cultura/2013-07-27/veneziana-nave-crociera-sfiora-161146.shtml?uuiid=AbYmbzHI>

opportunamente fatto una pubblicità dell'*odd*, o della *tendenza*. Siamo sul serio devoti al dio della produzione, della trasformazione di ogni cosa nel monetizzabile, la metafisica di tutto questo è la volontà di potenza progressiva. Ce ne infischiamo del limo, siamo capaci di renderlo inerte dopo millenni che è stato capace di autoriprodursi. Ce ne infischiamo dell'amore del tempio verso le dolci acque del Nilo e ce ne infischiamo della orribile torre che si permette dopo secoli di cambiare il dialogo tra i palazzi storici e il cielo, lo spazio. Ce ne infischiamo (cito cronache locali recentissime) che alcune vie della Ferrara medievale, con statua votiva annessa, diventino orinatori dei buontemponi che frequentano i locali che chiudono la sera tarda. Il mondo è più piccolo di quanto sembri.

L'educazione è nuova visione del mondo e conseguentemente creazione di nuovo legame col mondo tramite un intervento intenzionale.

L'educazione è offerta di tradizione diacronica affinché venga ritrasformata in eredità, l'idea della eredità va a più infinito: eredito e farò ereditare. Prima che ci siano troppi casi alla stregua 'diga di Assuan' è necessario un massiccio intervento intenzionale per fare in modo che i giovani creino legami col loro spazio e con la sedimentazione del tempo. Come è avvenuto embrionalmente nella coscienza di molti emiliano-romagnoli, a partire soprattutto dagli anni '90, grazie al collegamento dell'ideale espresso dall'UNESCO di una protezione degli spazi vitali che creano ancora significati, come l'armonica idea del ben vivere in un centro cittadino a misura d'uomo.

Non credo che apportando questa microstoria stiamo scivolando in una sorta di particolarismo, *in nuce* nelle nostre realtà locali avvertiamo il globale, la vicenda della lista del patrimonio mondiale dell'UNESCO e di Abu Simbel ha avuto ed ha una portata globale almeno nella sensibilizzazione. Già Romano Guardini faceva delle osservazioni in questo campo nelle sue *Lettere dal lago di Como* e con esse parlava di Germania e di nuova Europa<sup>800</sup>.

---

<sup>800</sup> Il filosofo italiano invocava una spiritualizzazione della cultura ed una tecnica aderente all'uomo: «Questo «nuovo» esercita un'azione distruttiva perché non si è ancora riusciti a renderlo umano. È un assalto di forze rese libere che non sono state ancora domate; materie prime che non sono state ancora selezionate, che non sono state ancora portate a una forma spirituale vivente, che non sono ancora alla portata umana. Ora il farsi padrone di queste materie prime e di queste forze, il raccoglierle, il dar loro una forma, il metterle in rapporto, tutto ciò per cui si crea un «mondo», una «cultura», non è in potere dell'uomo che faceva parte di quel mondo antico al quale si era conformato. Gli mancano, per essere all'altezza di tutto ciò, la scala delle misure, l'immagine anticipatrice, la forza. Restando fermi sul campo

La prima diseducazione è dunque quella che avviene attraverso il vissuto nello spazio: l'*habitus* allo sfregio, alla desacralizzazione di ciò che ha valore perché ha una storia. La prima diseducazione è la gestione dello spazio e delle cose in senso 'spremitivo': ora serve questa antenna, la si faccia, la si guadagni, la si faccia col minor costo possibile, la si faccia a prescindere perché il dio progresso in accordo col dio denaro sono impazienti. Si sacrifici, si sacrifici qui ed ora. Domani ci sarà già altro da fare. Gli dei suddetti dispenseranno subito (a pochi) sommi benefici.

L'attacco alla memoria negli spazi, l'attacco ai segni che trasudano di semantica è una scelta schermante dal punto di vista dell'educativo. L'*habitus* mentale dell'abbattimento dell'aura degli spazi, delle architetture e dell'arte è un po' come abituare gli uomini a giocare con le cose della vita come da piccoli giocavano col pongo. Tutto è manipolabile e trattabile come *stuff*, non c'è nulla che abbia qualcosa da dire, si ricomincia sempre daccapo in base alle esigenze del mercato e del progresso, *Moloch* anonimi che nessuno ha mai visto di persona.

La scelta qui implicata non è un tatticismo preordinato contro la cultura, contro gli spazi culturalizzati, assiologizzati: nessuno dei fautori dello scempio dichiarerebbe che è contro la cultura o il *world heritage*, magari costoro vanno anche al *Teatro della Scala* o sono periodici frequentatori del *MOMA*, questi lanzichenecchi contemporanei<sup>801</sup> non si accorgono che quei segni culturali che vanno ad abbattere sono quelli che surrettiziamente li condannano, o forse una psicanalisi collettiva potrebbe rivelare qualcosa di più? Infatti poi, dopo aver lasciato i luoghi senza memoria o di averne costruiti di anonimi, coloro che possiedono i mezzi di produzione e le capacità economiche vanno a costruire i loro quartieri con i vialetti e gli ingressi protetti, perché nel frattempo la miseria avanza dove il limo che era gratis non vi è più. Quanti limo sono esauriti nei nostri spazi sfregiati? Gli spazi in degrado vengono poi degradatamente abitati, degradatamente conservati. Chi ha i mezzi poi si costruisce le

---

anticamente occupato, la battaglia per la cultura vivente sarebbe perduta e da questo passato non ci potremmo attendere altro se non una profonda confusione. La lotta potrà essere ripresa soltanto su un altro piano. Il mondo della tecnica e le sue forze scatenate non potranno essere dominati che da un nuovo atteggiamento che ad esse si adatti e sia loro proporzionato. L'uomo è chiamato a fornire una nuova base di intelligenza e di libertà che siano, però, affini al fatto nuovo, secondo il loro carattere, il loro stile e tutto il loro orientamento interiore. L'uomo dovrà porre il suo vivo punto di partenza, dovrà innestare la sua leva di comando là, dove nasce il nuovo evento » Cfr. Guardini Romano, *Lettere dal Lago di Como. La tecnica e l'uomo*, «Lettera nove» tr. it. G. Basso, Morcelliana, Brescia 1993, pp. 92-100.

<sup>801</sup> In questi tempi, poi, la situazione della memoria storica, come sappiamo, sta diventando di nuovo un tema molto drammatico per quanto riguarda il Medioriente, laddove interi musei e città dei primordi della civiltà vengono tristemente abbattuti.

sue contro città esclusive. Una potente forma di scelta schermante è inserire il bambino e l'adolescente in ogni tipo di sfregio natural-culturale, creando l'*habitus* del brutto e del manipolato. Ciò vale, anche se in gradi diversi, dallo sfregio procurato ad una via medievale sino alla costruzione di quartieri anonimi senza segni semantici che parlino di bellezza, equidistanza, armonia e socialità. Se si vive nel manipolato e sfregiato, allora si rischia di pensare che si può fare altrettanto, o meglio il giovane pensa: "è così che si sta nella città".

La manipolazione dello spazio significa cosificazione del lascito culturale, esso non ha niente da dire e da dare, è un nichilismo pratico.

L'attacco agli spazi è un attacco alla memoria ed ai suoi segni, non permette la sussunzione e la semplice osservazione delle pietre e del loro linguaggio. Lo sfregio spaziale di cui spesso la tecnologia e l'economicismo sono complici crea una realtà inedita: l'abbruttimento del bello, dell'armonico o anche di quell'apparente disarmonico delle vie medievali e dei palazzi storici che si fondono comunque bene come le strofe di una lirica. La realtà creata è uno schermo in quanto lo sfregio appare sopra, giustapposto all'opera, questa è sempre più ansimante nell'emettere i suoi segni-significati. Non ci sarà più esperienza semantica ed emotiva per il visitatore di Dendur dell'acqua che lambisce il tempio, ci si accontenti delle immagini fotografiche disponibili ante trasferimento.

Chiaramente, per la gran parte dell'eredità le cose non stanno così, tuttavia anche nei abbastanza preservati centri storici italiani si vedono i segni dell'antieducativo manipolatorio, ormai molti segni culturali sono diventati muti perché la *forma mentis* è tendenzialmente sfregiativo-manipolatoria. Solo la ripresa del concetto di eredità, come qualcosa che proveniente da lontano che è anche per me, per noi, potrà evitare che le cattedrali diventino orinatoio e che il giardino di antichi castelli sulle colline diventino appetibili come ripetitori televisivi (si sta citando casi reali e visti). A proposito del castello in questione<sup>802</sup>: alla vista meravigliosa del boschetto collinare si contrappone sull'altro lato la suddetta antenna mastodontica, all'interno del castello vi è un museo didattico: nulla di più incredibile per le scolaresche che vi accedono, quale segno e quali significati ricevono questi fanciulli? Non scomodiamo l'ossimoro che è figura retorica

---

<sup>802</sup> Nel sito storico di cui si sta parlando si sta muovendo qualcosa nelle coscienze a riguardo: <http://www.romagnaoggi.it/cronaca/bertinoro-arriva-il-digitale-terrestre-addio-alle-antenne-alla-rocca-vescovile.html>

nobile, qui il contrasto stridente fa rinunciare decisamente il poeta a decantare le lodi del luogo.

La scelta schermante è proprio questa doppiezza, questa menzogna: il culturale è alto ma non ne preserviamo l'anima. Il culturale è un segno ma dà fastidio ai segni aggressivi e banali della contemporaneità. Ebbene sacrifichiamo. Qualche sorpresa se poi questi fanciulli diventano studenti universitari che orinano a fianco delle cattedrali e copulano nei confessionali?<sup>803</sup> Sorpresi se quando vanno nei musei distrattamente fotografano tutto, fanno l'inventario dello strano e sono soddisfatti della 'cattura', del "I was here" senza essere stati toccati minimamente da un Monet, o da un Chagall?<sup>804</sup>

"Uhau, I was inside the egyptian temple", mentre sullo sfondo al di là delle vetrate si vedono *Central park* e gli *skyscrapers*.

Ci sarebbe molto da dire sull'aura di cui parla Benjamin, sulla sua origine e sul suo valore. Probabilmente origine in senso causale non ce l'ha, possiamo intenderla come la trasposizione di vita, pensiero, emozione, utopia, voglia di bello e di meglio immessa nella pietra e nello spazio abitato dall'uomo. L'aura in questo senso la si vedrebbe come la chiave per aprire le porte del legame, l'aura è educatrice perché conduce innanzi tutto al rispetto e dal rispetto si parte col dialogo. Un dialogo che potrebbe rappresentarsi come assiologico, o anche psicologico o ancora, visto alla maniera contemporanea coinvolgente la qualità della vita. La pietra non è più muta, l'*horror vacui* del prometeismo viene nullificato e comincia ad insinuarsi il benefico senso critico. Appena un giovane fa questo passaggio interiore nel suo mondo due e si pone la domanda: ma che cosa stiamo facendo?<sup>805</sup> Fantastico, ci siamo, si sta dispiegando l'evento educativo, egli sarà aperto non solo ora al senso dei buoni

---

<sup>803</sup> Questi due tristi casi provengono il primo ancora dall'Emilia-Romagna, il secondo dalla Toscana. Rispettivamente questi sono i due riferimenti ad articoli pubblicati anche on-line: <http://www.ilfattoquotidiano.it/2013/07/05/ferrara-vescovo-anti-movida-piazza-non-e-postribolo/647446/>; <http://corrierefiorentino.corriere.it/firenze/notizie/cronaca/2013/15-aprile-2013/fanno-sesso-confessionale-arrestati-due-giovani-212663666267.shtml>

<sup>804</sup> Questione affrontata da Benjamin, ovvero la perdita dell'aura nei confronti dell'immagine riproducibile e nello stesso immaginario culturale è dovuto al fatto che la fotografia impressiona, crea *choc* visivi, urti che rivelano la distanza rispetto ad un'opera d'arte in quanto tendono a determinare la ricezione. «Con Atget, le riprese fotografiche cominciano a diventare elementi di prova nel processo storico. Questo ne costituisce il nascosto significato politico. Esse esigono già la ricezione in un senso determinato. La contemplazione liberamente divagante non gli si addice più.» Benjamin Walter, op. cit., p. 15. La questione viene ripresa anche in: Benjamin Walter, *Piccola storia della fotografia*, tr. it. M. C. Coldagelli, Skira 2011 (ed. or. 1931).

<sup>805</sup> Anders scrive: «Ma che sto mai facendo? Che cosa mi si sta facendo?» In riferimento alle immagini televisive. Cfr. Anders Günther, *Op. cit.*, 2007, p. 99.

ambientanti ma ne vorrà sapere di più: perché allora adesso un libro? Perché non ascoltare qualche maestro in materia?

L'abbattimento dell'aura, questo cerchiamo di dire, è funzionale in fin dei conti al sistema, impedire l'educazione da parte delle pietre e degli spazi, la deaurizzazione di essi, la tacitazione degli stessi è uno schermo per l'educativo.

Noi che davamo tutta colpa alla Tv perché non si leggono i libri e non si va al teatro, alle mostre... No, in un certo senso questa idea, entrata anche nel senso comune, oltre che emergere dagli studi socio-psicologici entra in tale discorso: chi raccoglie il vuoto dei segni? Chi intercetta il bisogno anche e prettamente giovanile di significati?

Tuttavia, c'è una responsabilità specifica determinante nella genesi della scelta schermante di attacco alla memoria degli spazi: quella politica in senso lato. Le infinite lamentele sull'inefficacia della scuola, le tracimanti analisi sulla inadeguatezza dell'educazione familiare, tutto questo, ha troppo deviato il discorso dalla quota di responsabilità educativa di chi detiene il potere propriamente detto: potere politico e potere delle *corporation*, primi responsabili della gestione del territorio, tanto spesso conniventi nell'azione spremitrice, sfregiatrice e disseccatrice di risorse.

L'accusa spontanea agli argomenti presentati è prevista: chi la pensa così vuole tornare alla ruota? Lei forse non utilizza un cellulare? Tipici argomenti originati dai poteri di cui sopra. Controdomande già previste per il finale di paragrafo: sono state prese tutte le precauzioni possibili per limitare l'impatto culturale e ovviamente anche sulla salute umana? Sono stati previsti fondi perché gli interventi tecnologici siano fatti nella migliore maniera? Si è fatta una pubblica proposta cui è seguito democratico dibattito? In materia di tutela culturale si sono richiesti i pareri di esperti? Ci si è fatti la domanda morale: chi siamo noi per cancellare d'un fiato secoli di storia? Di quali valori deve trasudare la città?<sup>806</sup> Ci si è chiesti di conseguenza: quale eredità assiologica e quale ambiente dare in eredità ai giovani?<sup>807</sup> Infine domande esplicitamente retoriche ed

---

<sup>806</sup> Ricoeur nel suo intervento intitolato: «La città è fondamentalmente in pericolo. La sua sopravvivenza dipende da noi» in Ricoeur Paul, *Leggere la città. Quattro testi di Paul Ricoeur*, a cura di F. Riva, tr. it. D. Gianola, Città aperta, Enna 2008 (ed. or. 1966-1996), scrive: «La città è fondamentalmente in pericolo. Come è stato sottolineato da Hannah Arendt, la sua sopravvivenza dipende da noi. In effetti nessun sistema istituzionale si mantiene nel tempo senza il sostegno di una volontà di vivere insieme, che è in atto ogni giorno anche se ce ne dimentichiamo. Se viene a mancare questa volontà, tutta l'organizzazione politica crolla molto rapidamente—il nostro secolo ce ne ha forniti molteplici esempi, in particolare in occasione di grandi sconfitte.» (p. 77).

<sup>807</sup> Nello stesso intervento del filosofo francese leggiamo: «abbiamo alle spalle così tanti progetti incompiuti, così tante promesse ancora non mantenute, da poter costruire un futuro attraverso la

accusatorie: non è che per caso la velocità del progresso è solo una scusa per un ipertrofico e mostruoso produrre nel minimo tempo possibile, massimizzare nel minor tempo possibile? Non è che, per caso, avere un'anima nell'era tecnologica costi troppo, farebbe guadagnare troppo 'normalmente'? Non è che c'è una anomalia nell'offerta rispetto alle reali esigenze del mondo contemporaneo?

A nostro avviso, in riferimento alla crescita delle giovani generazioni, la preparazione di un mondo siffatto è un esplicito e diffuso indebolimento della *Bildungskraft* 'immaginazione' a contatto con la memoria negli spazi, in quanto la naturale predisposizione del bambino e del giovane al riconoscimento del *Lebenswelt* è stato intaccato dalle potenze manipolatorie e predatorie rese possibili dalla tecnica e dalla sua metafisica del progresso. Non si tratta sempre di annullamento totale, tuttavia, si tratta di una crescita di spazi violati, di luoghi in cui rimane evidente la traccia predatoria e trattata *sine prudentia*. L'attacco alla fisicità degli spazi culturali crea deviazioni semantiche, messaggi subliminali di irrilevanza ai giovani che crescono, è come se l'intervento arrogante-manipolatorio dicesse: non sono qui i segni validi da cui ripartire per costruire il senso. Viene intaccata la possibilità autentica del *Verstehen* di gadameriana memoria a causa della sottrazione di valore da ciò che è il vero retromondo da cui ripartire per comprendere e ricomprendersi nella vita. La memoria dello spazio di vita è macchiata dallo sfregio e dalla manipolazione.

L'esistenza stessa dell'UNESCO è una dimostrazione di come si sia dovuto creare un contro organismo che riconosca una sorta di decaduta patria potestà sui siti di valore da parte dei governi locali, promuovendo una supertutela in nome dell'umanità tutta e di quella che dovrà venire. Una sorta di pratica di affidamento perché i potentati regionali avevano sacrificato le creature più fragili e preziose.

Si vuole fare un grandissimo favore alla scuola? Si faccia vedere nella vita della città che l'eredità culturale è inviolabile e insacrificabile, la si lasci pulita per la memoria e l'immaginazione, lungi da noi la canonizzazione del passato, ma la si lasci accessibile perché l'eredità possa essere riconosciuta ed accolta, come completa tradizione diacronica.

---

vivificazione di queste molteplici eredità. Per uno strano paradosso, le utopie più forti possono derivare soltanto da ciò che nelle nostre tradizioni è rimasto incompiuto e che permane come una risorsa di significato, come una risorsa di senso. Le utopie future non possono sorgere dal nulla, e non potrebbero nemmeno derivare direttamente dal passato: ma sarebbero senza forza se non recuperassero ciò che non si è ancora esaurito di questo molteplice passato.» *Ibidem*, p. 80.

La si lasci pulita e libera perché un vero ed acculturato educatore mostri il dialogo tra i palazzi storici, la piazza e il cielo e possa dire in visita guidata agli alunni: vedete, chi ci ha preceduto ha mostrato amore parimenti per la natura e le necessità abitative e sociali dell'uomo (si legga: memoria viva, eredità), ora noi quale posizione prendiamo (si legga: come ci facciamo attraversare dall'eredità e come la rilasceremo)? Quando saremo grandi e diventeremo architetti, ingegneri, politici, manager, spazzini e insegnanti, che ne faremo dell'eredità e dei suoi valori? L'eredità culturale ci dice ancora qualcosa sull'umano?<sup>808</sup>

L'offesa al patrimonio culturale nelle città dunque è ormai dilagante ed è proporzionale alle offese antropologiche. Abbiamo accennato allo sfregio, all'occultamento e all'incuria. Ai fini educativi tuttavia la serie degli orrori non finisce qui; recuperando l'analisi sull'immagine simulacrale e sulla colonizzazione del reale da parte dei simulacri mediali, e del loro paradigma, abbiamo un elemento in più per definire la manipolazione dei patrimoni culturali o la loro completa sostituzione. Sarebbe interessante dunque compiere un'analisi sulla sostituzione dei valori dell'arte con l'immissione di prodotti simulacrali tesi a spacciarsi come arte stessa in mostre per il grande pubblico. In effetti, la censura dei poteri critici e rivelativi dell'arte può avvenire nel nostro tempo senza drammatici atti coercitivi, ma attraverso una sovrapproduzione o sovraesposizione soverchiante ed 'accattivante' che può oscurare<sup>809</sup> l'eccezionalità e rarità delle vere opere dell'ingegno. Un altro sistema schermate oltre a questo è l'uso in senso economico dell'arte, altro svuotamento di segno, laddove il sistema tende a creare eventi e *show*, in perfetto paradigma-auditel. Questa concezione tende da una parte a indurre alla creazione di eventi sedicenti artistici puramente

---

<sup>808</sup> Con Marco Romano, che riflette sulla genesi urbanistica e sugli edifici e case antiche seguenti criteri più personalizzate di costruzione in contrapposizione alla uniformità razionalizzata banalizzante dei quartieri contemporanei, diciamo che ebbene sì, un pensiero architettonico connotato assiologicamente mostra qualcosa sull'umano che travalica l'ingiuria del tempo. Scrive Romano: «La nostra dignità non consiste tanto in ciò che ci rende eguali a tutti gli altri – a questo provvedono il nostro conformismo e i nostri universali diritti – ma al contrario in quel tanto di trasgressione che costituisce la manifestazione della nostra personalità individuale: mentre le successioni di queste scatole tutte uguali tra loro nelle sterminate periferie dei nostri tempi rivelano il mancato riconoscimento della dignità dei cittadini che le abitano[...]» Romano Marco, *Ascesa e declino della città europea*, Raffaello Cortina, Milano 2010.

<sup>809</sup> Un caso storico di "fisico" oscuramento fu quello della copertura di una riproduzione del *Guernica* di Picasso, ovvero l'arazzo esposto in una sala del palazzo ONU di New York in occasione della dichiarazione di guerra degli USA all'Iraq del 2003. Evidentemente i contenuti del discorso di Colin Powell mal si addicevano alla fastidiosa portata semantica del lavoro del celebre pittore spagnolo. Fonti notizia:  
[http://archiviostorico.corriere.it/2003/febbraio/06/Coperto\\_arazzo\\_Guernica\\_co\\_0\\_0302061363.shtml](http://archiviostorico.corriere.it/2003/febbraio/06/Coperto_arazzo_Guernica_co_0_0302061363.shtml);  
<http://www.exibart.com/notizia.asp?IDNotizia=6593>



intrattenitivi, «l'effetto-Beaubourg»<sup>810</sup> definito da Baudrillard; dall'altra a favorire mostre in continuità con la creazione di prodotti cinetelevisivi, a costo di una ricostruzione filologica non adeguata per favorire il nesso con le aspettative già preordinate del pubblico. Tutte queste iniziative simulacrali non educano alcunché, toltà la fascinazione emotiva momentanea lasciano il vuoto, è la fascinazione senza aura di benjaminiana memoria. Abbiamo di fronte agli occhi un ulteriore ed estremo esempio di tutto ciò, un esempio che definiamo finale, ha fatto scalpore in mezzo mondo, ma forse sarebbe ora di utilizzare la categoria di disgusto totale, 'l'osceno' di Baudrillard portano alle sue estreme conseguenze, lo *shock* definitivo. Ci riferiamo alla mostra di resti umani promossa dal medico tedesco Gunther Von Hagens, inventore più di trent'anni fa della plastinizzazione dei cadaveri ai fini di conservazione per scopi scientifici<sup>811</sup>. Evidentemente la conservazione dei resti umani ha una lunga storia, il valore scientifico dello studio degli stessi non va messo in dubbio; decisamente si può accogliere anche la motivazione che tale visione è stata sempre riservata solo agli studenti di medicina e che una mostra anatomica per il grande pubblico sia solo uno sdoganamento della conoscenza della realtà interna del corpo umano, ora potenzialmente rivolta a tutti. Ma il punto non è qui: a parte il fatto che girando per musei di storia naturale resti umani si sono sempre potuti vedere, il Von Hagens ha utilizzato due parole chiave in riferimento alla sua mostra, ovvero quella di educazione e quella di arte. L'esposizione di polmoni malati a causa del fumo, i cuori infartuati a causa della cattiva alimentazione più che di educazione ci fanno parlare di moniti, l'educazione evidentemente dovrebbe coinvolgere tutta una serie di sconoscenze scientifiche e la prescrizione di diversi stili di vita. Prendiamo per buoni allora gli esemplari singoli di resti ai fini di consapevolezza anatomica e salutistica. Posto questo, la simulacralità e la falsità disgustosa di questa mostra non è l'esposizione anatomica in sé nella quale, chi può resistere, può anche soddisfare le sue curiosità biologiche, ma è l'uso di interi corpi decorticati, posti in posizioni dinamiche, portanti oggetti afferenti alla vita vissuta dei soggetti che solleva

---

<sup>810</sup> «L'effetto Beaubourg» è uno dei concetti analizzati assieme a quello di simulacro in un'opera già qui citata, si tratta della creazione di: «un esterno mobile, mutevole, *cool* e moderno – un interno contratto sui vecchi valori. Questo spazio di dissuasione, articolato sull'ideologia di visibilità, trasparenza, polivalenza, consenso e contatto, e sancito dal ricatto della sicurezza, è, oggi virtualmente, quello di tutti i rapporti sociali. Tutto il discorso sociale è lì, e su questo piano, come su quello nei confronti della cultura, Beaubourg è, in piena contraddizione con i suoi obiettivi espliciti, un monumento geniale della nostra modernità.» Baudrillard Jean, *Op. cit.*, 1980, pp. 15-16.

<sup>811</sup> <http://www.bodyworldsinthecity.it/>

grandi sospetti e riserve morali. Hagens mette in scena cadaveri posturalizzati in virtù della tecnica della plastinizzazione, ne dissimula un poco l'identità mostrando il sostrato muscolare e la chiama arte e la chiama pure educazione. Qui il simulacro finale è compiuto: il cimitero diventa rappresentazione, ma il segno è vuoto, la carne reale usata per mettere in scena una vita ormai trapassata, dà ai cadaveri l'apparenza del movimento e l'insostenibile mancanza di memoria dovuta all'uso di questi corpi come pura materia (non vi è sopra la teca né nome né data di nascita e morte) è sopperita ora dal far imbracciare al fu chitarrista di nuovo una chitarra, allo staffettista il celebre cilindro olimpico e così via. L'orribile spettacolo, vera attrazione e tra le principali motivazioni della mostra, va a colpire definitivamente a morte il concetto di arte come controaltare del reale che fa significare un'altra visione. L'intenzione di educazione scientifica è qui assolutamente nulla, al massimo se si volevano mostrare i fasci muscolari umani poteva bastare un solo esempio e senza queste posture artefatte. La scorrettezza dell'uso della tecnica della plastinizzazione, che doveva far semplicemente uscire i resti dai contenitori con i liquidi conservanti per una più diretta osservazione, ha dato il la a questo novello demiurgo la possibilità di manipolare i cadaveri per creare statue simulacrali con i resti di persone. Ecco lo *show*, ecco il simulacro, ecco la definitiva profanazione. Ecco ancora una volta la manipolazione di parole da maneggiare con estrema cura: arte ed educazione, ulteriore profanazione linguistica in quanto creante un immaginario falso nella mente di quei malcapitati giovani e giovanissimi, sprovvisti ancora di potenti antidoti culturali e cognitivi per comprendere a fondo quello che stavano vedendo.

Veramente questa mostra che sta facendo il giro del mondo è l'esito definitivo di uno stupro culturale: l'uso dei simulacri e del pensiero simulacrale si sta trascinando una sorta di pseudo sacralità che in realtà è profanazione definitiva dello spirito, laddove questo non è più definibile in base agli immortali valori della vera arte. La questione si fa sempre più urgentemente etica, i confini sono stati travalicati e la promiscuità di parole, eventi e valori che sono sempre appartenuti a mondi intangibili, appunto questi stupri ferini hanno creato mostri che chiamano arte ed educazione (in questo caso, ma altri esempi sarebbero riportabili in riferimento a libertà, democrazia, intelligenza etc.). Le bestie mitologiche coi corpi antropozoomorfi sono tra noi, l'immaginazione letteraria che voleva ricacciarli nel sogno ad occhi aperti e neutralizzarne così i pericoli,

voleva ammonire sulla brutalità umana si è presa la sua vendetta da quando è stata accantonata. Ora i mostri abitano le nostre vite e si incarnano in simulacri virtuali o in corpi veri simulacralizzati: l'immaginario non è più tale, è stato cristallizzato ed ha preso il posto del mondo uno. A questo punto che cosa è reale veramente? Paradossalmente riteniamo veramente reali le visioni immaginifiche dell'arte stessa. L'anti (a sua insaputa probabilmente) Von Hagens ad esempio l'abbiamo contemplato alla recente edizione della *Biennale di Venezia*, in una sala dell'Arsenale vi erano esposte numerose statue create con materiale plastico da un bravo artista polacco, Pawel Althamer<sup>812</sup>, ognuna possedeva un volto ricalcato su uno reale; dei veneziani reali e viventi infatti si erano prestati al calco. Così ogni statua presentava il calco di un volto mentre il resto del corpo era composto da diversi fasci di materiale intrecciato ogni volta in modo differente. La resa di quelle espressioni e di quelle forme dall'artista suscitava ben più segni, evocava immensamente di più rispetto ai corpi del 'dottor *post-mortem*' sopraccitato. Eppure si aveva di fronte "della plastica", ma che l'artista aveva rimodellato per esprimere quel che poteva intuire dell'animo dei veneziani che si erano prestati al lavoro artistico, il loro volto in sostanza è stato reinterpreted. Non è poi così difficile smascherare ciò che arte non è, non è poi così impossibile educare alla bellezza dell'umano, probabilmente manca solo il coraggio e la volontà di risalire dalla fossa fangosa nella quale questa società si è gettata in nome dell'*anything goes*. Non è poi così impossibile capire quale conoscenza è frutto di sudate e rigorose ricerche e cosa proviene dalle più bieche e rispolverate superstizioni, e questo lo diciamo in riferimento al pullulare di nuovi guaritori sedicenti in possesso di conoscenze certe. Non più solo la scienza ha bisogno di criteri di demarcazione ma ormai tutto è attaccato dal degrado e dalla falsità: arte simulacrale, educazione simulacrale, forse scienza simulacrare, ovvero le conoscenze per la morte dello spirito, morte-in-vita dell'uomo.

La conclusione di questo paragrafo è in sostanza quella di denunciare la mancata vigilanza verso il mantenimento della memoria delle immaginazioni artistiche contro la profanazione simulacrale e gli immaginari iperreali costruiti solo ai fini economici,

---

<sup>812</sup> Per conoscere l'artista e l'opera si può consultare questo *link* della *Biennale*: <http://www.labiennale.org/it/mediacenter/video/55-b12.html>, in questa intervista, l'artista afferma di essersi ispirato ai greci nell'idea che, citiamo la dichiarazione: «il corpo può essere la chiave del mondo spirituale». Curioso poi notare che i segni distintivi delle statue qui sono talvolta contrari rispetto a quello che la persona reale raffigurata fa nella vita, come il conoscente dell'artista che ha paura di volare raffigurato come un aviatore. Queste statue non sono affatto simulacri.

alleati con il paradigma-auditel, alleati con l'estinzione dell'aura ai fini dello *shock* sensorio, alleati in definitiva, ma lo dichiariamo ora solo a livello di intuizione, con un nuovo senso sacrale attribuito alle immagini immanenti. Si denuncia la violenza fatta a parole capitali per lo sviluppo umano come: città, arte, immagine ed educazione, ormai usate come etichette per giustificare la presenza di qualsiasi mostruosità. Solo il recupero del loro *status* con riferimenti assiologici ed etici o comunque propedeutici al pensiero etico<sup>813</sup> può ricacciare i mostri da dove sono venuti, ossia dalla grande madre della persuasione della massa. Solo, infine, il recupero della peculiarità dell'umano può, ad esempio meditando sulle *Bildungskräfte*, far capire la cesura tra educare e non educare, tra il qualcosa è il nulla. La violenza è frutto anche della mancanza di educazione morale che sfregia la propria aspirazione alla libertà per poi sfregiare i vari mondi uno e tre. I giovani cui non si pone un freno con regole certe diverranno gli indifferenti sfregiatori politico-economici di domani.

Il, a noi, caro Montale ci aveva avvisati che «la memoria non ha memoria di sé», ed è forse per questo che il potere immaginativo ha l'impegno di riscoprire e riproporre le varie memorie diacroniche in virtù del fatto che spetta al qui ed ora decidere per definire ciò che vogliamo essere.

---

<sup>813</sup> In riferimento alla memoria e narratività della città Ricouer afferma: «Spesso anche la città [come la letteratura citata in precedenza, n.d.r.] ha questa natura: una grande ipertestualità che può diventare talvolta un grido di opposizione.» Ricoeur Paul, *Architettura e narratività*, in *op. cit.*, 2008, p. 63.

## SCELTE ADFERANTI DELL'ANALISI 2

### *VI.V La cura della forza immaginativa, forza trascendente*

Il fatto è che lo schermo non ha orizzonti. Per contro, nella visione io appoggio il mio sguardo su un frammento del paesaggio: esso si anima e si dispiega, gli altri oggetti si ritirano in margine ed entrano in letargo, ma non cessano d'essere là.<sup>814</sup>

Questo momento, della scelta adferante, è quello che punta diritto al cuore dell'educativo; in che senso dunque questa ricognizione sulle memorie ed i suoi contenuti così feriti o mutilati possono entrare nelle aule scolastiche ma, diremmo, anche in altri contesti educativi che possono essere anche quello familiare o, ad esempio, quelli di (ri)educazione di adolescenti difficili in varie istituzioni o strutture? Perché inoltre dovrebbe essere così importante l'educazione alle forme d'arte? Perché l'immaginazione dovrebbe rappresentare un grande *sine qua non* dell'educazione ed infine che rapporti ha con un approccio critico verso l'esistente?

Una idea antropologica espressa è quella che l'essere umano difetti di visione nonostante i sofisticati sistemi di percezione corporei (e oggi anche tecnoscientifici), ma non nel senso potenziale. L'educazione è infatti crescita di visione sull'esistente –che coinvolge le sensazioni e percezioni– tramite il rendere cause efficienti le proprie forze, tramite l'azione fronetico-epimeletica di un educatore, con un esito che può trascendere immensamente le mere percezioni. Ecco pertanto il primo punto estremamente problematico a nostro sentire. Ossia, se ci leggesse in questo momento un insegnante di scuola, immaginiamo, direbbe alla luce di questa nostra ultima dichiarazione: “O bene, dopo le critiche, finalmente si arriva alle proposte ‘concrete’ sul ‘da farsi’ in classe!”. Insomma, dopo la decostruzione, la prescrizione! Ma non è questo lo spirito delle scelte adferanti! Le scelte adferanti non diranno mai all'insegnante che cosa deve fare, perché questa è una bella dichiarazione di razionalità strumentale, è il solito malcelato vizio tutto contemporaneo di concepire la professionalità docente in virtù del ‘bagaglio di conoscenze’ da applicare, delle ‘belle ricette’ (specie psicopedagogiche) in pieno stile

---

<sup>814</sup> Merleau-Ponty Maurice, *Fenomenologia della percezione*, tr. it. A. Bonomi, Bompiani 2005, (ed. or. 1945), p. 114.

oggettivante cui certa psicologia applicata all'educazione ci ha abituati! Dunque come esistono le abilità-conoscenze per gli alunni, ci sono quelle già belle impacchettate per i docenti, da ritrovarsi queste, magari, nei più sofisticati discorsi fatti presso l'Accademia. Così, ecco, come abbiamo visto, le neuroscienze dovranno diventare il prossimo 'solido' e 'scientifico' manuale delle istruzioni sull'educazione. Per fortuna il pensiero filosofico –e anche quello artistico-letterario– ci dà la possibilità di dispensarci, con grande sospiro di sollievo, da tutto ciò!

Così, ecco cosa lasciamo al termine di questa come di altre tesi: l'ampliamento delle possibilità di scelta e la scoperta delle possibilità dell'essere nell'esistenza. La possibilità che dal nucleo personale vocato alla libertà emerga la vita eccedente.

Ma, è bene chiederci, chi sceglie nel contesto educativo? Le istituzioni amministrative, i potentati mediali? In realtà l'educazione parte dalla visione dell'insegnante sull'insieme della realtà educativa e sulla persona in crescita, non possiamo non ammettere che degli spazi di libertà nei precisi contesti siano possibili. Sul da farsi, egli, l'educatore, lo sa in fin dei conti, che è una donna/un uomo solo nel momento in cui sceglie, delibera su una attività, un discorso, una riconfigurazione della lezione, infine: su come trattare l'eredità culturale. Oppure anche no? Ovvero, proprio l'ascrivibilità delle sue scelte apre all'enorme responsabilità che egli possa deliberare tenendo conto di tutta una serie di conoscenze etico-antropologiche che, come dice Ricoeur, possano conciliare il contestualismo e l'universalismo<sup>815</sup>.

Ebbene, la prassi educativa è già *in pectore* precondizionata da quello che sta nella mente dell'insegnante/educatore (anch'egli sempre figlio del suo tempo): dunque, chi e che cosa educa l'educatore? Questo quesito può richiedere risposte infinite, ci basta in realtà solo un concetto guida, che è poi quello che stiamo cercando di sviluppare con l'idea delle scelte adferanti. Educare l'educatore significa portarlo alla maggiore consapevolezza su quali possano essere le possibilità di vita dei propri educandi; egli deve scoprire ciò che fa aprire all'esistenza, assaporarlo nella sua comprensione e mettere in campo ogni possibile azione affinché i discendenti lo possano

---

<sup>815</sup> Il Nono studio all'interno di «Sé come un altro» tratta, tra le altre cose, del valore delle varie culture al poter partecipare alla definizione degli universali: «Da una parte, conservare la pretesa universale connessa ad alcuni valori in cui l'universale e lo storico si incrociano, d'altra parte, offrire questa pretesa alla discussione, non già ad un livello formale, ma a livello delle convinzioni che sono inserite in forme di vita concrete.» Ricoeur Paul, *Op. cit.*, 1993, p. 399.  
«Il giudizio morale in situazione si forma attraverso il dibattito pubblico, il colloquio amichevole, le convinzioni condivise.» *Ibidem*, p. 401.

capire e possano considerare le opportunità di vita che si possono stagliare all'orizzonte. Questa non è affatto una dichiarazione idealista, romantica e disincarnata: ci riferiamo al fatto che l'educatore, esperto delle 'potenze umane', esperto fonetico di umanità dopo lunga frequentazione, deve essere capace, nella prassi, di cogliere la 'versione' unica delle potenze umane nel singolo soggetto, questo lo può portare ad immaginare una vita più piena per quest'ultimo. All'immaginazione di chi ha responsabilità educative, che gioca con la consapevolezza antropologica acquisita e con il tu reale incontrato, il compito di visualizzare il possibile dispiegarsi della vita nel prossimo futuro del discente. Se questa è ancora una insufficiente spiegazione troppo teorica, si pensi a tutti quei ragazzi ad esempio con propensione per la musica che rifiutano l'istruzione musicale scolastica; a tutti quei potenziali lettori cui è tolto il gusto della lettura; si pensi a tutte le miopie di insegnanti, familiari ed altri che non scorgono le potenzialità dei giovanissimi in quanto questi falliscono negli aspetti prestazionali più richiesti o più socialmente considerati. L'immaginazione dell'insegnante non è una vaga utopia disincarnata, è una visualizzazione sul possibile dispiegamento della vita futura, basandosi sulla fiducia incondizionata che ogni giovanissimo possiede una peculiare capacità immaginativa stessa, un potere di pensare e di agire da promuovere. Per gli empiristi più decisi vogliamo fortemente affermare che il potere immaginativo è una realtà, non misurabile ma esiste, è una realtà che non ha bisogno di nulla di esterno per poter esistere, educare è aiutare il dispiegarsi delle potenze umane insite ancora non riconosciute dalla persona, questa è una educazione che si fonda sulla fiducia sull'umano, al di qua di ogni seppur importante vita nel contesto socioculturale. Nessuna prospettiva può creare il potere immaginativo, essa appartiene all'uomo prima di appartenere a qualsiasi cultura, tuttavia, proprio perché egli è persona, ovvero capace di relazionarsi, questa relazionalità, vita sociale è comunque l'unica che gli permette di scoprire in se stesso questo potere. Il ruolo della prassi educativa diventa così di una responsabilità inaudita: come educatore ho la possibilità di far sbloccare come di bloccare o non considerare questo aspetto, magari, perché troppo schermato dai processi mutilanti in atto. Negazione del reale sociale, se è necessario, specie quando c'è il retorico-simulacrale, per una riaffermazione dell'umano. La formazione dell'educatore deve prevedere l'antropologia dei poteri dell'essere e gli strumenti critici che svelano l'attacco ad essi. Questo è una sorta di epitome del discorso.

Baudrillard e Wunenburger (passando anche per Bourdieu e Sartori) ci hanno aiutato a capire quali siano i meccanismi che bloccano le potenzialità immaginative del sé attraverso il mondo delle immagini fittizie e svianti. Bergson e Popper ci hanno insegnato la complessità della memoria umana in riferimento alla critica alla riduzione neuroscientifica, discorso completato con le denunce di Virilio su una concezione diametralmente opposta di esaltazione della mente. Il pensiero di Ricoeur ci è stato di grande aiuto per lo studio e ricerca di potenzialità d'essere nell'esistere storico, legato all'agire della persona. Ma ancora Bergson e Popper ci hanno segnalato la possibilità di poter studiare altrimenti l'esperienza umana, non solo nei suoi risvolti comportamentali, indicandoci l'esistenza di una sorta di trascendenza immanente insita nella vita umana, a causa di una mente che non si fa catturare da studi di natura prettamente scientifici.

Questa è anche *in nuce* l'intenzione di queste argomentazioni, ma allo stesso tempo è anche la teleologia delle tesi: educare gli educatori affinché rendano possibile l'educabilità. Se gli educatori scelgono l'educabilità (possibilità d'essere) e l'educabile (le facoltà interne per la libertà), allora si potrà dispiegare l'educazione; ovvero si favoriranno i 'salti quantici' della visione sul reale da parte dei discenti.

Le scelte educative portanti che favoriscono il riconoscimento dell' 'io posso immaginare' si contrappongono così a quei nodi critici che schermano il sé immaginante. Nella scuola:

- la memoria didattica come l'acquisizione di abilità-conoscenze preordinate tenendo conto di un certo oggettivismo di matrice psicologica funzionali al mondo economico e tecnocratico (memoria conformante);

- l'uso della memoria storica come pedante rievocazione a soli fini retorici e moralistico-inconcludenti (memoria sterile);

nella società in genere:

- l'esposizione alle immagini simulacrali massmediali che fissano gli immaginari ad uso della persuasione pseudocultural-commerciale o politica (memoria indotta);

- la violazione del bello e dell'armonico negli spazi di vita e l'oscuramento dell'arte e del suo valore critico a favore delle immagini virtuali (memoria critica violata).

Infine sull'intreccio depotenziamento del sé e schermi istituzional-culturali' si può dire che:



-i giovani e giovanissimi in crescita sono trasformati in soggetti, in ‘che cosa’ funzionali, privati della consapevolezza della dialettica tra un aspetto del loro nucleo personale, ovvero il potere immaginativo, e di un ‘servizio’ così mancato alla propria forma formante che può costruire il proprio sé.

Si conclude così che l'accoglienza del potere immaginativo umano, e nello specifico delle varie incarnazioni personali di esso, ha un risvolto pacificamente disequilibrante per ogni sistema, scolastico (ma anche potenzialmente sociale o politico che sia). L'occultamento didattico dell'immaginazione è una forma di offesa teorica alla persona e forma di violenza morale sulle identità singole, che non sono aiutate ad interagire e scoprire la propria identità. Ancora ci preme un riferimento alle prassi educative: pensiamo alle apprensioni degli insegnanti al terminare le programmazioni, a valutare le prestazioni ai fini dell'oggettivazione dei propri risultati. Cosa significherebbe invece vedere i contenuti disciplinari in vista del favorire la facoltà immaginativa dei singoli che si hanno di fronte, piuttosto che nell'astratta ma ‘sicura’ sequenza del ‘da farsi’ didattico?

Dunque, all'educatore spetta il compito di aver cura delle possibilità d'essere dell'educando, previa conoscenza di questo e previa conoscenza delle possibilità d'essere indicate dalle grandi realizzazioni specie umanistiche. Dal percorso fatto le possibilità d'essere legate al potere-di-immaginare ci risultano le seguenti.

- Contro i riduzionismi neuroscientifici e l'attribuzione di maggiore interesse al cervello rispetto che all'intera persona: il corpo ed il cervello come possibilità di movimento (Bergson) e la trascendenza della mente, la quale è in certa misura ‘produttrice’ del corpo attraverso gli aspetti culturali e di interazione sociale (studi sul bioeducativo). Educabilità considerando il soggetto né materiale (Bergson), né duale (fenomenologia e scienze bioeducative), né virtual-mentale (Virilio). Da questa acquisizione ne consegue che educare significa attribuire grande valore alla vita dello spirito, ossia a tutto ciò che è trascendente il corpo (cura dell'immateriale- evidente umano). Questo percorso serviva in ultima analisi per dichiarare la grande importanza, la validità e solidità di tutto il sapere umanistico, argomento ad uso dei materialisti e dei scienziati. Per chi non hai mai avuto alcun dubbio

sulla solidità del sapere in questione, evidentemente aveva già le sue buone ragioni non empiriche. Questa è una argomentazione immanente di evidenza antiempirica per empiristi e materialisti. (Memoria di sé come trascendenza). Ma è interessante avanzare un'ipotesi per la prassi educativa: al di fuori dei casi in cui sono manifesti deficit di ogni tipo nei soggetti; e se la patologizzazione psicologizzante dilagante dei discenti fosse 'curabile' 'semplicemente' con sane attività didattiche sulla coltivazione dello spirito, ovvero sul senso dell'esistere e dell'agire, sull'ampliamento del desiderare, ovvero la distanziamento dal reale, sulla esplicita menzione della vita dello spirito contro l'uniformante competentismo?

- Contro la menzogna del reale aumentato e della realtà virtuale si è dato un abbozzo del concetto di esperienza umana solo se attraversante i tre mondi popperiani (cura delle varie dimensioni del reale). Cosa può significare questo ad esempio per la didattica? Educabilità come attraversamento della triade. Educazione alla memoria (umana) come: contatto col reale fisico (natura, arte, spazi urbani), rielaborazione interna, sviluppo rappresentazione del sé (metamemoria del sé) ai fini della ricerca della propria identità.
- Contro lo sdoganamento e l'imperio delle immagini virtuali: possibilità di intercettazione e rifiuto dei simulacri attraverso la definizione di criteri di demarcazione almeno nell'ambito educativo (cura come valutazione degli statuti ontologici delle immagini ai fini educativi). Ma qui vi è la proposta della disintossicazione non solo a favore delle memorie suggestionabili di chi sta crescendo, bensì verso lo stesso insegnante e/o educatore o ancora familiare: liberare gli ambienti di vita dai fantasmi e aprire maggiori possibilità di contatto con le immagini artistiche, quelle dovrebbero soverchiare le virtuali e non viceversa. (Purificazione delle memorie).
- Conseguentemente a ciò, riscoprire le memorie delle possibilità d'esistenza *tout court* nell'eredità culturale (cura della maturazione del senso del bello), questione che apre al valore atletico e/o esistenziale delle realizzazioni artistiche e filosofiche e delle scienze umane in generale. (Memoria esemplare).

Cosa può scegliere dunque un insegnante, una figura educativa? A nostro avviso, in sintesi, l'educabilità o non l'educabilità, questa strada malaugurata è quella dei prodotti social-culturali contemporanei che negano aspetti della persona. Senza mezzi termini condanniamo il materialismo del concepire l'educando nella sua adattabilità corporea alla società. Educare è puntare sullo spirito (parole chiave: trascendenza, mente, memoria del sé, cultura umanistica) che si incarna in un corpo che ha la possibilità di agire (parole-chiave: corpo e cervello per il movimento, antivirtualità e mentalismo). Se educare è migliorare la visione ai fini di un dispiegamento delle possibilità d'essere nell'esistere, allora la visione, secondo la nostra ricerca è darsi questa possibilità del contatto col fuori, il dentro e la sintesi tra fuori e dentro. Memoria del reale, memoria del vissuto, memoria delle realizzazioni dello spirito in cui sta alla radice, *in primis* lo sviluppo del proprio sé. Rifiutiamo, senza mezzi termine, l'abuso, anche didattico, del virtuale come panacea per 'l'efficacia', l'uso acritico e comunque l'uso anche solo pervasivo di esse nell'istruzione, fossero le migliori immagini virtuali del mondo. La migliore immaginazione è l'immaginazione durante e dopo l'aver letto o l'essere stato a contatto con.

Per questo paragrafo ci resta ora di fare tesoro del percorso fatto nella sezione schermante sul riduzionismo psicobiologico che ha comunque fatto emergere quanto in realtà il corpo umano parli di possibilità di azione, movimento e racconto, ovvero un corpo che risulta predisposto ad attività trascendenti in senso lato, che non può fondare alcunché riguardo al pensiero educativo, se non l'avviso di come rispettare il corpo stesso.

Ritorniamo così a Bergson per raccogliere il frutto della trascendenza.

Ciò che normalmente si chiama un fatto non è la realtà così come apparirebbe ad un'intuizione immediata, ma un adattamento del reale agli interessi della pratica e alle esigenze della vita sociale.<sup>816</sup>

Ancora Henri Bergson:

La nostra conoscenza delle cose allora non sarebbe più relativa alla struttura fondamentale del nostro spirito, ma soltanto alle sue abitudini superficiali ed acquisite, nella forma contingente che deriva dalle nostre funzioni corporee e dai nostri bisogni inferiori. La relatività della conoscenza non sarebbe dunque

---

<sup>816</sup> Bergson Henri, *Op. cit.*, p. 154.

definitiva. Smontando ciò che questi bisogni hanno fatto, ristabiliremo l'intuizione nella sua purezza primitiva, e riprenderemo contatto col reale<sup>817</sup>.

Eccola dunque una idea portante: l'educazione, per sussistere, ha bisogno di trascendenza, da intendere a diversi livelli, non esiste una sola trascendenza, oppure, la si intenda come unica avente diverse manifestazioni. Il contingente inganna, perché i 'bisogni' lo condizionano; il compito del contatto col reale ha bisogno di un continuo lavoro di trascendenza operato, aggiungiamo, dall'immaginazione, dal pensiero e dagli atti deliberanti. Il paradosso è completo: per raggiungere il reale bisogna assumerlo ma poi setacciarlo, con atti di trascendenza interiori. La trascendenza nel vissuto sembra avere la stessa funzione che ha l'aria per l'organismo, non si vede ma c'è, non appartiene al corpo, ma lo fa vivere.

In riferimento all'antropologia pedagogica questa questione intreccia inevitabilmente la questione dello statuto dell'essere umano: egli è cervello, è corpo, oppure questo e quello assieme a spirito? Egli sussiste e vive in virtù di che cosa? Anders ha parlato di vergogna prometeica, e in questa sede non una sola volta l'abbiamo rievocato, ma che ci sia un'altra faccia dell'emergere di questo sentimento nell'epoca contemporanea? Sospettiamo che alla vergogna prometeica, l'uomo dei nostri giorni abbia risposto incanalando la propensione ad uscire da sé nella fascinazione di assomigliare sempre più alle sue creature. Mentre egli rimane 'volgare' *res extensa*, tutto il suo *cogitans* verrà assorbito alla fine dal *robot*. Il dualismo ha ormai definitivamente generato le sue mostruosità come potente alleato, suo malgrado, del materialismo moderno.

Riteniamo pertanto che partendo (e non lì fermandoci) da uno studio fenomenologico del cervello e del corpo si possa mostrare come i risultati delle scienze biologiche e neuroscientifiche possano far superare uno stretto cartesianesimo e mostrare quanto ciò che avviene al nostro cervello risulta inscindibile dal concetto di intersoggettività<sup>818</sup>. In sostanza, la modificazione del corpo, da parte delle scelte che

---

<sup>817</sup> *Ibidem*, p. 155.

<sup>818</sup> Abbiamo in precedenza citato un articolo di Gallese di cui riprendiamo una ulteriore affermazione: « In ambito fenomenologico viene sottolineata la cruciale dimensione dell'intersoggettività nella costruzione della soggettività; il che non significa che la soggettività non abbia una sua dimensione pregnante, fondante, importantissima. Sono due dimensioni complementari, ma se lasciamo fuori l'intersoggettività, rischiamo di approdare all'immagine della mente e dello psichismo che ha prevalso e caratterizzato le

facciamo e dalle interazioni che viviamo, può costituire l'inizio di una visione realmente integrale dell'uomo, laddove non esistono due parti antropologiche inscindibili. Anzi, seguendo Popper, crediamo che oltre al corpo ed alla mente, vi sia una rappresentazione ulteriore nel sé da parte di entrambi: ossia, solo per riassumere cosa scritto già in questa tesi, il sé come appartenente al mondo tre e dall'antropologia culturale, seguendo il Candau, ricordiamo che esiste una memoria propriamente detta (che non ha memoria di sé come dal lirica montaliana) e una metamemoria che reinterpreta continuamente la memoria inconsapevole. L'uomo non è monistico, questa la nostra provvisoria conclusione.

Sappiamo di fare una dichiarazione forte, ma allo stesso tempo crediamo che sia un postulato, un vero e proprio *sine qua non* dell'educazione, che in caso contrario si tratterebbero le giovani generazioni come materiale etologico in un contesto ipertecnologico. La convinzione euristica inoltre è la seguente: possiamo individuare la propensione fisiologica di questa trascendenza dell'essere umano, innanzi tutto con lo studio degli effetti della intersoggettività e delle intenzionalità sul cervello e sul corpo umano, ripartendo non solo dagli assunti base husserliani, ma anche dai lavori del Merleau-Ponty su fenomenologia e corpo<sup>819</sup>. Tali concetti, incontrando in maniera particolare gli studi sulla prosocialità umana dei neuroni specchio, i lavori inoltre sulla memoria a lungo termine e sulla PLT ed infine la nuova immagine del cervello, come ci ricorda Pier Cesare Rivoltella, come organo non votato solo all'apprendimento ma anche all'azione –in virtù della scoperta di una interazione tra il cognitivo ed il motorio<sup>820</sup> –, vengono a testimoniare l'intreccio dei mondi popperiani all'interno della

---

scienze cognitive nel corso degli ultimi 50 anni, quella cioè che reifica il corpo.» Gallese Vittorio, *Op. cit.*, 2007, p. 2.

<sup>819</sup> Scrive il fenomenologo francese: «Considerato concretamente, l'uomo non è uno psichismo unito a un organismo, ma quell'andirivieni dell'esistenza che ora si lascia essere corporea e ora si porta agli atti personali. I motivi psicologici e le occasioni corporee possono intrecciarsi perché in un corpo vivente non vi è un solo movimento che sia assolutamente casuale nei confronti delle intenzioni psichiche, non un solo atto psichico che non abbia trovato il suo germe o il suo disegno generale nelle disposizioni fisiologiche. Non si tratta mai dell'incontro incomprensibile di due causalità, né di una collisione tra l'ordine delle cause e quello dei fini. Ma, con una svolta insensibile, un processo organico sbocca in un comportamento umano, un atto istintivo si trasforma in sentimento, o viceversa un atto umano si immerge nel sonno e continua distrattamente come riflesso. Fra lo psichico e il fisiologico possono intercorrere rapporti di scambio che quasi sempre impediscono di definire una turba mentale come psichica o come somatica.» Merleau-Ponty Maurice, *Op. cit.*, pp. 137-138.

<sup>820</sup> Afferma il pedagogista, studioso delle implicazioni neuroscientifiche nell'educativo, a riguardo del superamento dell'idea che vi sia un cervello motorio "non pensante": «La ricerca, sia sul versante della psicologia cognitiva che su quello più strettamente neuroscientifico, ha individuato negli ultimi anni una serie di ragioni che consentono di superare questa ipotesi tradizionale, dimostrando come il cervello "sia

persona. Gli scenari futuristici così di un corpo neurocontrollato sarebbero così evitati, il materialismo dilagante almeno dovrebbe porsi la questione che è impossibile educare senza prendere in considerazione ciò che non si vede, proprio perché ciò che si vede sembra essere votato e cambiare nella sua struttura in virtù dell'invisibile. E con questo non stiamo facendo cripto teologia, ma surrettiziamente può essere un modo di concepire un discorso metafisico razionale. Ci spieghiamo: l'influenza così netta di ciò che Popper ha inserito nei mondi 'due' e 'tre' nel corpo umano, appartenente questo all' 'uno', è la base razionale per affermare che l'invisibile della memoria, del pensiero in generale e, aggiungiamo ora, della deliberazione, ci corrobora nel dire quanto la pretesa delle *hard sciences* di spiegare esaustivamente l'uomo sia fallimentare<sup>821</sup>. Ancor più fallimentari inoltre ci risultano le *soft sciences* che, a causa del risentimento di essere state classificate come tali, come spiega non senza ironia il Rivoltella, hanno tentato la via dell'emulazione e del riconoscimento attraverso la via empirica, dei 'fatti' umani e della statistica<sup>822</sup>. Ora un nuovo spettro si aggira nel mondo dell'educazione, quello della creazione di nuovi immaginari laddove le neuroscienze sostituiranno definitivamente il pensiero pedagogico e gli insegnanti saranno dei superspecialisti, stimati e formati come i medici, i quali sapranno intervenire in tutti i problemi di apprendimento<sup>823</sup>. Ad animare questi sogni, a nostro avviso, c'è sempre il risentimento

---

certamente parte di un sistema integrato e dinamico che è indirizzato alle singole azioni che passano dal nostro corpo e popolano ogni istante della nostra vita quotidiana. Se si considera il cervello solo come un dispositivo computazionale il cui compito è di processare informazioni e in questi termini lo si pensa come il centro della cognizione, si ignora la centralità della forma animata del pensiero umano (Gibbs, 2005, p. 9).» Rivoltella Pier Cesare, *Op. cit.*, p. 103.

<sup>821</sup> Ricordando la falsa mitologia innescata dall'interpretazione semplicistica delle immagini PET che "possiamo vedere il cervello che pensa". Cfr. Legrenzi Paolo, Umiltà Carlo, *Op. cit.*

<sup>822</sup> Rivoltella dedica un paragrafo a questa questione nel suo lavoro sopracitato in cui dice che da parte delle scienze umane o si è intrapresa la via del risentimento e del dichiarare la distinzione, "la scienza nostra ha queste caratteristiche", ovvero la via diltheyana sino a Ortega y Gasset. Oppure da Claparède si intraprende la via del quantitativismo statistico ai fini della costituzione "dura" della pedagogia confrontabile con quelle afferenti al mondo naturale. Secondo Rivoltella proprio le neuroscienze che studiando la memoria, emozioni etc. potranno far uscire dall'*impasse*, si parla proprio di "paradigma neuroscientifico" e (parafrasando) di "sciaccare i panni pedagogici nell'Arno della neuroscientificità". L'autore afferma l'esistenza dei rischi ancora una volta di totalizzazione della spiegazione antropologica per una via che non è delle scienze umane ma crediamo che ciò che sta proponendo non possa costituire esattamente il superamento del metaparadigma materialistico. Lo abbiamo sostenuto anche qui il valore delle conoscenze riguardo al corpo umano, ma direi del complesso della psicobiologia. Crediamo che un paradigma neuro sia un altro incipiente fallimento perché nuovo sofisticato appaltamento della pedagogia. La base "oggettiva" dell'educazione è l'invisibile della trasformazione interiore e di visione, lo studio del corpo umano ne diventa semplicemente un segno indicatore e di non possibilità di spiegazione divisibile tra corpo, mente e spirito.

<sup>823</sup> Prendiamo nettamente così le distanze dai quadri immaginari della Diana Olivieri in particolar modo dalla sua «rivoluzione pedagogica neurocognitiva "forte"». Scrive la psicologa: «È qui che l'intera classe,

di cui parla Rivoltella, cosicché le neuroscienze applicate all'educazione diventeranno il nuovo paradigma 'fondato scientificamente'<sup>824</sup> e gli insegnanti avranno 'tanto prestigio' in quanto esperti innanzi tutto nelle *hard sciences*. Ma è una storia già vista che si sta ripetendo: l'abbiamo riscontrata nel corso di un secolo pedagogico in cui l'ultima frontiera della psicologia oggettivante diventava il regno dell'educativo. Questa volta, però, proprio perché le neuroscienze e, diremmo, l'intera psicobiologia possono rappresentare una grande alleanza nello studio globale sull'uomo con il pensiero filosofico, è necessario contrastare questo definitivo riduzionismo dell'uomo come *res extensa*<sup>825</sup>. Ritornando così alla questione del risentimento dal punto di vista del pedagogico e dell'educativo diciamo che: l'oggettivazione di cui si sono vantate le *hard sciences* non è un problema delle *hard sciences*, ma è l'incapacità delle 'soft' di rigettare questo aggettivo in virtù della grande attestazione<sup>826</sup> che l'essere umano non possiede

---

regolarmente, svolge gli esami di valutazione finale, indossando sulla testa appositi "caschi-scanner" per la neuro immagine individuale, acquistati dalla scuola alcuni anni prima e collocati nella vecchia aula di informatica, ormai abbandonata. I ragazzi, infatti, sono da tempo dotati di micro-computer che stanno sul palmo di una mano, collegati ad infrarossi con il PC dell'insegnante. Le serie di neuro immagini individuali così ottenute vengono poi analizzate statisticamente attraverso un apposito computer che genera i risultati, ad uso di genitori ed insegnanti.» Olivieri Diana, *Op. cit.*, pp. 106-107. Ovvero la scuola ridotta all'analisi sofisticata delle *performance* e educazione come perfettibilità dei nessi neurali. Questo testo pretende dal titolo di annunciare il dialogo tra neuroscienze e pedagogia mentre vediamo più che altro l'estinzione della seconda.

<sup>824</sup> Categorico Francis Schrag: «Do we need philosophers to tamp down the enthusiasm of neuroscientists who may be all too ready to launch bandwagons declaring that their research will show the way to the holy grail of educational transformation? The answer is clear: we do not. In fact those at the frontier are very aware of the limitations of their work and of the propensity of less skilled disciples to mislead the rest of us. Goswani devotes a section of her chapter to "Avoiding the Seeding of Neuromyths".» Schrag Francis, *Op. cit.*, 2011, p. 228.

<sup>825</sup> È invece, a nostro avviso, ben più interessante e feconda la prospettiva della Frauenfelder e della Santoianni che scrivono: «In conclusione, le scienze bioeducative propongono di guardare al cervello per scoprirvi la mente, piuttosto che *ridimensionare* la mente equiparandola al cervello [...] poiché il funzionamento mentale ha la sua giustificazione neurofisiologica nelle basi neurali, ma non si "esaurisce" in esse: la riconoscibilità della mente è anche fuori dal cervello, sinergicamente distribuita tra l'individuo e le interazioni contestuali che, di volta in volta, concorrono a determinarla.» Frauenfelder Elisa, Santoianni Flavia, *Cognizione, neuroscienze e formazione: prospettive di ricerca nelle scienze bioeducative*, in *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, a cura di Elisa Frauenfelder e Flavia Santoianni, Liguori, Napoli 2002, pp. 30-31.

<sup>826</sup> Utilizziamo qui il termine «attestazione» seguendo Ricoeur: «l'attestazione definisce quella sorta di certezza alla quale può pretendere di pervenire l'ermeneutica, non soltanto rispetto all'esaltazione epistemica del *Cogito* a partire da Cartesio, ma anche rispetto alla sua umiliazione in Nietzsche e i suoi successori. L'attestazione sembra esigere meno dell'una e più dell'altra. [...] In quanto fiducia senza garanzia, ma anche in quanto confidenza più forte di ogni sospetto, l'ermeneutica del sé può pretendere di tenersi ad eguale distanza dal *Cogito* esaltato da Cartesio e dal *Cogito* che Nietzsche dichiara decaduto» Ricoeur Paul, *Op. cit.*, 2011 pp. 97-99. Inoltre: «Precisamente, l'attestazione sfugge alla visione, se la visione si esprime in proposizioni suscettibili di essere ritenute vere o false; la veracità non è la verità, nel senso dell'adeguazione della conoscenza all'oggetto.» *Ibidem*, p. 155. Infine: cfr. *Ibidem*, pp. 411-415.

solo bisogni ma anche aspirazioni. Se coi primi ci limitiamo a definire quelli corporei<sup>827</sup>, coi secondi ci piace indicare tutto ciò che gli animali non fanno o fanno in maniera estremamente ridotta rispetto all'umano. Narrare ed immaginare, speculare, creare, comunicare coi simboli ed infine, a nostro avviso, la più incredibile –anche se non pensabile senza le precedenti– deliberare liberamente, ossia una sorta di creazione di un nuovo corso di vita, la possibilità di modificare il fato biologico. Curioso che nelle mostre di Von Hagens gli animali plastinizzati non abbiano nessun segno di identificazione e i cadaveri interi abbiano sempre oggetti e posture che rimandano ad una storia. Pertanto la paura di criptoteologia probabilmente di origine ottocentesca di dichiarare apertamente l'uomo come essere spirituale, ossia manifestante elementi non riconducibili all'osservabile e manipolabile sperimentalmente ha fatto cadere in rovina l'educazione e, con essa, l'insegnamento umanistico, dovuto questo al già declassamento epistemologico rispetto alle scienze fisiche. La fisica divenne la metafisica della modernità (per poi cedere il passo alla metafisica tecnocratica), all'insoddisfacente idealismo romantico si sostituì il potente realismo della seconda metà del XIX secolo<sup>828</sup>. Oggi, ad inizio Terzo Millennio, ci sono i prodromi della definitiva estinzione dell'educativo in virtù della cervelizzazione dell'apprendimento. Bisogna, contro questa completa deriva etologica, ovvero degli esseri umani da riadattare all'ambiente ipertecnologico, riaffermare potentemente la componente spirituale dell'essere umano, mostrare le sue aspirazioni profonde emerse almeno dall'invenzione del linguaggio, ben posteriore allo sviluppo del cervello *sapiens*

---

<sup>827</sup> Anche se proprio la psicobiologia ci dice che anche la fame, la sete ed il sonno, entro certi limiti, sono dipendenti da fattori sociali. Cfr. Pinel John P.J., *Psicobiologia*, ed. it. a cura di C. Umiltà, Il Mulino, Bologna 2007 (ed. or. 2006), pp. 300-350.

<sup>828</sup> Nella prospettiva bergsoniana che abbiamo adottato, si cerca di superare sia l'idealismo che il realismo, scriveva infatti il filosofo sempre in *Matière et mémoire*: «Per il realismo, in effetti, l'ordine invariabile dei fenomeni della natura risiede in una causa distinta dalle nostre stesse percezioni, sia che questa causa debba restare inconoscibile, sia che la si possa raggiungere con uno sforzo (sempre più o meno arbitrario) di costruzione metafisica. Per l'idealista, al contrario, queste percezioni sono la totalità del reale, e l'ordine invariabile dei fenomeni della natura è soltanto il simbolo grazie al quale noi esprimiamo, accanto alle percezioni reali, le percezioni possibili. Ma, per il realismo come per l'idealismo, le percezioni sono delle «allucinazioni vere», degli stati del soggetto proiettati all'esterno; e le due dottrine differiscono semplicemente per il fatto che nell'una questi stati costituiscono la realtà, mentre nell'altra vanno a raggiungerla. Ma quest'illusione ne nasconde ancora un'altra, che si estende alla teoria della conoscenza in generale. [...] L'attualità della nostra percezione consiste dunque nella sua *attività*, nei movimenti che la prolungano, e non nella sua maggiore intensità: il passato è soltanto idea, il presente è ideo-motorio. » Bergson Henri, *Op. cit.*, p. 55. E ancora, la conoscenza: «Non è soggettiva perché essa è nelle cose piuttosto che in me. Non è relativa, perché tra il «fenomeno» e la «cosa» non c'è il rapporto che c'è tra l'apparenza e la realtà, ma semplicemente quello che c'è tra la parte e il tutto.» *Ibidem*, p. 193.



*sapiens*<sup>829</sup>. Che significa questo nella didattica e nelle azioni educative in genere? Ora è il caso di deduzioni da quanto detto: l'educazione è il miglioramento della visione attraverso il nutrimento e riflessione sui risultati e creazioni dello spirito, non perché ce lo chiede una supposta esigenza razionale di oggettivazione, ma ce lo mostra il continuo emergere di desiderio di capire cosa fanno gli altri (neuroni specchio), di comprendere per agire (cervello cognitivo legato al cervello motorio), conservare nella memoria le azioni indispensabili alla sopravvivenza e obliare tanti altri dettagli (PLT) In altre parole queste realtà fisiologiche sembrano tutte essere strumenti corporei a favore della coscienza. Questa esprime il desiderio di comunicare, di dare senso all'esistere, di 'distendere l'animo' nelle creazioni<sup>830</sup> ed infine di prendere le proprie decisioni, anche se con grandi difficoltà.

La questione del potere-di-agire<sup>831</sup> che potrebbe essere definito un desiderio di agire in virtù delle esperienze apprenditive, mnestiche e riflessive che in un certo qual modo hanno 'caricato' la coscienza in maniera incredibile rispetto a quella di un qualsiasi animale. Inoltre, l'idea della causa efficiente, ovvero del fatto che accade qualcosa in virtù della deliberazione, questo 'qualcosa' non è un fatto preordinato dalla evoluzione naturale, esso è più meditato e inventato che scoperto. Non esiste una azione

---

<sup>829</sup> Rivoltella fa una ricognizione di questo aspetto che ha coinvolto sia la paleoantropologia che la neurolinguistica. Si afferma che il linguaggio così come noi lo conosciamo si è reso possibile anatomicamente a partire dall'*Homo sapiens*, in virtù della possibilità di articolare dei suoni e non solo versi gutturali come quelli dell'*erectus*. Riportiamo questa parte sulla centralità della comunicazione verbale: «Questa centralità è resa necessaria dall'accumulo di esperienza e di conoscenze di cui egli è protagonista e dalla necessità di trasmettere questo patrimonio alle future generazioni: arriva un momento in cui le cose da tramandare sono troppe e troppo complesse se si può comunicare solo con suoni inarticolati e gesti. La centralità della parola è funzione della trasmissione culturale. » Rivoltella Pier Cesare, *op. cit.*, p. 146. I vincoli tra narrazione, sapere cognizione e linguaggio e di questi con l'educazione si fanno sempre più serrati ed interessanti. La trasmissione culturale accompagna ad un certo punto irrimediabilmente la modificazione sinaptica. Riportando una citazione di Edoardo Boncinelli nella stessa pagina della citazione precedente: «Nel nostro caso infatti il patrimonio genetico, signore quasi assoluto della vita e del comportamento degli animali inferiori, ha per così dire volontariamente abdicato, lasciando ampi spazi all'azione dell'ambiente circostante, all'apprendimento e all'educazione.» *Ibidem*.

<sup>830</sup> Si veda in seguito il commento all'opera di Bachelard.

<sup>831</sup> «Ora, con la nozione di potere-di-fare torna la vecchia idea della causalità efficiente che la rivoluzione galileiana aveva bandito dalla fisica. È, forse, consentito dire che, con l'ascrizione, la causalità efficiente reintegra semplicemente il suo luogo d'origine, la sua terra natale, e cioè precisamente l'esperienza viva della potenza d'agire? Basta, forse, per autorizzare una siffatta riabilitazione, trarre argomenti dalla reale polisemia della nozione di causalità, che viene volentieri riconosciuta da vari autori contemporanei, sia per giustificare una riformulazione della causalità appropriata alle scienze umane, in particolare alla storiografia come si vede in Collingwood, sia per giustificare la sua definitiva eliminazione dal campo scientifico delle idee di leggi o funzioni, come si vede in Russel» Ricoeur Paul, *Op. cit.*, 2011, p. 188.

deliberata in natura, questa è da ricercarsi nei meandri motivazionali<sup>832</sup> assieme alle influenze culturali dei soggetti. Pertanto crediamo che la questione della causa efficiente e della ascrivibilità metta in gioco un individuo cosciente e dunque che ha memorizzato (anche le azioni altrui in virtù dei già citati neuroni specchio) e che è immaginante: tutto ciò non fa parte degli oggetti delle *hard sciences*, però sulla loro non ‘hardità’, nonostante la loro indisponibilità in natura, è necessario che vengano addotte potenti argomentazioni. L’apparato neurale è in ultima analisi per l’azione (movimento in Bergson, oggi confermato dalle neuroscienze col concetto di «cervello motorio»<sup>833</sup>, la memoria è ricordo di azioni, lo spirito umano non oggettivabile si manifesta nelle sue scelte. Attenzione: no comportamenti! Questi ultimi non dicono un gran ché se non sono inseriti in un quadro deliberante, motivazionale. In conclusione: educare non significa oggettivare e predisporre a dei comportamenti ben definiti, educare significa potenziare e far innalzare la potenza immaginativa affinché, ricca di memorie emulative è capace di reinterpretarle, cosicché possa predisporre al meglio al momento della deliberazione, azione e manifestazione di comportamenti. L’altezza della visione, permette la consapevolezza nella deliberazione. In vista del potere-di-agire si ha una memoria e il relativo potere-di-immaginare, ricordando che agire è ben più però di fare. Le scienze umane, la filosofia e le arti studiano lo spirito umano, una realtà così *hard* da giustificare l’esistenza stessa delle teorie scientifiche, a tal punto che senza di esso il bosone se ne starebbe volentieri a casa propria senza che l’universo si accorga di lui.

La didattica dovrebbe impegnarsi nel rispondere all’emergenza (nel senso di apparizione, non di situazione problematica) sorta in seno alla umanità di occuparsi dell’inoggettivabile; una scuola e università incapaci di vedere il ruolo dei desideri di autonarrazione, speculazione e deliberazione sono esattamente il tradimento dei loro atti fondativi. Le botteghe, il saper fare, le conoscenze finalizzate sono sempre esistite, ora non vogliamo passare all’estremo all’altro. Ma stiamo dicendo che esistono, in virtù

---

<sup>832</sup> La motivazione non si riduce al concetto di causa in quanto, spiega Ricoeur: «Come nel caso della spiegazione di un testo, in generale si cercano i motivi quando, per un ragione o per un’altra, l’azione sembra inconsueta, incomprensibile, cioè assurda. La spiegazione allora è la condizione per identificare e per nominare correttamente l’azione; in ogni caso è la condizione per una sua ulteriore caratterizzazione. Questa funzione della motivazione, come di ciò che rende l’azione intelligibile, è la condizione di ogni processo etico.» Ricoeur Paul, *La semantica dell’azione*, a cura e tr. it. di A. Pieretti, Jaca Book, Milano 1986 (ed. or. 177), p. 76.

<sup>833</sup> Questione che riemerge più volte nel nostro confronto tra Bergson e le più aggiornate scoperte neuroscientifiche. Cfr. Rivoltella Pier Cesare, *Op. cit.*, pp. 101-124 e la sezione sui rapporti antichi tra educazione e drammaturgia pp. 153- 161.

dell'esistenza dello spirito umano, che ha cominciato a 'fare qualcosa di diverso' del suo corpo e della sua mente così straordinari rispetto al resto del mondo animale. L'impacchettamento delle conoscenze ed abilità didattiche, una scuola-università che si fonda su di esse è un clamoroso rinnegamento e fonte di regresso umano<sup>834</sup>. Ovvero, è come se dicessimo: parchi di questo *status* socio-tecno-economico, ora non rimane altro che apprendere tutto ciò che 'fa inserire' i cuccioli d'uomo adeguatamente in esso. Ovvero è il blocco dell'evoluzione spirituale, dopo che la natura aveva già decretato quello fisiologico con *l'Homo Sapiens Sapiens*. Anzi, la prosecuzione delle innovazioni porteranno avanti l'uomo soprattutto con una evoluzione biotecnologica. L'educazione è visione tramite l'elevamento dello spirito che si riflette nei poteri di autoriflessione narrativa, tramite l'immaginazione, tramite le attività speculativa e deliberativa. Questo lo ribadiamo, pensando la persona vivente. I desideri che trascendono la materia biologica modificano la biologia, quelli creano il mondo delle azioni didattiche, storiche etc., nonché le realizzazioni artistico-letterarie. In fin dei conti il delirio di miglioramento *biotech* non è poi questo stesso desiderio di trascendenza che, deprivato della possibilità di manifestazione attraverso l'oscuramento della immaginazione, speculazione e deliberazione, viene catturato dal materialismo, ovvero il 'migliora" il tuo corpo', trascendilo, in quanto non vi è uno spirito?

L'attuale sistema educativo risente di tutte queste idee oggettivanti, materialistiche, adattive, finali nel senso di esaurita società la cui unica prospettiva che vede di avanzamento è quella tecnologica. Prima della decadenza antropologica e dell'avvento della fusione totale tra etologia e sociologia, con relativa estinzione dell'educazione e delle scienze cosiddetto dello spirito, ci si pensi proprio bene e si faccia in modo di correre presto ai ripari. Magari superando il risentimento del pregiudizio *soft* nella controffensiva che riducendo gli esseri umani ad abilissimi

---

<sup>834</sup> Ora è giunto il momento di far parlare il nostro Bergson proprio direttamente su queste questioni educative, scrisse più di un secolo fa: «Il merito e la forza dell'Università stanno nel fatto che essa escluda dal liceo gli studi particolari e si preoccupi semplicemente di elevare lo spirito fortificandolo. Siamogli grati di questo interesse; e a coloro che rimproverano al liceo di non essere affatto pratico, di insegnare tutto e di non preparare a nulla, rispondiamo che il miglior modo per riuscire non sta nel puntare troppo presto al successo, che i grandi studi classici, sviluppando l'intelligenza intera, le conferiscono un'ampiezza sufficiente a contenere tutto, una forza sufficiente a intraprendere tutto; che sarebbe in ogni caso puerile, per prepararsi più facilmente alla vita, togliere in anticipo alla vita ciò che ne fa la grandezza e il valore: *Et propter vitam, vivendi perdere causas*. [Dalla nota 8: versi di Giovenale, satira VIII, v. 83].»

Bergson Henri, *La specializzazione*, in *Educazione, cultura, scuola, a cura* e tr. it. di M. T. Russo, Armando, Roma 2000 (saggi 1882-1922), p. 60.

cavernicoli che guidano una navicella spaziale, guidati da un *software* impiantato nel cervello, sia esso fisico o dottrinale, si nega implicitamente ciò che è più duraturo e duro a morire dell'umano, ovvero ciò che ritroviamo nelle realizzazioni artistiche, nelle sinfonie e nei grandi pensieri, perché? La durata di queste è incommensurabilmente comparabile con la decadenza temporale delle abilità richieste da una società o ancora con l'obsolescenza delle innovazioni tecnologiche, che ormai tutti hanno dimenticato essere solo la punta dell'iceberg di una catena intrecciatissima di scoperte scientifiche, soprattutto della ricerca pura<sup>835</sup>.

Si sa come oggi la scuola, che 'deve' essere '*young friendly*', si dedica tutta alla trasmissione delle competenze per inserirsi, a semplificare, compattare, riassumere in forma di informazioni al massimo il patrimonio umanistico, in quanto non serve poi a tanto!

Ora, proseguiamo questa analisi relativa alle scelte portanti, memori del legame strettissimo tra il ritorno dell'uomo spirituale, dell'uomo che desidera trascendere se stesso e le realizzazioni che lo dimostrano, e quanto queste realizzazioni portino veramente ad una conoscenza di cui non possiamo fare a meno, anche se solo di natura attestativa come dice Ricoeur, pena la regressione all'etologico *biotech*.

Possiamo ammettere che in tante occasioni, nella scuola stessa, in famiglia e nelle realtà associative i giovani vivano ancora, seppur mutilata gravemente, questa educazione allo e nello spirito, ovvero alla trascendenza. Se no non si spiegherebbe che, in fin dei conti, qualcosa sta andando avanti. Ma appunto è urgente corroborare coloro ancora non proni ma feriti ed isolati educatori che stanno andando avanti, bisogna aiutarli e dare loro questo nuovo senso di grandezza e di forza, giustificando di fronte alla ideologia imperante la necessità di quello che faranno e osiamo dire anche la loro 'futurità', sono questi educatori, insegnanti o genitori che stanno sul serio seminando il futuro. La linearità temporale tecnocratica è destinata alla rovina come ultimo rigurgito

---

<sup>835</sup> Una efficace ricognizione, all'interno del mondo scientifico, che va a ribadire questo fatto della ricerca pura alla base di ogni grande sviluppo anche tecnologico l'ha fatto di recente Nuccio Ordine, un esempio: «sarebbero state impensabili le invenzioni di Guglielmo Marconi senza le ricerche sulle onde elettromagnetiche di James Clerk Maxwell e di Heinrich Rudolf Hertz: studi, conviene ricordarlo con forza, ispirati esclusivamente al bisogno di soddisfare una curiosità puramente teorica.» Ordine Nuccio, *L'utilità dell'inutile. Manifesto*, Bompiani, Milano 2013, p. 150.

ideologico del '900<sup>836</sup>. Ma prima che si rovinino troppi giovani, proviamo, a testa alta, in qualità di cultori dell'umanesimo, a dichiarare la validità storica, seppur sempre da storicizzare criticamente, dei pensieri e valori delle scienze umane, della filosofia e delle arti. Questi sono ben più eterni e intelligenti degli *smartphones*. In virtù di una memoria umanistica, come valida conoscenza per la memoria e riflessione di ogni individuo che cresce, si innesta una controidea di temporalità non solo lineare, l'unica che la tecnocrazia può conoscere, ma quella che riscopre il passato<sup>837</sup> per riliberare il presente e ridisegnare il futuro.

Senza trascendenza è impossibile educare, senza riconoscimento delle aspirazioni trascendenti, come la libertà in sommo grado, spesso nascosti alla consapevolezza dei più giovani, impossibile educare. Senza immaginazione e riflessione sulle memorie proprie e delle arti e delle scienze, rimane solo l'addestramento.

#### ***VI.V Il contributo dell'immaginazione***

Abbiamo una sorta di perla preziosa in mano, come esseri umani, che altri esseri viventi non hanno: l'azione deliberata, che non si riduce alla manifestazione di un movimento: il potere-di-agire è in sostanza il concepirmi come agente, avere la possibilità di 'potere su' qualcosa, avere così la possibilità d'essere qualcuno, nulla a che vedere con l'idea del potere come dominio. Ma non solo, abbiamo la trascendenza, questa è straordinariamente attestata nell'umanità dalla facoltà del pensiero e di immaginazione stessa. Come detto prima è chiaro che il concetto di trascendenza sia caro all'educazione religiosa, ma questo non è l'ambito di analisi della questione, la scoperta della trascendenza diciamo, nella vita intramondana, è tuttavia tutt'altro di secondo ordine se da qui si vuole indagare anche per quella prospettiva.

---

<sup>836</sup> La sorta di epitaffio che scrive Anders ad inizio di capitolo: «La politica è il nostro destino (1815). L'economia è il nostro destino (1845). La tecnica è il nostro destino (1945)» Anders Günther, *Op. cit.*, 2007b, p. 251.

<sup>837</sup> Sugli effetti benefici sull'intelligenza degli studi classici: «Ordine, proporzione, misura, esattezza ed elasticità di una forma che si fatta esattamente a ciò che vuole esprimere, pienezza e rigore di una composizione che rende il tutto immanente a ciascuna delle parti, ma disegna nettamente ogni parte nel tutto, questi sono i tratti che colpiscono subito ciò che i Greci hanno fatto. Essi caratterizzano quello che chiamerei *lo spirito di precisione*. È un grande errore vedere nella precisione una qualità naturale o naturalmente acquisita, voglio dire un grado di perfezione al qual l'intelligenza umana si fosse elevata in qualche modo, seguendo semplicemente le indicazioni della natura. » Bergson Henri, *Gli studi greco-latini*, in *Op. cit.*, 2000, p. 97.

Il viaggio all'interno della memoria ci ha fatto scoprire come l'interno dell'uomo, che spesso è stato definito come coscienza, sia un luogo tutt'altro che monolitico, senza addentrarci troppo in questo enorme problema, a noi ci basta per il momento il fatto che proprio in questo invisibile vi è qualcosa di attestabile come l'immaginare, il pensare e il volere (o desiderio di agire). Oltre a ciò stiamo sostenendo che queste possano ottenere il nome sintetico di *Bildungskräfte*, ossia allo stesso tempo 'oggetti' metafisici e motori agenziali stessi dell'educazione. L'uomo prende forma in virtù dello stesso esplicitarsi, nell'esistenza, di queste facoltà. Tutte potenze pronte alle rispettive storie personali, medesimezze che sono lì per la storia personale e che propriamente 'sono' nel loro esserci nella storicità della vita. A questo punto il disinnescamento delle scelte culturali schermanti ci risulta un obbligo morale e con esso la negazione del sociale precostituito.

Ma ritorniamo a risultati specifici di questa analisi in merito al potere-di-immaginare. Questa sulla memoria è la più lunga anche perché in essa troviamo concentrate quasi tutte le possibili schermature, in quanto il materialismo sinaptico vede nell'uomo una memoria di sé emergente dalla materia (negazione della trascendenza)<sup>838</sup>; i *mass media*, le tecnologie e le biotecnologie invece dissezionano dall'umano il suo corpo (negazione del movimento): dal riduzionismo della memoria nelle sinapsi al trapianto di questa nella 'vita' (e qui le virgolette sono un obbligo assoluto) virtuale simulacrale unidimensionale. Se dunque il promuovere questa *Bildungskraft* è una scelta portante, ossia conduce a delle possibilità d'essere attraverso dei messaggi veicolati dalla cura educativa, allora si possono prevedere delle attestazioni<sup>839</sup>, ossia ciò che rimane dopo la cura educativa, dopo ogni intervento intenzionale o didattico che sia. Quando cioè, l'oggetto (didattico-formativo) scompare e il soggetto, nel cercare i 'risultati' dell'educazione, trova ben di più: un sé più causa di se stesso rispetto a prima, un sé che ha esteso le sue possibilità di azione perché ha esteso la sua visione.

---

<sup>838</sup> Suggestiva è la ricognizione che fa Paolo Rossi sul paradigma di riemersione del passato anche biologico in ogni singolo individuo, questione ancora irrisolta del rapporto tra ontogenesi e filogenesi. Interessante che la questione faccia emergere questa presenza duale, una: «non risolvibile tensione tra «la freccia dell'unicità storica» e «il ciclo della immanenza senza tempo»? E che, rispondendo alle domande poste dalle scienze, «la natura dice sì sì ad entrambi?»» Rossi Paolo, *Op. cit.*, p. 148. A quali conclusioni anche se provvisorie possiamo arrivare se non il fatto che siamo debitori di altri e di altro fin dei meandri della materia di cui siamo costituiti ma allo stesso tempo abbiamo "in mano" questa materia per inaspettati e non previsti esiti derivanti dal nostro porci come esseri irripetibili.

<sup>839</sup> L'attestazione nelle questioni antropologiche si riferisce ad un qualcosa che esiste nell'ambito dell'ipseità. Cfr. Ricoeur Paul, *Op. cit.*, 2011, p. 415. Pertanto il potere-di-immaginare è riscontrabile nell'esercizio stesso dell'immaginare, attraverso di questa attività si possono riconoscere i benefici relazionali e cognitivi nella prassi educativa.

Il potere-di-immaginare genera così a nostro avviso tre sottopossibilità attestabili adferanti, le preannunciamo:

1. Riguardo al tendere alla vita buona ricoeuriana: Bachelard (e non solo vedremo) ci insegna che la *rêverie* è fonte di gioia e, si conceda per un attimo questa definizione non bachelardiana, di *distentio animi* (più agostiniana a dire il vero). Questa ha a che fare con la memoria dei vissuti e in particolar modo col mondo uno degli elementi terrestri (acqua, fuoco, terra, aria). Ma anche immaginazione per la dialettica interna al sé tra nucleo e forze formanti (emancipazione psicologica e dalla oggettivazione psicologia).

2. L'immaginazione, che predispone ad una sorta di presa di se stessi, attività della mente umana cosciente (nulla a che vedere col sogno notturno) e all'armonia in se stessi è una propedeutica alla vita con e per l'altro: ovvero una propedeutica all'eticità. Ovvero per agire bene verso l'altro è necessaria una pre-visione dei propri atti, una sorta anche di progettualità di una vita in comune (emancipazione dai nodi problematici della contingenza relazionale). Dalla distensione si ha qui una maggiore propensione pacifica.

3. In riferimento alla vita buona all'interno delle istituzioni: è necessario l'approccio critico agli immaginari costituiti, l'idea di formulare nuovi immaginari di giustizia e di convivenza democratica.

Queste possibilità d'essere specifiche del potere-di-immaginare possono essere fonte di ispirazione eventualmente per azioni didattiche, le scelte specifiche delle attività, dei tempi da dedicarci, o di quant'altro, è demandato completamente al docente o al gruppo di colleghi nel caso scolastico. In quanto, poiché la razionalità dell'insegnante deve essere preferibilmente quella fonetica, l'atto saggio prevede l'interfaccia con dei tu che solo quel o quegli insegnanti specifici in quella situazione temporale, unica ed irripetibile conoscono.

Riprendiamo analiticamente i tre punti rappresentanti auspicabili conseguenze della epimeletica<sup>840</sup> del potere immaginativo da parte di un educatore verso l'educando.

---

<sup>840</sup> Sul concetto di pratiche cura ci riferiamo al lavoro di Mino Conte. Riportiamone una definizione: «Non è necessario ammalarsi per incontrare la cura. La cura della malattia si rivolge ad una persona a temporanea capacità limitata ed è un epifenomeno terapeutico della cura educativa che abbiamo ricercato, inseguito e forse ritrovato; cura che precede ed accompagna la persona – in qualunque condizione essa si trovi- nella formazione congiunta di sé e dell'altro. Essa riguarda l'uomo capace, nei suoi tratti fondamentali, come fonte costante d'attivazione e mantenimento nel tempo del percorso di formazione dell'identità personale: nell'equilibrio posizionale all'insegna del reciproco riconoscimento fra sé e l'altro;

*Sul punto 1: distensione del sé attraverso l'immaginazione nelle attività educative*

L'applicazione di questo aspetto nella scuola è senza dubbio da un lato la riedizione di un classico, dall'altro una rigenerazione. Facciamo riferimento ad esempio allo studio dei testi poetici e narrativi, a quello di discipline artistiche e musicali o ancora a alle di solito sparute attività creative.

Ascoltiamo un altro *maître à penser* francese:

La *rêverie* esprime un riposo dell'essere, denota uno stato di benessere. Il sognatore e la sua *rêverie* penetrano, anima e corpo<sup>841</sup>.

Ed ancora un'altra affermazione frutto della sua ricerca sull'immaginazione:

Per sfuggire agli psicologi è necessario oltrepassare una barriera, penetrando in un campo che «non si può osservare», in cui la distinzione tra un osservatore e osservato non ha più senso. Soltanto allora il sognatore può fondersi completamente con la sua *rêverie*, la sua vita silenziosa. È questa la pace silenziosa che il poeta desidera comunicarci<sup>842</sup>.

Infine quest'ultima conclusione:

Non possiamo limitarci a definire «evasioni dal reale» le *rêverie* di idealizzazione, come fanno comunemente gli psicologi. La funzione dell'irreale trova il suo solido impiego in una idealizzazione coerente, in una vita idealizzata che scalda il cuore, conferendo un dinamismo reale alla vita.<sup>843</sup>

In questi tre punti sono presenti alcune delle tesi principali del lavoro di Bachelard, ripetute e sviscerate nei vari capitoli. Innanzi tutto l'idea guida sarebbe che l'immaginazione, che non è il sogno o l'allucinazione, è un'attività della mente tendente a riequilibrare la psiche. Bachelard parla proprio di felicità, nel senso di una sorta di rasserenamento interiore, un qualcosa legato ai sentimenti dell'infanzia legati al gioco. Una propedeutica alla tranquillità armoniosa nella persona, un valore diremmo anche premorale e predisponente all'agire etico.

---

e nel movimento evolutivo e trasformativo tra convergenza relazionale e divergenza progettuale.» Conte Mino, *Ad altra cura*, Pensa Multimedia, Lecce 2006, p. 203.

<sup>841</sup> Bachelard Gaston, *La poetica della Revêrie*, tr. it.G. Silvestri, Dedalo, Bari 2008, (ed. or. 1960), p. 19.

<sup>842</sup> *Ibidem*, p. 51.

<sup>843</sup> *Ibidem*, p. 81



Il secondo punto, è l'inogettivabilità della *rêverie* e gli annessi attacchi alla prospettiva totalizzante della psicologia. Bachelard fa ergere a valore il raccoglimento silenzioso nella propria capacità di immaginare, come insegnano i poeti, ma è del tutto plausibile estendere tale momento a pittori, architetti e scultori, nonché scienziati! 'Emotions recollected in tranquillity', questa è ad esempio l'epitome estrema della teoria di Coleridge sul poetare e sull'immaginare in genere, l'immaginare è veramente uno dei luoghi più invisibili ma di cui si po' fare esperienza sul serio, senza alcun tipo di sostanze obnubilanti il cervello e senza alcun tipo di patologia psichiatrica. Anzi, è proprio l'opposto, in quanto: «L'immaginazione deve dunque servire la volontà, risvegliare la volontà a prospettive del tutto nuove. »<sup>844</sup>. L'immaginazione è dunque una tipologia di attenzione e concentrazione rivolta in se stessi, è un'attività cognitiva. Essa però mira a creare immagini, di tipo poetico o visivo nel silenzio di quella sorta di sacrario inaccessibile che è la coscienza umana, che ha la possibilità sul serio di cogliere il suo vedersi all'opera nell'atto di immaginare.

L'immaginazione libera è una sorta di pacificazione con se stessi e con il cosmo. Possiamo annoverare questo tra i fini dell'educazione? Poiché il concetto di felicità è sempre stato arduo, ci basti dire che un'educazione che non miri a favorire la generazione di una certa serenità nell'animo del discente, non vediamo che tipo di educazione ostile e antiumana possa essere. Come ha scritto Giuseppe Vico, ci sono troppe filosofie che non hanno di mira la felicità umana<sup>845</sup>, con Bachelard ci sentiamo senz'altro di recuperare la sua argomentazione affinché chi ha responsabilità educative tenga in gran conto il favorire le attività immaginative ai fini di una propedeutica all'agire etico, dovuto da un momento di distensione espresso dall'esercizio stesso di una facoltà che si possiede in quanto si è semplicemente nati. Ci si pensi a fondo su questo punto: gioire di una attività in cui non è affatto implicata la competizione e nemmeno il giudizio basato su aspettative ed *outcomes* varie. Ciò non si riferisce solo alla creazione di poesie o di immagini pittoriche, le possibilità didattiche ad esempio per la scuola sono infinite.

---

<sup>844</sup> Questa è una delle ultime frasi del saggio di Bachelard, deduzione obbligata seguendo i suoi decisi accenti sul fatto che la *rêverie* è attività diurna e vitale, opera della mente nel tentativo di superare l'insufficienza del reale. Cfr. *Ibidem* p. 219.

<sup>845</sup> Vico parla di troppe epistemologie senza il fine della felicità, cfr. Vico Giuseppe, *Emergenza educativa e oblio del perdono*, Vita e pensiero, Milano 2009, p. 40.

Ma oggi il potere-di-immaginare è schermato, ovvero non può esprimere questa energia distensiva potenziale, il potere-di-immaginare è alienato, ossia espropriato dall'individuo ed immesso dentro gli schermi, dentro alla virtualità. Il potere-di-immaginare è infine nascosto in quanto nelle prassi educative scarsamente se ne mostra la natura. Ed è così che abbiamo applicato le diverse accezioni di schermatura al caso specifico. Ecco allora che il discorso antropologico non basta, la ricerca della scoperta dei poteri della mente umana ci rimanda subito al perché della loro non coltivazione o mutilazione. In questa maniera il discorso intreccia la critica alla società: perché non si vuole che gli individui riposino nel loro essere, gustino il silenzio e la gioia distensiva dell'immaginazione? Possiede questa innata facoltà umana un potenziale eversivo sull'ordine preconstituito? Noi ci sentiamo di rispondere di sì, alla luce di tutto il percorso fatto in questa tesi.

Un soggetto non immaginante è un soggetto accontentato, un soggetto irrequieto, è un soggetto da accontentare. Dunque la dispersione del soggetto, ovvero il suo non cogliere se stesso, il capire se stesso è altamente funzionale al fatto che è al di fuori di se stesso che egli può raccogliere, continuamente, ciò di cui ha bisogno. Ecco perché la fabbrica delle immagini virtuali è così indefessamente all'opera assieme alla fabbrica dei prodotti. Essere sempre accesi ed indaffarati, che vi sia sempre la luce e la spia del monitor accesa, continuità al fine della dispersione, dispersione al fine della cattura. Cattura o esproprio del soggetto, impedendogli la distensione immaginativa. A nostro avviso in questo punto è qui che si salda una indagine sulle costanti della persona e l'indagine della critica alla società: critica antropopedagogica. La società non ha bisogno di persone ma di macchine, esse non sono utili, anzi dannose nella loro esistenza integrale.

Che fine sta facendo l'educazione artistico-musicale nelle scuole, e quella letteraria? Il discredito generato dalla non utilità è ormai aria che respirano i giovanissimi sin dalla scuola primaria (schermatura come avvolgimento ideologico). La mancanza di valore oggettivo è così legata al tentativo di riattribuzione di esso con esito disastroso nella didattica (schermatura come proiezione alienante, ciò che è deve essere presentato come altro): insegnare la letteratura, l'arte e la musica quasi esclusivamente nei loro aspetti filologici e storico-contestuali. Ovvero tralasciare il discorso dell'opera per il presente e soprattutto l'opera per me, per la mia vita, veri motori motivazionali ai

fini della serenità d'animo come dischiudersi di possibilità d'esistenza dopo i momenti più nebbiosi dell'incertezza e per che no anche della paura. Proprio l'evitare questa prospettiva è il principio della noia mortale che fa disgraziatamente odiare Cicerone, Dante e Manzoni. Il trattamento delle opere della creazione umana solo attraverso gli aspetti più oggettivi e non trascendenti è all'origine del fallimento dell'educazione umanistica contemporanea, quando questa nega se stessa per emulare il prestigio sociale ottenuto dalle tecnoscienze, prestigio ottenuto per una confutabile superiorità epistemologica e pratica. L'immaginazione è vita, il testo scritto di una poesia, un quadro ed una musica, restituiti al discente nella loro fondamentale essenza di rappresentare l'immaginazione all'opera contro il reale inquietante, è il valore educativo più grande, contro ogni degradazione del sapere a sapere scolastico<sup>846</sup>. Se i neuroni specchio non vengono attivati perché non percepiscono le intenzioni per la vita (compito dell'insegnante) delle opere proposte, essi se ne stanno volentieri disattivati. Schermatura ideologica e proiezione alienante: chi riesce a convincere che le menti dei giovanissimi in crescita riescono autonomamente a riconoscere tutto ciò? Ma in essi permane il desiderio innato del potere-di-immaginare: così disorientati e spersi trovano fuori dalla scuola subito il canale preconstituito per ciò: il mondo della favola e del desiderio è quello offerto dai *mass media* e dal consumo! Il giovane è così in trappola, vuoi immaginare? Vuoi un altro mondo rispetto a quello faticoso e noioso della scuola, ecco che la precessione dei simulacri immaginifici, la cui generazione non ha mai fine, è pronta per catturare.

La distruzione della giovanissima persona è ormai completa, portata avanti in una strana alleanza tra psicologismo oggettivante con le didattiche delle abilità-conoscenze da memorizzare e da prestazionale, dai contenuti umanistici intesi come monumenti ammuffiti e muti, ed infine dalle sedicenti vitali immagini virtuali che al contrario sono le più mortifere di tutte, in quanto sempre preordinate ad un effetto, economico o politico che sia. La strategia è completa: rendere morto ciò che è vivo, far sembrare vitale ciò che è da sempre morto.

---

<sup>846</sup> Proprio riflettendo sulle implicazioni pedagogiche del pensiero bachelardiano scrive la Piromallo Gambardella: «Quindi imparare a sognare attraverso la lettura dei poeti significa precisamente questo: concentrare le *rêverie* s intorno alla magia di una parola particolare per dar loro senso e spessore e, nello stesso tempo, prendere coscienza del fatto che la *rêverie*, anche se sboccia in solitudine, nel momento in cui si ancora all'universalità di un'immagine, diventa comunicabile; perciò si può educare anche a sognare.» Piromallo Gambardella Agata, *Pedagogia tra ragione e immaginazione. Riflessioni sul pensiero di Gaston Bachelard*, Liguori, Napoli 1983, p. 204-205.

La scelta portante a questo punto è presto detta: urgentemente portare notizie interessanti ai giovani che crescono, ossia che hanno una facoltà immensa da potenziare. Urgentemente far riconoscere i messaggi portanti delle opere creative, quelli che portano in avanti la vita. Urgentemente far sperimentare come la difficoltà della concentrazione e del ritorno in sé sia il primissimo momento emancipatorio e liberatorio. Mi libero dalle immagini mendaci, aiutato dalle immagini della libera altrui immaginazione, per immaginare le mie. A questo punto può partire l'attacco al 'sociale': perché nei programmi nazionali non menzionare l'immaginazione e la sua coltivazione<sup>847</sup>? Perché sempre più il virtuale con le immagini preconfezionate dilagano anche nelle aule se lo scopo del *ex ducere* è spesso retoricamente detto 'incentrato sulla persona?' Perché non ci educate al silenzio e alla serenità interiore, alla gaiezza dell'esistere attraverso le attività creative a scuola? Che possono essere rappresentate anche semplicemente da una lettura poetica, dall'atto della recitazione che attraverso il suono delle parole e la rispettiva evocatività possano far innescare le personali immaginazioni.

Ecco allora, infine, una memoria non addestrata ad associare la *distentio animi* alle infatuazioni simulacrali del virtuale, ma la memoria delle esperienze immaginative diventano ricordi di spazi di autentica libertà. Ecco dunque che nasce la memoria che la libertà, la ripresa di sé e la distensione non dipendono da scelte epidermiche, dei sensi, su cui le immagini virtuali puntano; bensì sul ricordo dell'esperienza inoggettivabile analizzata da Bachelard.

A quali ricordi ci riportano i sogni davanti a questi fuochi che scavano il passato come «scavano la cenere»? questi fuochi, dice il poeta, «hanno una potenza tale sulla nostra memoria», da risvegliare in noi le vite immemorabili addormentate al di là dei più vecchi ricordi, rivelandoci i luoghi più profondi del nostro animo segreto. Al di qua del tempo che presiede la nostra esistenza, illuminano i giorni precedenti ai nostri giorni e i pensieri inconoscibili, di cui forse il nostro pensiero non è che l'ombra.<sup>848</sup>

---

<sup>847</sup> Si legge in un articolo in lingua inglese sul rapporto tra immaginazione e umanesimo: «the "poet" is a broad, generic term used to refer to someone who not only has the language but also the vision to tell us something new, or invent the known in an unknown language» Rautins Cara, Ibrahim Awad, *Wide-Awakeness: Toward a Critical pedagogy of Imagination, Humanism, Agency and Becoming*, in «International Journal of Critical Pedagogy», vol. 3, n. 3, 2011, p. 25. « Thus, the role of provoking though a rich environment of artistic expression and dialogue may be critical in preparing students for an unforeseeable future» *Ibidem*, p. 28.

<sup>848</sup> Bachelard Gaston, *Op. cit.*, p. 197.

Infine, allora, il potere immaginativo ha proprio bisogno di aprirsi ad altro, ossia al mondo vivente o alle memorie viventi, ma celate nella profondità del nostro animo o da far riemergere nella profondità di quei testi viventi che sono le immagini artistiche e le parole poetico-narrative.

Accanto così agli elementi della natura, se non proprio i quattro fondamentali elementi,<sup>849</sup> possono stare i libri come fonte di ispirazione (memorie) e incentivo a quel riposo in se stessi propedeutico alla nuova visione del mondo (educazione):

Ma l'obiettivo di questo libro non è studiare i sognatori. Morirei di noia se fossi costretto a indagare i sogni degli altri. Il mio obiettivo è di approfondire non la *rêverie* che addormenta, ma la *rêverie* attiva, la *rêverie* che ispira le opere. Sono dunque i libri, e non gli uomini, i documenti da studiare, nel tentativo di rivivere la *rêverie* del poeta. Tali *rêverie* poetiche ci consentono di accedere a un mondo di valori psicologici. L'asse normale della *rêverie* cosmica è quello lungo il quale l'universo sensibile è trasformato in un universo di bellezza. È possibile, in una *rêverie*, sognare la bruttezza, una bruttezza immobile, che nessuna luce può correggere?<sup>850</sup>

È possibile, aggiungiamo noi, avere la possibilità di sperimentare la bellezza attraverso le opere creative e non aver voglia di provarci anche noi? È possibile sognare la bellezza dell'esistere e stare con le mani in mano di fronte alle offese antropologiche del presente?

E in rapporto all'oblio, che valore ha il poter-immaginare? Crediamo che mentre si fa memoria dei valori artistici negli spazi dell'arte, e parallelamente si fa memoria della nostra esistenza, possa poi intervenire il superamento dei nodi esistenziali che provengono dal presente autobiografico ma che sono strettamente legati al passato. In sostanza l'immaginazione che si confronta con immaginazioni altre è aiutata a rivedere il proprio presente nei suoi connotati di non-presente qualora il passato abbia ancora un qualche mordente anziché divenire oblio. La nascita dell'utopia crediamo abbia questo *incipit*: il presente è da liberare attraverso lo sviluppo della potenzialità immaginifica, il fine di tutto è l'oblio consapevole<sup>851</sup>. Il potere educativo delle opere d'arte è liberatorio e

---

<sup>849</sup> *Ibidem*, p. 181.

<sup>850</sup> Splendide righe di pp. 187-188.

<sup>851</sup> Ricoeur riprendendo Heidegger: «Contro l'oblio distruttore, l'oblio che preserva. Sta forse qui la spiegazione di un paradosso poco rimarcato di Heidegger, e cioè che proprio l'oblio rende possibile la memoria: "Allo stesso modo che l'attesa è possibile solo sul fondamento dell'aspettarsi, così il *ricordo* (*Erinnerung*) è possibile solo sul fondamento dell'oblio, e non *viceversa*. È infatti nel modo dell'oblio che l'Esserci (Dasein), perduto nell'"esteriorità" di ciò di cui si prende cura, ha la possibilità di ricordarsi"»

critico in questo senso: la forma spirituale (del mondo 'tre') raggiunta dall'opera o dallo spazio architettonico, lungi dal costituire un deposito costrittivo, ha una carica liberante in quanto la sua unicità o bellezza non tollera che il presente concreto la deturpi, in caso contrario la mostruosità diventa subito evidente. L'opera d'arte spinge sempre in alto ed è sempre contro il presente che tende alla cementificazione ideologica, per questo l'opera è sempre scomoda. Il ruolo educativo delle immagini e spazi artistici è enorme per questo motivo: va contro ogni sistema, interpella infinitamente il soggetto a 'riprendersi' ed a gettare nell'oblio ciò che egli ed il mondo ritiene al momento indispensabile o necessario, l'opera compie un continuo attentato allo *status quo*. Il simulacro, sempre più promosso rispetto all'arte vera, erge l'iperreale ad idolo, far piegare le masse sulla materia o virtuomateria prodotta, nullifica la vita dello spirito che si manifesta nella facoltà immaginativa. Pertanto l'eredità artistica della pittura, scultura ed architettura combattono la metamemoria stantia dell'immaginario prodotto, quello che, riutilizzando un linguaggio marcusiano, crea i bisogni repressivi. L'arte fa memoria dell'ininterrotto spirito umano per ricacciare il passato presentificato nell'oblio. Il simulacro cristallizza il reale perché teme che i segni dell'arte abbiano un ruolo elevato e dunque eversivo sull'esistente. I simulacri vogliono una memoria pervasiva, ma vuota, vogliono un passato presentificato. L'arte autentica vuole annullare il presente passificato per rendere possibile il futuro. Il simulacro è un riduzionismo temporale: cancella il futuro distruggendo il presente. Il potere di immaginare ha così questo compito: confrontarsi con ciò che fa i conti con le tre dimensioni temporali e lascia intatta la dialettica memoria ed oblio. Ci sono cose da dimenticare in quanto nel

---

(*Essere e Tempo*, p. 407). [...] In compendio, l'oblio riveste una significazione positiva nella misura in cui l'esser-stato prevale sul non essere più nella significazione che è connessa con l'idea del passato. L'esser-stato fa dell'oblio la risorsa immemorabile offerta al lavoro del ricordo. In definitiva, l'equivocità prima dell'oblio distruttore e dell'oblio fondatore resta, fundamentalmente, indecidibile. Nella situazione umana, non c'è un punto di vista superiore del quale si potrebbe scorgere la fonte comune al distruggere e al costruire. Per noi, di questa grande drammaturgia dell'essere non c'è bilancio possibile.» Ricoeur Paul, *La memoria, la storia, l'oblio*, tr. it. D. Iannotta, Raffaello Cortina, Milano 2003 (ed. or. 2000) pp. 629-630. I paradossi si allargano se leggendo dentro a questa dialettica memoria-oblio scopriamo appunto gli oblii attivi, ovvero quel lasciare il passato nel passato e le memorie senza ricordo di cui parla anche Oliveira (cfr. Oliverio Alberto, op. cit., pp. 185-193) che avvicinano allo studio psicanalitico, si tratta dei: «casi della visione cieca, della mente senza coscienza o della memoria senza ricorso indicano quindi che si può accedere all'informazione «eseguendo» particolari programmi senza che ne esista una rappresentazione mentale.» *Ibidem*, p. 192. Quest'ultimo è il vero problema per l'educativo: la coscientizzazione del soggetto ai fini della verifica se questo eseguire automatico rispetta, ovvero rende possibile il dispiegarsi delle sue potenzialità. L'eccesso di memoria procedurale ed informazionale è insostenibile, conduce ad una esistenza triste ed impossibile come il personaggio di Funes di Borges, che in effetti morì alquanto prematuramente. Borges Jorge Luis, *Finzioni*, racconto: *Funes, l'uomo della memoria*, a cura di A. Melis, Adelphi, Milano 2010 (ed. or. 1996), pp. 95-104.

presente sono state giudicate dannose o inutili, perché la memorizzazione non è rievocazione ma trasformazione, se fa solo rievocazione significa che non fa i conti con l'oblio. I corpi 'artistici' di Hagens sono una falsa eternalizzazione di quelle che ormai non sono più persone (che per chi crede stanno ormai da un'altra parte), interessante come questa eternalizzazione venga fatta non con il riportare il nome o la storia ma in virtù della postura prestazionale, ricordati solo in virtù di quello che facevano... Invece gli animali esposti, guarda caso, non hanno nessun segno distintivo riguardante la storia della loro vita: il gorilla plastinizzato è semplicemente esposto con qualche accenno all'habitat naturale dove vive, come in tutti i musei di storia naturale.

L'oblio è salutare, è fiato per la vita: l'immaginazione è il tentativo di obliare un presente mai completamente soddisfacente perché porta le tare degli errori e dei dolori del passato incarnati negli interessi coercitivi espressi dal presente. Le opere d'arte invitano alla liberazione dello spirito umano in quanto gli artisti hanno provato tale discrasia tra esistente e possibile soffrendo nel loro animo le menzogne degli immaginari stantii. Il mondo più vero è in fin dei conti quello del mondo tre, a patto dicevamo altrove che si sia passati per gli altri due. L'occultamento della memoria intera è ad opera della metamemoria collettiva, spesso intrisa di immagini simulacrali, l'arte riesce a sollecitare a ripescare le memorie individuali e ricreare le proprie metamemorie come dice il Candau<sup>852</sup>. La facoltà immaginativa ricrea la propria metamemoria ma solo se stimolata opportunamente da eventi educativi come la riflessione sulle opere d'arte. L'evento educativo che ridisegna la metamemoria grazie alla facoltà immaginativa permette di mostrare la perfettibilità o falsità (a seconda dei casi) dell'immaginario proprio e collettivo, il soggetto è così in una condizione di liberazione attraverso il pensiero sulle immagini<sup>853</sup>. Questo pensiero può tendere a ridefinire i significati (immaginari) di eventi ed oggetti ricacciandoli in uno stato di non

---

<sup>852</sup> Scrive l'antropologo francese: «La rappresentazione pubblica memorizzata è quindi ritrasformata in rappresentazione mentale dal o dai destinatari, rappresentazione mentale che, come ogni stato mentale, è a priori inaccessibile.» Candau Joël, *Op. cit.* p. 48.

<sup>853</sup> Ricoeur sostiene la tesi bergsoniana della differenza tra memoria ed immaginazione ed in questo caso il concetto ci aiuta a chiarire che un rapporto con la memoria delle realizzazioni artistico-culturali sia per così dire a disposizione affinché si possa mettere in questione le nostre rappresentazioni personali, ovvero il corpus di memoria individuale sul mondo che abitiamo. Scrive il pensatore francese citando Bergson: «La forza dell'analisi di Bergson consiste nel tenere, a un tempo, distinte le due estremità dello spettro percorso. Insomma: "Immaginare non è ricordarsi. Senza dubbio un ricordo, via via che si attualizza, tende a vivere in un'immagine: ma la reciproca non è vera, e la pura e semplice immagine mi porterà al passato soltanto perché, in effetti, è nel passato che sono andato a cercarla, seguendo, dunque, il progresso continuo che l'ha condotta dall'oscurità alla luce" » Ricoeur Paul, *Op. cit.* 2003, pp. 77-78.

più validità (oblio), in modo tale che d'ora innanzi egli possa avere più elementi e motivazioni per nuove scelte, avendo l'oblio liberato il presente dall'eccessivo peso della memoria del passato ancora agente. L'opera d'arte e l'immaginazione rendono possibile, a nostro avviso, la riconduzione delle tre temporalità nell'attimo presente: l'arte in quanto manifestazione dell'interiorità avrà sempre una tensione verso la dichiarazione di cosa è autenticamente umano, dunque sarà sempre nel futuro; rappresenta un vissuto ormai già avvenuto nell'artista e allo stesso tempo è vista e percepita da qualcuno nel presente, non ci dilunghiamo nell'analisi del simulacro ma risulta intuitivo come le immagini televisive e quant'altro abbiamo analizzato non abbiamo queste caratteristiche. Infine dunque diciamo che le soddisfazioni repressive sono superabili con questo atto dell'immaginazione che interpella la memoria personale del vissuto, interpella la memoria antropologica dell'arte e fa procedere ad un movimento del pensiero sul proprio immaginario ed un relativo movimento propriamente detto verso nuove azioni possibili, con la ricacciata nell'oblio delle stesse soddisfazioni repressive o bisogni indotti che dir si voglia.

Se l'arte, al di là del soggetto specifico, insegna che umano è immaginare sull'esistente e vedere dei possibili, allora è epifania dell'uomo, altro che gioco solipsistico, è conoscenza sull'uomo. Se l'educatore scopre ciò allora la storia dell'arte non è solo rievocazione dei fatti e l'elenco delle opere, ma revisione del nostro umano secondo l'esperienza antropologica di quel determinato quadro o statua. L'annullamento di queste prassi educative ha lasciato il terreno all'appropriazione da parte dei sistemi mediali di tutta questa possibilità antropologica, inserendo nella mente delle giovani generazioni ogni tipo di materiale tossico per lo spirito fatto di bisogni repressivi e simulacri. Veramente incredibile l'insipienza del mondo adulto di fronte alla forza educativa dei frutti dell'immaginazione.

L'immaginazione aiuta a ridisegnare quali sono le validità antropologiche contestando le memorie cristallizzate del presente e aiuta a ricacciare i fantasmi del passato o, anche in senso ormai concreto visti gli ultimi esisti simulacrali, gli zombie nel regno dell'oblio; il contatto con l'eredità culturale permette conoscenza affidabile<sup>854</sup> anche se non esaustiva sull'umano, ha potere emancipatorio<sup>855</sup> e distensivo.

---

<sup>854</sup> Nel senso che ci si può affidare ai fini di una ricerca antropologica personale, è una scoperta del debito che abbiamo nei confronti del pensiero che ci ha preceduto, questo debito è fonte di un senso di responsabilità sul fatto che non siamo al punto zero e la nostra vita ha potuto beneficiare senz'altro di



Fare memoria attraverso l'immaginazione e con l'eredità culturale artistica è conoscere ed uscire così dall'immanenza in cui la nostra rappresentazione di noi stessi si trova ed in cui può avvertire dissonanze. La tranquillità d'animo cui conduce l'immaginazione è così sì legata a quella della libera creazione bachelardiana<sup>856</sup>, ma è anche legata all'esame di quanto nel nostro esistere non è riconciliato in noi stessi e con gli altri, riscoprire l'oblio grazie alla riflessione sulla e con l'eredità culturale.

*Sul punto 2: la sollecitudine verso l'altro attraverso l'attività immaginativa*

Abbiamo sostenuto nel punto precedente che favorire l'esercizio della immaginazione nella prassi educativa costituisca contemporaneamente un doppio grande risultato: vincolarsi all'educabilità, e dunque raggiungere un aspetto del squisitamente umano, e, allo stesso tempo, dare la possibilità all'educando di vivere esperienze in cui possa distendere il suo animo, sperimentare così un'altra tipologia di temporalità nella quale emerge il riposo bachelardiano, ovvero quella serenità che sembra giocare un bel ruolo ai fini dell'azione morale e dell'educazione stessa. Ma di che cosa stiamo parlando però nello specifico: solo di cosa sia bene 'far fare' all'educando? Scrive Conte:

Cura di sé e dell'altro, come sappiamo, sono ontologicamente inscindibili. Dimentico di sé, delle proprie esigenze e desideri, l'educatore che non ha cura di sé sbilancia sull'altro la propria opera con un incessante movimento di decentramento senza centratura. Il centro è l'altro, il centro sono gli altri. Abnegazione significa rinuncia, sacrificio di sé e della propria volontà, "per il bene altrui". Il prefisso "ab" indica allontanamento, allontanamento da sé. Ma se l'educatore non è il prossimo di se stesso come potrà

---

risultati ottenuti da chi ci ha preceduto. Riportiamo questo ulteriore passo: «Ma la nozione di responsabilità possiede anche una faccia volta al *passato*, nella misura in cui essa implica che noi assumiamo un passato che ci affetta senza essere interamente opera nostra, ma che noi assumiamo come il nostro. L'idea di *debito*, che ha avuto un grande spazio in alcune delle nostre riflessioni di *Tempo e racconto III*, scaturisce da questa dimensione retrospettiva della responsabilità.» Ricoeur Paul, *Op. cit.*, 2011, pp. 405-406.

<sup>855</sup> Ci permettiamo così di proporre un tentativo di superamento della diatriaba se la tradizione sia il contrario di emancipazione. Una tradizione che si fa esclusivamente eredità assume tutt'altro sapore e vocazione: l'eredità è da spendere in modo nuovo.

<sup>856</sup> In quanto: «Nella *rêverie* l'individuo approfondisce la coscienza di sé perché si ritrova in un rapporto d'intenso scambio col mondo: infatti: il *cogito* del *rêveur* «non è diviso nella dialettica del soggetto e dell'oggetto, perché egli confonde la felicità del mondo percepito sulla punta del sogno con la sua stessa felicità di sognarlo. [...] Il *rêveur* sogna sulle parole ed è il mondo della parola che gli insegna a vedere il mondo delle immagini». » Piromallo Gambardella Agata, *Op. cit.*, p. 204.

esserlo dell'altro? Come potrà legare la propria continua trans-formazione a quella dell'altro nel segno unitario e duale dell'atto educativo? L'altruismo non è la forma autentica dell'amore verso il prossimo se è fondato sulla scissione fra il "sé" e l' "altro".<sup>857</sup>

Nell'immaginario collettivo, non solo dei cattolici praticanti, emblematica è la figura del *Buon Samaritano* che da straniero si ferma ed accudisce il malcapitato viandante derubato e ferito. In effetti, ad una lettura frettolosa, potrebbe sembrare che l'unico punto focale della parabola sia proprio quest'atto della cura e della presa di responsabilità, questa oblatività pura. Ciò è pur vero, ma sfuggono anche altri particolari di solito al lettore, ma menzioniamo quello che ci interessa qui: il Samaritano rimane sempre deciso nel proseguire il suo viaggio verso la meta prestabilita, egli sosta sul malcapitato, rallenta il suo procedere, dona oltre quello che una sorta di imperativo morale comune gli impone verso un altro essere umano in grave difficoltà, ma egli poi avanza. Non importa se dopo ore o anche giorni. Sostando ed avanzando ha decisamente in mente diverse temporalità. Scorgiamo in queste due azioni la possibilità, tra le altre possibilmente individuabili, di accostare due concetti che abbiamo spesso ripreso. Nel sostare non possiamo vedere l'atto di offrire di nuovo la possibilità di esistenza, negata al viandante invece dai suoi aguzzini? Nel proseguire il proprio viaggio non possiamo scorgere l'idea che egli dovesse rimanere fedele a delle promesse senza nulla negare a chi era nel bisogno? Non possiamo supporre che dopo aver aiutato il malcapitato rientrare nel pieno delle facoltà lo abbia giudicato di nuovo libero di andare e di scegliere?

Da queste testimonianze, l'una pedagogica, l'altra biblica, ci sentiamo confortati nel dire che, in fin dei conti, le possibilità-d'essere offerte al discente sono visibili e realizzabili se già l'educatore (ricordiamo che spesso utilizziamo il termine in senso generico, ossia chi ha compiti educativi) si è concesso la stessa possibilità-d'essere. Ne consegue che l'educatore immaginante e creativo ha già tutti i presupposti per far immaginare gli educandi. Pensando all'insegnante diremmo che se egli ha 'riposato' nella lettura poetica, nella contemplazione artistica, nel dramma teatrale, se ancor, più ha mai concesso a se stesso una qualsivoglia attività creativa nella sua vita, seppur dilettantesca, ebbene questo è un *humus* fertile per la sua professionalità e duplice felicità dell'insegnare e di rendere felici coloro che stanno crescendo. Questo, si precisa,

---

<sup>857</sup> Conte Mino, *Op. cit.*, p. 173.

è ben distante da una qualsiasi idea di cattura emotivistica attraverso attività ‘accattivanti’, quello cui accenniamo è frutto di un lungo e non semplice lavoro. Contro l’imperante retorica delle *best practices* sosteniamo la necessità dell’esperienza dell’immaginare gratificante cui si può sottoporre l’educatore come meglio crede come preconditione per ogni riuscita positiva nel trasmettere i medesimi valori. Si rassereni l’educatore con talune attività intellettuali, venga aiutato a rasserenarsi il discente. In fine dei conti, nella vicenda evangelica, cosa fa il Samaritano se non ridare la possibilità del cammino al malcapitato? Egli sa che deve avanzare e dell’importanza dell’andare, la sollecitudine verso l’altro ha anche il motivo di rendergli quello che potrebbe poter fare se non avesse avuto un impedimento esterno. L’altruismo non è una sorta di patetico elevare il bisognoso o la vittima, o come afferma Conte una sorta di annullamento del sé soccorrente un altro sé, tutt’altro, l’altruismo è immaginare una vita nel pieno delle sue possibilità.

Il progetto e la cura così non entrano in rotta di collisione<sup>858</sup>. Il vero miracolo etico in termini ricoeuriani non è il porre l’io penso, ma io penso che l’altro pensa. Che ne è del sé dopo l’incontro? Questa è la domanda che ci cattura di più? Cosa si è capito di più del proprio viaggio, progetto di vita che dir si voglia dopo che nel tempo si è scelto di accogliere un evento che ha creato una storia? Pensiamo a ciò in un contesto educativo e in che senso è coinvolta l’immaginazione.

Un *cogito* assoluto (quello dei leviti e degli scribi che passano oltre ne è l’emblema) che si pone trionfante nella storia avanza dritto alla meta con una storia già fatta, con degli obiettivi che rappresentato l’esito positivo del proprio intercedere. Un insegnante che faccia così, magari supportato dalle ultime conoscenze psicologiche o neuroscientifiche è votato al fallimento da un punto di vista educativo. La violenza di questo implicito tempo lineare è dovuta dal fatto che non assumendo la storia dell’educando egli lo tratta come cosa, come caso del già visto, come un atomo, atomo fra gli atomi. Ma siccome abbiamo già imparato dai fisici quantistici che nemmeno questi hanno poi così voglia di manifestare le stesse reazioni, figuriamoci le persone. L’immaginazione può condurre a scelte portanti nel contesto della relazione io-tu in quanto essa è capace di connettere la valutazione dello status sulle possibilità d’essere

---

<sup>858</sup> A questo proposito: «Come per le relazioni, il progetto non si dà da sé. Una buona relazione educativa di cura è anche una relazione progettuale. Un educatore che non ha cura del progetto è *in primis* un educatore che non ha cura delle relazioni» *Ibidem*, p. 193.

attuali con quelle potenziali: è immaginarsi una vita più buona dell'altro conosciuto nell'incontro che ha una storia.

Può esserci sollecitudine verso l'altro se: A. non si è sperimentato il valore dell'avanzare e del sostare incontrando? B. se nell'incontrare non si auspica un possibilità di vita migliore dell'altro?

L'intersezione dei sé smuove verso la comprensione di se stessi. Esprimendo un caso particolare: la cura della immaginazione del discente, per così dire, 'rimbalza' sul potere immaginativo dell'educatore riattivando sempre più la sua di facoltà e gli permette di attestare se l'attività pratica stessa, vissuta in questa dualità, espande effettivamente la vita dell'altro e fa arricchire l'educatore di ulteriori comprensioni del valore dell'immaginazione.

Vi è un aspetto di grandissima portata morale di cui parla Ricoeur rispetto all'altro sofferente. In questa condizione non si dà in virtù della propria potenza di agire, bensì in virtù della stessa debolezza constatata<sup>859</sup>; ritraducendo questo concetto nell'educativo possiamo trovare il cuore della sollecitudine verso chi ha ancora molto da crescere nella sue potenze. Non è forse immaginazione questa? Immaginarsi quanto l'educando possa ancora molto avanzare nel potere di immaginare stesso o di comunicare ad esempio, non è forse un grande esempio di oblatività? L'accoglienza della debolezza sollecita l'immaginazione di chi ha più potere su affinché abbia cura dell'altro.

Ai fini attestativi si potrebbe così riconoscere se il lavoro immaginativo fra i sé dell'educando e dell'educatore predispongono il primo a conoscere alcuni presupposti dell'eticità<sup>860</sup>: il valore della debolezza e l'irrinunciabile esigenza della vita insieme per poter diventare se stessi. L'immaginare l'altro come essere che può immaginare da un

---

<sup>859</sup> «Dall'altro sofferente, infatti, procede un dare che non è, precisamente, attinto nella sua potenza di agire e di esistere, ma nella sua stessa debolezza. È forse là la prova suprema della sollecitudine, che la disuguaglianza di potenza venga ad essere compensata da una autentica reciprocità nello scambio, la quale, nell'ora dell'agonia, si rifugia nel mormorio condiviso delle voci o nella debole stretta di mani che si serrano insieme.» *Ibidem*, p.287.

<sup>860</sup> Interessante su questo punto è leggere il lavoro di Raffaella Semeraro sulla aggressività giovanile, la sua ricerca termina proprio con una sezione dedicata all'immaginazione, in quanto: «Quando il soggetto riesca a parlare di se stesso, ad inquadrare la sua storia e a valutare il proprio raggio d'azione, può esulare dal delitto e dalla violenza. In un processo di immaginazione ritrovata e di tensione finalistica egli è già nella condizione di orientarsi verso una organizzazione mentale, che preluda ad una attività immaginativa, valutativa come sostrato di comportamento accettabile.» Semeraro Raffaella, *Aggressività giovanile e immaginazione*, Liviana, Padova 1969, p. 155. Una conclusione del lavoro che altro non può che corroborare l'idea che tra attività immaginativa e punti di riferimento etici vi sia una grande connessione.

parte, dall'altra lo sperimentare di essere immaginati e dunque fatti uscire dalla condizione di un sé con minori possibilità d'essere.

Riteniamo pertanto sia fortissimo il legame tra accoglienza della debolezza e sollecitudine e l'immaginazione, si immagina che il debole in quanto essere in formazione, possa diventare se stesso. Questo quadro assiologico conduce diritto al secondo elemento promosso dalla scelta portante di accogliere la debolezza e di immaginare il suo riconvertirsi in potere di agire. Dopo la serenità d'animo, l'immaginazione può condurre alla fiducia che la rinforza, dalla serenità generata dalla consapevolezza dell'esistenza di un qualcosa di buono e creativo in se stessi senza ricorrere ad altro, alla fiducia in qualcuno, ovvero la scoperta di una vocazione relazionale del sé. La fiducia in educazione è di fatto una risposta alla condizione di asimmetria e la si ottiene quando l'educando avverte che la sua asimmetrica debolezza è seriamente presa in carico da un pensiero immaginante il suo superamento. L'immaginazione nella prassi educativa è uno dei nomi dell'aver cura dell'altro.

*Sul punto 3: l'immaginazione alle prese con la storia e altre scienze umane fa progettare nuove istituzioni giuste*

Riassumendo, per la pratica educativa, le scelte portanti nell'ambito del potenziamento dell'immaginazione si sono arricchite di questi due elementi: l'immaginazione ha bisogno del contatto con il reale fisico e con il 'fisico' delle opere letterarie ed artistiche, ai fini di una distensione dell'animo propedeutico all'agire etico ed alla stessa fruizione artistica. Ciò è la negazione stessa dell'apprendimento prestazionale: l'immaginazione fa vedere dentro di sé una dimensione della grandezza di diventare umani, rende consapevoli su dove può condurre la propria formazione, indipendentemente dalle richieste socioeconomiche.

Il secondo risultato riguarda il fatto che l'esperienza distensiva predispone al riconoscimento anche all'altro da sé, nonché dei valori che egli stesso sperimenta. Nell'ambito educativo questo significa, dal punto di vista dell'educatore, che egli è autenticamente coinvolto in pratiche di cura se accoglie tutto ciò che è ancora nel regno dell'incompiuto, della debolezza, al fine di generare fiducia interpersonale ma anche

fiducia nella realizzazione di ciò che si auspica. Anche in questo caso non stiamo parlando di cose troppo eteree, pensiamo alle infinite polemiche da parte di insegnanti sull'impreparazione progressiva, le lamentele sul modo di comportarsi odierno dei giovani: *flatus vocis* sprecato da parte degli educatori, un po' nello spirito della analisi 0 sull'emergenza educativa, diciamo che il vero educatore è colui che accoglie ed accompagna nel mezzo della storia che incontra. Un po' come il Samaritano, un po' come dice Ricouer di sentirci in mezzo alle cose, al fine di proseguire il nostro percorso.

Ora però rimane la questione del potere immaginativo al servizio della costruzione di un vivere comune giusto. I due risultati precedenti così possono essere ricapitolati in questo finale: il potere-di-immaginare come motore propulsore al garantire l'armonia interiore ed un auspicabile rapporto con gli altri nei contesti di vita. Un impegno alla vita collettiva è dunque l'esito imprescindibile della vita immaginativa e della fruizione delle realizzazioni dell'ingegno. La dualità nel regno educativo non avrebbe senso se questa non sia una propedeutica ad una vita assieme a tanti altri. Una domanda si frammezza tra le nostre argomentazioni: il mostrare le potenze della persona è anche preannunciare una svolta culturale, sociale e politica?

A guisa di summa di queste analisi, allora, le estreme conclusioni sono queste: per liberare il soggetto dalle sue catene cognitive ed emotive, chiamate anche soddisfazioni repressive, è innanzi tutto vitale scrutare l'esistenza innata e vitale del potere immaginativo come uno dei volti poliedrici di quel diamante che si chiama persona, ma è altrettanto fondamentale riscoprire quanto nella storia umana questa sia stata coltivata ed abbia fatto raggiungere delle vette inimmaginabili a qualsiasi altro mammifero.

Poiché la potenza immaginativa conduce l'educando, l'essere umano, al riposo in se stesso ed alla negazione del mondo come concluso e bastevole, l'immaginazione necessita di forze propulsive al di fuori del semplice scavo nelle tracce mnestiche personali e nella metamemoria personale e collettiva (immaginari fissati). Vitale risulta così lo studio delle opere dell'ingegno e della stessa letteratura storica ai fini del superamento del passato presentificato<sup>861</sup>. Ovvero, all'immaginazione spetta il compito

---

<sup>861</sup> Questa affermazione si collega alla questione ricoeuriana del perdono e dell'oblio attivo: «Poi c'è il nodo dei danni e dei torti irreparabili: bisogna allora rompere con la logica infernale della vendetta perpetua di generazione in generazione. In questo caso il ricorso al perdono fa fronte alla spirale della vittimizzazione, che trasforma le ferite della storia in impietose requisitorie. È qui che il perdono confina con l'oblio attivo: non l'oblio dei *fatti*, in realtà incancellabili, ma del loro *senso* per il presente e il futuro.

di ridisegnare le promesse non mantenute di chi ci ha preceduto, oltre di intuire le grida di dolore o visualizzarsi le espansioni dell'essere nei momenti di felicità<sup>862</sup>. Tutto questo possiamo trovare nella grande produzione umanistica. Mentre così la scienza è estremamente interessata all'oblio subitaneo delle teorie superate<sup>863</sup>, per le opere umanistiche siano esse realizzazioni artistiche, finzione letteraria o saggistica storica e filosofica si ha invece una sorta di conservazione in bozzolo, *in nuce*, di conoscenze o raccomandazioni antropologiche da riprendere e portare avanti, o per evitare ricadute rovinose, o per evitare sentieri già percorsi che hanno condotto all'infelicità umana. L'immaginazione personale così deve rivedere, ossia ripercorrere, oltre che la sequenza dei fatti narrati anche l'immaginazione intenzionale iniziale, l'opera ancora vive, ma vive ben più dell'autore, proprio perché essa, nel presente è ancora potenzialmente contemporanea, ha ben più da dire oggi di quello che voleva dire l'autore nel suo tempo. Ecco che i fatti, i soggetti artistici, i concetti sviluppati, che ad uno studio del contesto ovvero dello *Sitz im Leben* di testo ed autore possono risultare chiari nella loro genesi, si affianca l'immaginare l'auspicio, la motivazione più profonda, il valore.

La conoscenza umanistica è avanzante, liberatoria ed indispensabile, ancora qualche residuo sul risentimento da *soft science*? Ancora voglia di ridurre le conoscenze umanistiche a questioni oggettivanti e statistiche? Per quanto ci riguarda, sempre meno. A questo punto, le 'umanità', reimmaginate dall'immaginazione possono mettere in discussione non solo gli immaginari ma anche la metamemoria personale e dunque contribuire allo sviluppo di sé, riportando a galla, nel confronto con le opere dell'ingegno questioni obliate, ma che possono freudianamente ancora avere effetti sul

---

Accettare il debito non pagato, accettare di essere e rimanere un debitore insolvente, accettare che ci sia una perdita. *Fare sulla colpa stessa il lavoro del lutto*. Ammettere che l'oblio di fuga e la persecuzione senza fine dei debitori sono frutto della stessa problematica. Tracciare una linea sottile tra l'amnesia e il debito infinito» Ricoeur Paul, *Op. cit.*, 2004, p.118.

<sup>862</sup> In effetti l'epilogo finale del maggiore lavoro di Ricoeur sulla memoria parla della finalità ultima del suo percorso, quella di raggiungere un'idea di memoria felice: «Si dispiega, così, la dialettica dello slegare-legare lungo le linee dell'attribuzione del ricordo ai molti soggetti della memoria: memoria felice, memoria pacificata, memoria riconciliata, tali sarebbero le figure della felicità, di cui la nostra memoria fa voto per noi stessi e per i nostri più vicini» Ricoeur Paul, *Op. cit.*, 2003, p. 705-706.

<sup>863</sup> È nel lavoro di Paolo Rossi che troviamo sviluppata questa riflessione sul concetto di memoria nella scienza, o meglio dei scienziati al lavoro e di come differisca da altre concezioni, c'è una caduta in prescrizione, una idea baconiana di *antiquatio theoriarum* nella scienza moderna: «Non importa ciò che è stato fatto, si tratta di veder che cosa si può fare. La scienza vede ovunque un divenuto. Ogni lavoro scientifico vuol essere superato ed essere superato non è soltanto il suo destino, è anche il suo scopo. Pensatori come Bacon, Nietzsche e Weber concordano su questo punto. Insistere sulla quantità notevole del materiale che viene scartato nella storia della scienza, parlare della dimenticanza nella scienza è in realtà solo un modo, anche se non del tutto consueto, di parlare del «progresso della scienza» e di affermarne e riconoscerne la presenza.» Rossi Paolo, *Op. cit.*, p. 191.

presente. Perché negare statuto di tutto questo alle immagini virtuali? Notiamo un aspetto: le azioni storiche sono causate da degli agenti, la letteratura mette in moto fittiziamente degli agenti, le opere d'arte sono in sé concluse, incarnate in pietra, legno, tela e quant'altro. Esse hanno un racconto ed un discorso da comprendere e reinterpretare. Che ne è invece degli audiovisivi e delle fotografie? Non sono esse alla continua mercé di smembramenti, ritagli e ricollocazioni? Non sono mai causa di loro stesse, sempre ricause, esse frammentano elementi della realtà, tolti dal loro orizzonte come dice Merleu-Ponty, non lasciano liberi di accedere ad un nucleo di intenzionalità dell'autore, in quanto sono pluriintenzionali. Uno scatto nella macchina del reporter di guerra, riportato in prima pagina su un quotidiano o in taglio medio nella cronaca degli esteri, o riprodotto in tv, o ancora con o senza didascalie, accostata o meno ad altre immagini. È evidente che sono immagini facilmente riutilizzabili, sono potenzialmente eterne, alle mercé di qualsiasi utilizzazione. Ma si può obiettare: si possono riprodurre virtualmente anche opere d'arte e così manipolarle, sì certamente ma le riproduzioni delle opere d'arte... queste da qualche parte esisteranno, esse parlano in realtà solo in presenza. Si vada a ricreare invece il fotogramma di una azione avvenuta: cosa che molto probabilmente è stata fatta, e ciò non è niente altro che una sorta di prova di ciò che andiamo dicendo. Il ritorno sul luogo dell'immagine non è mai sempre uguale, a meno che non ci si accontenti di incontrare la medesima strada o palazzo o albero sullo sfondo; se vado invece agli Uffizi trovo senz'altro l'immagine della *Primavera* del Botticelli immutata, probabilmente sarà mutata la mia sola visuale interpretativa.

Lo storico dell'arte Stoichita ricorda che l'idolatria è problema di ricezione<sup>864</sup>. Certamente l'abuso è sempre dietro l'angolo con ogni cosa, ma le immagini virtuali si prestano molto bene al concepimento idolatrico, in quanto se la statua di Baal è un dio, egli rimane in se stesso dio, ma il suo potere è invisibile ma ritenuto efficace. L'immagine simulacrale che attira intenti adorativi, poniamo il classico caso del

---

<sup>864</sup> «Viene in tal modo a manifestarsi una distinzione fondamentale: l'idolatri è un problema di ricezione e non di creazione. L'artista fabbrica l'immagine, ma è colui che la recepisce a trasformarla in idolo.» Stoichita Victor I., *L'invenzione del quadro*, Il saggiaiore, tr. it. B. Sforza, Milano 2004 (ed. or 1993), p. 97. Senz'altro possiamo accettare questa affermazione dello storico dell'arte in quanto si può porre l'accento di conseguenza sui processi di autoconsapevolezza ed emancipazione del soggetto. Tuttavia rimane non trattato il caso della produzione con intenzionalità non di espressione ma funzionali ad ottenere risultati persuasivi, che oggi ci risulta essere questione fondamentale nell'era della produzione virtuale delle immagini. Tuttavia, sono noti anche esempi antichi di produzione di sculture al servizio dei culti idolatrici, oltre a farne menzione in contesto biblico e di storia ebraica, celebre è anche il conflitto di Maometto contro il commercio delle statue idolatriche alla Mecca.



statuario calciatore o della modella nelle pubblicità, rimanda fintamente alla vita reale del soggetto rappresentato, supponendo che l'immagine proposta presenti la possibilità d'esistenza scelta dall'eroe simulacrale di turno. L'immagine simulacrale non è il racconto concluso di se stesso, non è causa di se stessa. L'immagine dice di rimandare ad altro con una inversione incredibile rispetto al passato: dalla materia dell'idolo al potere metafisico, oggi dal potere metafisico cristallizzato alla vita concreta del soggetto idolatrato. Così come la falsità dell'idolo antico è posteriore alla materialità, con gli idoli virtuali vi è la precessione della menzogna e l'invisibile vita reale del soggetto vivente. Quest'ultimo sarebbe causa di se stesso, la sua riproduzione no, è causa eteronoma per intenti economico-politici afferenti sempre ad una casta ristretta. Ha queste caratteristiche l'opera dell'ingegno? No, in quanto è racconto di un uomo e del suo vedere e sentire tutt'uno con un supporto, appeso ad una parete, dentro la pietra o nelle sillabe di un verso. Non è ammissibile nemmeno invocare l'influenza della committenza per negare fino in fondo la libertà creativa di un autore, sapendo bene come i grandi pittori se ne siano alquanto infischiate da sempre della riproduzione fedele dei volti dei nobili e quante Sante Chiare e Santi Franceschi abbiamo, nessuno che li colga come erano, ma nessuno così distante da dichiarare, questi non sono affatto loro.

Nella prassi educativa così c'è il grande rischio che l'uso delle immagini audiovisive non crei affatto il contatto con 'la cosa' dell'autore, le intenzionalità di che tipo sono? La scelta portante è invece la decisa fruizione di ciò che è viatico per l'azione educativa agenziale e non processuale: libri, mostre e luoghi naturali e storici in quanto in essi è incastonato il messaggio liberatorio per il presente.

Questo è quello da cui ripartire per la definizione delle istituzioni giuste, pena la creazione di una pseudodemocrazia mediatica che tale più non è. Offrire all'immaginazione la memoria storica, sociale o delle opere creative è in sostanza offrire la reincarnazione dei medesimi canovacci immaginari ed ideali contro chi possiede i mezzi mediatici e culturali, in quanto, ricordiamo Bourdieu, il paradigma vincente è l'auditel, soddisfare per convincere. E per soddisfare e convincere c'è sempre bisogno di buoni e cattivi, di rappresentazione di violenza e di paura, nonché di offrire false sicurezze. L'immaginazione così diventa essa stessa virtuale, immaginando su memorie di cose che non sono, il nulla, i fantasmi, ma che poi dirigono l'azione in realtà, un'azione prevista. Lo sviluppo della capacità interiore del potere-di-agire necessita così

di abitare più mondi ai fini della distanziamento dall'esistente. Fare continuamente memoria di ciò che è ritenuto di valore, proposto eteronomamente come buono è la cattura continua dei soggetti, immaginare invece è stare sul confine tra memoria ed oblio. Ossia, l'opera, facciamo ora l'esempio storico, di carattere critico sulla storia mi permette di accedere ad un racconto (se pur coi crismi della scientificità storica) concluso al fine di immaginare il rapporto tra le promesse ideali dei predecessori e le effettive realizzazioni, nonché lo status del presente. A questo punto l'immaginazione può ricreare con la mente le possibilità utopiche mancate, però immaginando come certi giudizi di valore dovevano essere smascherati ed altri portati avanti. In un contesto di dialogo collettivo, scolastico, locale o politico queste scoperte potrebbero essere avanzate al fine delle deliberazioni che coinvolgono i viventi o coloro che devono ancora venire. Ma se continuiamo ad essere impressionati solo dai retorici film sui supposti secoli di cui si sottolinea il sangue, gli eroi e gli amori, che mai ne sapremo della lirica cortese, dei monasteri che salvarono la cultura classica e dei prodromi del pensiero moderno? Ma vogliamo fare un altro esempio, finale, sempre per l'insegnamento offertoci dall'eredità passata<sup>865</sup>, in questo caso prendiamo in causa non l'arte ma la testimonianza storica. Facciamo parlare un testimone oculare della *Shoah*, un racconto che in parte ha ispirato queste considerazioni sullo studio delle umanità come fonte inesauribile di conoscenze antropologiche da riscoprire e riproporre ai fini della costituzione di istituzioni giuste. La memoria è viva se abita il presente assieme all'oblio, all'immaginazione, attraverso la scoperta delle promesse mancate, il compito di svelare quali memorie si celano dietro l'ipertrofia delle memorie legittimate nel consesso pubblico. Chi si vuole far fuori? Chi e che cosa non piace e perché? La memoria ipertrofica, oggettiva, delle tracce evidenti, monumentale e comportamentistica è sempre più sospetta. Come a Bergson e Ricoeur, ci interessa la memoria-immagine, la ricreazione della memoria in noi che possa reinterpretare le cosiddette tracce, personali o collettive che siano. Ecco allora il valore dell'oblio, anch'egli duplice. Alla memoria ipertrofica corrisponde l'oblio del volutamente

---

<sup>865</sup> Un ultimo commento e giustificazione sul concetto di eredità culturale come risorsa per il presente: «L'idea di debito è inseparabile da quella di eredità. Siamo debitori a coloro che ci hanno preceduto di una parte di ciò che siamo. Il dovere di memoria non si limita a custodire la traccia materiale, scritturale o altra, dei fatti compiuti, ma serba il sentimento di essere obbligati nei confronti di questi altri, di cui più avanti diremo che non sono più ma che sono stati. Pagare il debito, diremo, ma anche sottoporre l'eredità a inventario.» Ricoeur Paul, *Op. cit.*, 2003, p. 127.

sezionato, dal discorso pubblico come dal discorso educativo. A riguardo abbiamo già visto come i monismi e i cartesianesimi abbiano fatto fuori i corpi assieme alle loro menti pensanti ed immaginative che li plasmano. L'immaginazione così è alla scoperta della vita possibile tenendo in considerazione ciò che fu obliato. Ma non solo, l'effetto della memoria ipertrofica è anche un altro: evitare la riconciliazione con il passato assumendo come buone le conoscenze rese obbligate dall'esperienza storica o personale. L'immaginazione, nel pensare il mondo diversamente ha la facoltà di mostrare quanto il presente sia in realtà passificato, sia un presente che vive nel passato e fa vivere in esso gli individui. Immaginare una società più giusta è così denunciare quello che va doverosamente ricacciato nel passato, non come eliminazione della traccia o non possibilità di rievocazione, ma come evitamento di effetti nocivi sul presente che ha bisogno di proiettarsi verso il futuro. Perché non sia troppo vago quello che diciamo, abbiamo trovato esempio di ciò leggendo il racconto di Viktor Frankl, *Uno psicologo nei lager*. Egli ricorda in più punti come la sua condizione di medico e psicologo l'abbia portato ad assumere un ruolo anche di guida intellettuale e non solo, come egli sia stato un educatore in quella condizione, ruolo non voluto ma richiesto dagli internati stessi. Interessante notare laddove le prestazioni lavorative richieste non servivano semplicemente a nulla se non a far sperimentare questo nulla, cosa 'salva' in certi casi, cosa rende più sopportabile l'insopportabile; con la distruzione del racconto della persona e del suo corpo, cosa rimane in coloro che scelgono di resistere, ovvero nel sperare di vivere ancora? Non in una sola occasione Frankl parla dei frammenti di voglia di vita generata negli internati da attività come l'immaginare, il raccontare storie e non ultimo la vita interiore *tout court*. Cosa fecero Ricouer ed altri compagni internati se non questo, quando si misero a studiare e parlare di Jaspers durante la prigionia? Cosa rimane dell'uomo dopo l'uomo? I casi limite della storia spesso ce lo dicono. E ci dicono anche quali sono state le azioni e le parole che hanno portato un po' di serenità, di luce. Il problema è che gli *exempla* della storia e delle opere dell'ingegno di solito non vengono ascoltate, ma o piegati alle esigenze antiumane del presente o semplicemente messi da parte se troppo ingombranti. Sono antiumane quando sovrappongono gli obiettivi economici e di dominio. Guai allora a parlare delle lampanti indicazioni antropologiche uscite dai cancelli di Auschwitz, ad esempio, via con la memoria ipertrofica celebrativo-monumentale, degli incontri retorici col sindaco. Via

con l'adagio 'non si ripeta', non si ripeta cosa? L'internamento di prigionieri nell'Europa occidentale? Troppo disgustoso oggi agli occhi dell'europeo sensibilizzato. Certo invece che si ripetono, o altrove, o si stanno ripetendo in altre forme. Non massacrare gli uomini e non bruciarli, non è il tutto morale fondamentale che ci fa pensare Auschwitz, come non fare la guerra feudale al tuo vicino non è tutto del Medioevo. L'immaginazione storica, con la sua indagine, può ricreare una vista sul rapporto micropolitico dei rapporti umani, non solo pensare un mondo senza *lager*. Sono per caso entrati nell'oblio gli esperimenti nazisti sulla massificazione e controllo prestazionale di essa? È nell'oblio il concetto di divisione del lavoro ai fini solo di occupazione inutile per tenere a bada la richiesta di *panem et circensem*? Che dire infatti del *lager*: la promessa del *arbeit macht frei* per chi collabora, nel frattempo, violenza, con l'illusione di emancipazione di coloro che sono stati 'alle regole'. Ricorda qualcosa sulla condizione dell'oppressione economica sugli stati UE del sud? Infine, l'uso di artifici retorici ai fini della convinzione, pura questione datata? Si visualizzi sul serio allora, attraverso l'immaginazione, la reale condizione attuale e non si prenda la storia commemorativa come un dovere sentimentale. Il 'che non si ripeta più', non è l'unica frase ammonimento utile oggi, perché di solito non si ripetono gli stessi eventi, ma gli stessi intenti. Sono questi che vanno ricacciati nell'oblio, ovvero nella storia, non nell'esistenza. Questo è allora educare alle istituzioni giuste tramite l'umanità: far loro dispiegare il loro potenziale, anch'esse come le persone soffrono di schermatura, la loro elettricità è contenuta in astucci di inconsapevolezza se non di fastidio obliante. Educare alle istituzioni giuste è sostanzialmente liberare il potere immaginativo attraverso le prassi educative che fanno emergere le memorie senza ricordo e al contrario propongono gli oblii attivi.

È il momento giusto per raccogliere allora quei sempiterni frutti del dolore emersi nella storia umana da quella tragedia o, detto altrimenti, è il momento di avere ben presenti le indicazioni antropologiche ai fini della costruzione di istituzioni giuste che quelle vicende gridano ancora considerando non solo una *Auschwitz* del Novecento, quella dei fatti, bensì una sorta di questione *Auschwitz* eterna<sup>866</sup>. Facciamo questo

---

<sup>866</sup> Anche Todorov parla di esemplarità: « Perché l'esemplarità dunque? Perché non vi è alcun merito nel collocarsi dal lato giusto della barricata, una volta che il consenso sociale ha stabilito con decisione dove sta il bene e dove il male; dare lezioni di morale non è mai stata prova di virtù.» Todorov Tzvetan, *Op. cit.*, p. 54. L'autore cita la vicenda di un sopravvissuto a Buchenwald, David Rousset che si interessò ai campi sovietici e ricevette dimostrazioni di sdegno per questo in quanto tra i comunisti erano molto rappresentati

esercizio come esempio di insegnamento pratico, per la prassi educativa, un favore all'immaginazione: astrarre da un'opera umanistica (in questo caso una autobiografia) i messaggi antropologici e confrontali con il presente, mettendoli in dialogo al di là delle prassi sociali consuete. In conclusione, dunque, l'ultima attestazione che possiamo trovare in un giovane 'educato' è questa capacità di riconoscimento, ovvero di lettura dell'eredità culturale e delle memorie storiche come energie critiche per il suo presente: è la capacità di reimmaginare la vita come se l'erano immaginati coloro che testimoniando con l'opera dell'ingegno, anche il dolore, dichiarano i propri sogni anche se falliti.

Ecco il nostro tentativo di fare un esempio, con un testo che trasuda da cima a fondo di un enorme paradosso: descrive il massimo della brutalità e allo stesso tempo si esplicita il massimo di resistenza possibile ai fini del mantenersi umani, testimonianza che fa proprio al caso nostro in quanto si parla di un desiderio di vita, di una immagine di vita possibile e sperata laddove nulla all'esterno poteva facilitare a ciò. In fin dei conti per Frankl questo concetto divenne alla base della sua teoria psicoterapeutica: un uomo vive se si crea un perché, come non scorgere in questo il desiderio di una vita buona assieme agli altri, un progetto frutto della ragione che pensa l'uomo e lo vuole educare? Chi riesce a ripercorrere le immaginazioni testimoniate nella storia e nell'arte, attesta dunque la propensione non solo ad una esistenza prosociale ma ad una esistenza come uomo giusto.

Concetti criptoantropologici estratti dalla testimonianza ai fini di una educazione ad una immaginazione che possa disegnare una società giusta:

---

gli ex deportati dai nazisti. «Se avesse privilegiato la memoria *letterale*, Rousset avrebbe passato il resto della sua vita ad immergersi nel suo passato, a leccarsi le sue ferite, a nutrire il suo risentimento verso coloro che gli avevano inflitto un'offesa indimenticabile. Privilegiando la memoria *esemplare*, ha scelto invece di utilizzare la lezione del passato per poter agire sul presente, all'interno di una situazione in cui egli non è attore e che non conosce che per analogia e all'esterno. È così che egli comprende il suo dovere di deportato, ed è per questa ragione che si rivolge prioritariamente – questo è essenziale – ad altri deportati. “Voi non potete rifiutare questo ruolo di giudice, egli scrive. È il compito più importante che voi, vecchi deportati politici, avete. Gli altri, quelli, non sono stati prigionieri nei campi, possono invocare la povertà dell'immaginazione, l'incompetenza. Noi siamo, noi, dei professionisti, degli specialisti. Questo è il prezzo che dobbiamo pagare a quel *surplus* di vita che ci è stato concesso.» *Ibidem*, p. 55-56. Facciamo notare questo secondo riferimento all'immaginazione come momento propedeutico all'azione morale.

Il prigioniero 119.104, Viktor Frankl si interroga sul fatto che l'unica cosa che li lega alla vita sembra ora essere solo il corpo nudo.<sup>867</sup> B. Che i libri mentono sul grado di sopportazione umano, mentono sulle ore di sonno o su che cosa abbiamo bisogno per vivere, ed aveva più ragione Dostojewsky rispetto a chissà quanti manuali di psicologia sul fatto che l'essere umano si abitua a tutto, fino a che punto ovviamente sarà da definirlo, ma questo è quanto basta per contrastare le nostre pretese e velleità e le retoriche politiche e medialì.<sup>868</sup> C. Che l'uomo è propenso all'indifferenza, dati i disgusti quotidiani che è costretto a vedere, le emozioni non sono processionali, esse provengono dai valori che si hanno e dal contesto che fuori si è creato. «Se quasi per interesse professionale, non fossi rimasto stupito io stesso per la mia indifferenza, avrei totalmente scordato l'episodio, tanto ero privo di emozioni.» Conosco, dunque intercetto. D. I discorsi nel lager fanno emergere due interessi: quello politico e quello spirituale, sono questi gli argomenti ultimi dell'uomo nudo.<sup>869</sup> E. L'uomo che ritrova un po' di vigore nel *lager* è quello che riscopre l'interiorità<sup>870</sup>. Quando si immagina l'amore, nella persona dell'amata, o per chi è credente l'amore in Dio. F. Inoltre risboccia lo stupore quasi infantile di fronte alla natura<sup>871</sup>, chi praticava espressioni artistiche erano coloro che affrontavano meglio il rigore della brutalità<sup>872</sup>, e che elementi ritenuti di pochissimo conto possono generare felicità. G. Che i prigionieri tendevano a non farsi notare per sopravvivere, mescolarsi alla massa e non decidere alcunché<sup>873</sup> e che il complesso maggiore è il senso di inferiorità diffuso. H. Ma cosa ha sorretto coloro che hanno resistito fino alla fine? «Quasi tutti avevano qualcosa che li sorreggeva: un pezzo di futuro. L'uomo ha invero un carattere peculiare: può *esistere*» solo nella visuale del futuro; dunque, in un certo senso, *sub specie aeternitatis*. Nei momenti difficili della sua esistenza, il prigioniero cerca rifugio in questa visuale del futuro.»<sup>874</sup>

Vedere il futuro, ossia immaginarlo. La felicità è il legame alla vita, essa ha come collante l'immaginazione. È chiaro che questo esempio faceva al caso nostro nello specifico, ma voleva essere un tentativo anche di applicazione ai fini di una lezione scolastica, ma perché no sono riflessioni utilissime per contesti educativi di grande particolarità come le comunità terapeutiche o altri centri educativi per giovani difficili.

Una prassi educativa che tenti di tirar fuori l'anima antropologica dalle realizzazioni umanistiche, e che poi le arricchisca con le doverose informazioni, rispetta l'immaginazione mettendo in discussione gli immaginari, l'evento è ricordato ma non è il centro dell'azione didattica. L'evento accade, dice anche Ricoeur, ma il messaggio è

---

<sup>867</sup> Frankl E. Viktor, *Uno psicologo nei Lager*, tr. It. N. Schmitz Sipos, Ares ed., Milano 2013, pp. 43-45.

<sup>868</sup> *Ibidem*, p. 45.

<sup>869</sup> *Ibidem*, p. 68.

<sup>870</sup> *Ibidem*, p. 72-112.

<sup>871</sup> *Ibidem*, p. 77.

<sup>872</sup> *Ibidem*, p. 79-80.

<sup>873</sup> *Ibidem*, p. 99-101.

<sup>874</sup> *Ibidem*, p. 125.

muto senza l'appropriazione di esso da parte di chi educa. Si porta un messaggio, la memoria è ciò che rimane tolta la sequenza dei fatti, la memoria è la riconversione dell'obliato passivo, l'immaginazione così visualizza le promesse umane non mantenute collegando eventi e pensiero. Come fare tutto questo con qualche manualetto scolastico e un film che parla di...? Servire l'immaginazione attraverso l'educazione è così proporre le cose che potrebbero essere state, le promesse mancate spesso ricordate da Ricoeur, che possono essere anche quelle di perdono e riconciliazione ed infine di liberazione dalle prassi di vita schermati.

Le informazioni geografiche, le date e le vicende non sono ovviamente da tralasciare, ma il corpo è per l'azione, le scienze umane sono per la comprensione della memoria, l'immaginazione per la scelta. La scelta, posta nelle nostre mani chiede di immaginare così bene, al massimo della nostre potenzialità, al fine che con gli altri si schiuda un immaginario il più possibile migliore, proprio perché non si è depositari di una memoria automatica ed inconsapevole ma di una memoria antropogenerativa e per certi versi ammonitiva; il confronto delle immaginazioni sul vivere insieme sono già un bel passo in avanti nella direzione di azioni giuste. Quale genitore, insegnante, educatore che scorga nel suo pupillo un giovane sereno, fiducioso nell'altro e custode di valori ai fini di promuovere una società più giusta non esita ad ammettere che è un giovane che ha ricevuto 'un'educazione'. Ma le nostre comunità occidentali non hanno più tempo per queste sottigliezze, l'altare della produttività ha bisogno di continui sacrifici antropologici, ovvero l'offerta di facili vite si baratta rimanendo non immaginanti, né tantomeno pensanti.

La scelta portante allora in questo caso è qui la terza dischiusura delle possibilità d'essere offerte dallo sviluppo dell'immaginazione: dopo la possibilità dell'essere sereno grazie a se stesso e non ad altro eteronomo od indotto, dopo le possibilità di vita aperte dalla fiducia sperimentata nell'essere accolto nella propria debolezza, ecco la scelta portante che può promuovere un rinnovato interesse per la vita in comune: immaginare i prossimi valori che facciano da collante in una nuova comunità umana come antidoto ad ogni forma di violenza, fisica o subdola che sia. Non si parla di stato, nazione o quant'altro: bisogna senz'altro interrogare la storia, ma più quella delle testimonianze che quella della successione dei fatti. Un ulteriore fine dell'educazione immaginativa è dunque di mettere nelle condizioni l'educando di visualizzarsi sempre

più come una società, sempre meno condizionata dall'interesse di qualcuno su qualcun altro. Ciò non si può fare a prescindere dall'eredità culturale diacronica, essa ha qualcosa da dirci che possa da fungere da faro per non avere rotte troppo incerte. L'immaginazione qui svolge il gioco veramente dialettico tra il passato, il presente ed il futuro: essa interroga la memoria, diffida delle supposte bontà del presente e propone quadri immaginifici dell'umanità senza violenza.

La libertà nella collettività è a nostro avviso educare i giovani a trasmutare aspetti del sociale nel comunitario, laddove col primo intendiamo in questo caso una eterogenea massa di individui in cui si attuano forme anonime di vita se non addirittura di violenza anche sofisticate (perché incruente come la presa del capitale umano). Col secondo termine, comunità, appunto intendiamo quei processi di riconoscimento<sup>875</sup> dell'autentico umano (si veda l'esempio frankliano) frutto della mera educazione umanistica (e scientifica 'pura') ed etica, che possono condurre alla definizione di valori in chiave appunto antiviolenta (da attuarsi primariamente nelle aule scolastiche!), nel senso anche sottile della liberazione dalla schermatura come violenza antropologica interna che abbiamo analizzando.

I nuovi immaginari hanno bisogno del pensiero per essere giustificati e maggiormente fondati, l'azione pratica anche nei contesti educativi abbisogna di argomentazioni, anche per rendere conto dei cambiamenti e soprattutto per dimostrare quante millantate 'buone prassi', e supposti 'progressi' nascondono la violenza dell'interesse eteronomo.

---

<sup>875</sup> Questo termine è utilizzato nella sua valenza ricoeuriana ossia: «Il riconoscimento di sé trova quindi nel dispiegamento delle figure dell' 'io posso', che insieme danno vita al ritratto dell'uomo capace, la propria dimensione significativa.» cosicché: «nell'ambito di tale risposta il desiderio di essere riconosciuto viene a occupare il posto tenuto dalla paura della morte violenta nella concezione hobbesiana dello stato di natura.» Cfr. Ricoeur Paul, *Percorsi del riconoscimento*, trad. it. F. Polidori, Raffaello Cortina, Milano 2005 (ed. or. 2004), pp. 172-173. La questione ha poi chiari risvolti comunitari in quanto le esperienze del riconoscimento-attestazione di sé, parafrasiamo Ricouer, non sono vane, esse sono fondamentali nel passaggio allo stadio del mutuo riconoscimento. Cfr. *Ibidem*, pp. 261-274. Il riconoscimento della mia identità e degli altri è dunque quel processo di pacificazione ottenuto dal mutuo riconoscimento: il fine è lo stato di pace all'interno del vivere comune, derivante dalle pratiche agapiche.



## Epilogo

Questa tipologia di lavoro non ci consente di trarre conclusioni generali, ecco perché il congedo finale non ne porta il nome. Conclusioni particolari in realtà sono presenti nelle singole analisi, nonché momenti riassuntivi e ricapitolativi, a quelli rimandiamo. Una delle conclusioni riportabili qui è forse quella sul concetto-madre: non si può parlare di educazione ed azione educativa senza tener conto dell'enigma antropologico dell'agenzialità, vera e propria manifestazione di eccedenza rispetto al mondo puramente animale. Infatti, se con l'enunciazione delle tesi nel primo capitolo da ciò, grossomodo si parte, si arriva alle ultime battute del lavoro a parlare della 'prova' immensa dell'eccedenza agenziale: il lascito culturale e morale di chi ci ha preceduto e tutto quello che ancora noi stiamo facendo.

Può risultare ora più interessante rilanciare alcuni temi per proseguire con gli studi futuri. Ad esempio un ulteriore approfondimento è necessario sulla distinzione tra facoltà (o forze innate o potenze) da un lato e terminologie abbastanza conosciute come capacità, abilità, competenze e capacitazioni. Qualche ragguaglio probabilmente l'abbiamo dato, tuttavia, attorno a questi concetti si sono consumati in passato e nel presente grandi equivoci e lotte teoriche.

Alla luce del percorso fatto sino ad oggi ci è sembrato che la prospettiva guardiniana ci abbia fatto fare decisi passi in avanti con il suo equilibrio teoretico, capace di bilanciare anche il rapporto polare tra singolo e società.

Poi abbiamo da pensare di nuovo l'applicazione teorica dell'antropocritica ad altri contesti. Probabilmente non c'è che l'imbarazzo della scelta. Si potrebbe ad esempio attivare un confronto, anche qui, più specialistico, con la documentazione ufficiale degli Stati e della UE in merito all'educazione. Si potrebbe, inoltre, sulla scia del concetto di schermatura e dimidiazione di intelletto, volontà e memoria-immaginazione capire come i processi culturali e mediali affettano facoltà 'satellite' come l'attenzione e la concentrazione. Certo, si stanno citando termini costituenti noti capitoli della psicologia generale, ma, stiamo dicendo, l'omonimia terminologica nulla dice sul contenuto squisitamente filosofico e critico che in realtà proponiamo.

Ulteriore apertura di questo lavoro: ciò che si aspetta da una azione educativa come l'abbiamo definita, volta a non oggettivare ma a dare conto nell'aver 'sbloccato' i

meccanismi dell'eccedenza umana. Dunque, una educazione che conduca a disposizioni morali ed intellettuali, in cui l'imparare ad imparare ne è solo un elemento non così primitivo ma derivato. Una educazione che si preoccupi primariamente dell'io parlo, penso, comprendo per decidere, agire bene e via dicendo. Insomma le disposizioni sintomo dell'aver raggiunto un grado interessante di libertà, dai propri condizionamenti materiali, culturali ed animali, disposizioni che fanno scoprire di sé d'essere veramente 'agente'. Successivamente a ciò si apre la grande questione dell'oggetto possibile, su su fino alla giustificazione della fondazione di una scienza dell'educazione che mantenga i suoi legami vitali con la filosofia dell'educazione e questa con la teoretica, assieme ai discorsi antropologici, etici e metafisici. Accanto a ciò sarebbe da aprire uno studio *ad hoc* sul rapporto tra la *phronesis* e *epimeleia*.

Altro punto fondamentale foriero di altro, rispetto a quanto scritto, riguarda ora non l'epistemologia ma la didattica, l'insegnamento. Ci sarebbero da riscrivere tante nuove pagine per una didattica rinnovata e liberata da riduzionismi strumentali, ci sarebbe da ripresentare, rivitalizzare alcune prassi cadute in disgrazia. Un esempio su tutti sarebbe la rivalutazione del componimento scritto e della esposizione orale come manifestazioni più complete delle attualizzazioni della propria capacità di pensiero, nonché evidenza di disposizionalità all'impegno personale per migliorare se stessi attraverso lo studio.

Il rapporto con la storia della pedagogia e dell'educazione: la riproposizione di questa nobile disciplina a livello universitario dovrebbe essere forte e chiara, ma non dovrebbe condurre ad una semplice conoscenza seriale delle varie 'dottrine' sull'educazione e delle istituzioni educative, la si dovrebbe vedere anche alla luce delle categorie di reattività rispetto alla cultura di riferimento ed esaurimento di influenza di quella 'nuova' sul periodo preso in esame. Tutto ciò per comprendere quanto l'educazione vada posta, certo, all'interno di una complessità, ma non infinita, a tal punto che niente si riesca a dire di maggiormente solido. Che la ricognizione storica ci aiuti a fissare paletti, o meglio elementi polari che, anziché ci evitino di ripetere esclusivamente stagioni teoriche reattive. Che si venga aiutati, nella formulazione, teoretica a porre come solide alcune opposizionalità polari entro le quali dar vita ad un discorso educativo più integro e valido. Una opposizione principe fra tutte, a titolo di esempio, è: autorità-libertà.

Da ripristinare urgentemente sarebbe il dialogo con la politica, ma questa volta alla pari, per arginare le deviazioni teoretiche dei documenti, mostrare il prestigio e la solidità dei saperi umanistici, resistere di fronte alla mercificazione di saperi e scuole, nonché ricreare la scuola come baluardo non contro ma contro-bilanciato della società, non come suo gemello assimilato. Lavoro critico che aiuterebbe gli stessi giovanissimi cittadini a divenire disposizionalmente più forti rispetto alle potenze medialità assimilanti, nonché più responsabili ed attivi un giorno nel mondo adulto delle professioni. Ma questo dovrebbe passare per un'altra figura di docente che non c'è o c'è sempre meno.

Rispetto al rapporto con le discipline scientifiche la teoresi e l'azione educativa possono ricondurre il senso comune tecnocratico, in cui i discenti sono immersi, dentro l'alveo di valori umanistici e non tecnostumentali, svelando il riduzionismo che le scienze stesse hanno subito e il fatto che hanno perso la natura per adorare l'artefatto. Questo sarebbe un ulteriore compito veramente paidetico e contemporaneo allo stesso tempo.

Infine è da ripensare il nesso arte, letteratura ed educazione, ripensare in modo sostanziale l'apporto delle grandi realizzazioni umane e come entrano a pieno diritto nell'azione educativa.

Insomma, questo tempo può essere, culturalmente parlando, un tempo di transizione, ma anche un tempo di straordinarie possibilità. Abbiamo bisogno di un periodo teoreticamente ricostituente, per ritornare sul serio ad educare, le abbiamo tentate tutte dall'era postleonardiana, fino a che ci siamo arresi di fronte al fascino del potere degli automatismi che sprigionano le macchine. Ma la sfida più grande, è questa la riscoperta che dovremmo fare, non è quella di dare un'anima ai *robot*, ma quella di ripensare la nostra agenzialità. Questo periodo di transizione serva per disperdere nebbie schermanti, smascheri e setacci e ci faccia migliori cercatori di verità.

«Odiano la verità per amore di ciò che credono verità. Amano la verità quando si svela, l'odiano quando riprende: ne amano la luce, ne odiano l'accusa. Non vogliono essere ingannati, ma vogliono ingannare; quindi l'amano allorché la verità rivela sé stessa e l'odiano allorché li rivela a sé stessi.»<sup>876</sup>

---

<sup>876</sup> Agostino d'Ipbona, *Confessioni*, a cura di M. Perrini, La Scuola, Brescia 1977, p. 174.

## Bibliografia ragionata

### **Classici della filosofia antica e medievale da cui si sono state tratte questioni antropologiche, etiche, pedagogiche ed epistemologiche**

(Solo in questa sezione si riporta esclusivamente l'anno della edizione più recente consultata; per le opere moderne e contemporanee si inserisce invece anche l'anno della prima pubblicazione originale, salvo casi di irreperibilità dell'informazione.)

- Agostino di Ippona, *Confessioni*, a cura di M. Perrini, La Scuola, Brescia 1977.
- Agostino di Ippona, *La natura del bene*, tr. it. L. Alici, Città Nuova, Roma 1998.
- Agostino di Ippona, *Il Maestro*, in *Il maestro e la parola*, tr. it. M. Bettetini, Bompiani, Milano 2010.
- Agostino di Ippona, *La felicità*, a cura di R. Torella, Nuova Editrice Berti, Piacenza 2011.
- Agostino di Ippona, *Il libero arbitrio*, tr. it. R. Melillo, Città Nuova, Roma 2011.
- Aristotele, *Politica*, tr. it. e cura di R. Laurenti, Laterza, Roma-Bari 1993.
- Aristotele, *Etica Nicomachea*, tr. it. C. Natali, Laterza, Roma-Bari 2005.
- Aristotele, *L'anima*, tr. it. e cura di G. Movia, Bompiani 2005.
- Aristotele, *Etica Eudemia*, in *Le tre etiche*, a cura di A. Fermani, Bompiani, Milano 2010.
- Aristotele, *Metafisica*, tr. it. e cura di G. Reale, Bompiani, Milano 2011.
- Platone, *Fedone*, in *Tutti gli scritti*, tr. it. G. Reale, Bompiani, Milano 2010.
- Platone, *Menone*, in *Tutti gli scritti*, tr. it. G. Reale, Bompiani, Milano 2010.
- Platone, *Simposio*, in *Tutti gli scritti*, tr. it. di G. Reale, Bompiani, Milano 2010.
- Platone, *Fedro*, in *Tutti gli scritti*, tr. it. G. Reale, Bompiani, Milano 2010.
- Platone, *Teeteto*, in *Tutti gli scritti*, tr. it. C. Mazzarelli, Bompiani, Milano 2010.
- Platone, *Repubblica*, in *Tutti gli scritti*, tr. it. R. Radice e cura di G. Reale e, Bompiani, Milano 2010.
- Platone, *Timeo*, in *Tutti gli scritti*, tr. it. di G. Reale, Bompiani, Milano 2010.

Platone, *Leggi*, in *Tutti gli scritti*, tr. it. R. Radice e cura di G. Reale, Bompiani, Milano 2010.

Seneca Lucio Anneo, *Sui benefici*, a cura di M. Menghi, Laterza, Roma-Bari 2008.

Tommaso D'Aquino, *Sulla verità*, tr. it. e cura di F. Fiorentino, Bompiani, Milano 2005.

Tommaso D'Aquino, *De Magistro*, tr. it. e cura di E. Ducci, Anicia, Roma 2009.

Tommaso D'Aquino, *Le virtù*, tr. it. e cura di M. S. Vaccarezza, Bompiani, Milano 2014.

Tommaso D'Aquino, *La Somma Teologica I-II*, tr. it. T. S. Centi, R. Coggi, G. Barzaghi e G. Carbone, ESD, Bologna 2014.

### **Opere generali di filosofia dell'educazione e di pedagogia generale, di epistemologia e di metafisica**

Altini Carlo, *Potenza/atto*, Il Mulino, Bologna 2014.

Baldacci Massimo, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma, 2012.

Berti Enrico, *In principio era la meraviglia. Le grandi questioni della filosofia antica*, Laterza, Roma-Bari 2007.

Braido Pietro, *Filosofia dell'educazione*, Pas-Verlag, Zurigo, 1967.

Cambi Franco, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2003.

Cambi Franco, *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2008.

Cambi Franco, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005.

Cavallera Hervé A., *Storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 2009.

Davidson Donald, *Sulla verità*, tr. it. S. Levi, Laterza, Roma-Bari 2006 (ed. or. 2005).

Dewey John, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, tr. it. M. Tioli Gabrieli e L. Borelli, La Nuova Italia, Firenze 1967 (ed. or. 1929).

Dewey John, *Rifare la filosofia*, Donzelli, Roma 2002 (ed. or. 1920-1948).

Gentile Giovanni, *Sommario di Pedagogia come scienza filosofica. Vol. I Pedagogia generale*, Le Lettere, Firenze 2003 (ed. or. 1925).

Gadamer Hans-Georg, *Verità è metodo*, tr. it. e cura di G. Vattimo, Bompiani Milano 2010 (1960-1972).

Heisenberg Werner, *La tradizione nella scienza*, tr. it. R. Pizzi, Garzanti, Milano 1982 (saggi 1972-1975).

Husserl Edmund, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, a cura di E. Filippini, Einaudi, Torino 1965 (ed. Or. 1913).

Infeld Leopold, *Albert Einstein*, tr. it. O. Nicotra, Einaudi, Torino 1965 (ed. or. 1952).

Jaeger Werner, *Paideia*, tr. it. L. Emery e A. Setti, Bompiani, Milano 2003.

Kaiser Anna, *Filosofia dell'educazione (im Grundriß)*, Il Melangolo, Genova 2013.

Lakatos Imre; Feyerabend Paul K., *Sull'orlo della scienza. Pro e contro il metodo*, a cura di M. Motterlini, Raffaello Cortina, Milano 1995.

Latour Bruno, *Cogitamus. Sei lettere sull'umanesimo scientifico*, tr. it. R. Ferrara, Il Mulino, Bologna 2013 (ed. or. 2010).

Lederman Leon M., Hill Christopher T., *Fisica quantistica per poeti*, Bollati Boringhieri, Torino 2013 (ed. or. 2011).

Maritain Jacques, *Per una filosofia dell'educazione*, tr. it. Agazzi A., Viotto P. e Galeazzi G., La Scuola, Brescia 2001 (ed. or. 1969).

Maritain Jacques, *Distinguere per unire. I gradi del sapere*, tr. it. E. Maccagnolo, Morcelliana, Brescia 2013 (ed. or. 1032-1969).

Merleau-Ponty Maurice, *Fenomenologia della percezione*, tr. it. A. Bonomi, Bompiani 2005, (ed. or. 1945).

Noddings Nell, *Philosophy of education*, Westview Press, Boulder CO 2010.

Nobile Elena, *Teoria, base empirica, scoperta. Epistemologia e ricerca in ambito educativo*, Libreriauniversitaria, Padova 2015.

Popper Karl R., *Le fonti della conoscenza e dell'ignoranza*, tr. it. G. Pancaldi e F. Laudisia, Il Mulino, Bologna 2000 (ed. or. 1969 e 1994).

Popper Karl R., *I tre mondi. Corpi, opinioni e oggetti del pensiero*, trad. it. di P. Rumore, il Mulino 2012 (ed. or. 1979).

Putnam Hilary, *Ragione, verità, storia*, a cura di S. Veca, Il Saggiatore, Milano, 1994 (ed. or. 1981).

Reale Giovanni, *Il pensiero dei Presocratici alle radici del pensiero europeo*, in *I presocratici*, a cura di G. Reale, Bompiani 2015.

Reid Louis Arnaud, *Filosofia e Pedagogia*, a cura e trad. it. di Diega Orlando, Maccari, Parma 1967 (ed. or. 1962).

Ricoeur Paul, *Essere, essenza e sostanza in Platone e Aristotele*, tr. it e cura di M Possati, Mimesis, Milano-Udine 2014 (ed. or. 1953-1954).

Spadafora Giuseppe, *L'identità negativa della pedagogia*, Unicopli, Milano 1992.

Visalberghi Aldo, *Problemi della ricerca pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1965.

Xodo Carla, *Per una epistemologia della persona*, in AA.VV., *La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*, in «Dalle pedagogie alla pedagogia. Seminari itineranti 1», a cura di Carla Xodo, Pensa multimedia, Padova 2003.

### **Saggi ed articoli per il nucleo tematico di antropologia per l'educazione**

AA.VV., *Bildung*, in «Duden. Deutsches Universal Wörterbuch», Dudenverlag, Zürich 1996.

AA.VV., *L'emergenza educativa*, numero monografico di «Studium Educationis», vol.1, n. 3, Erickson, Trento 2008

Acone Giuseppe, *Maritain contro*, Morano, Napoli 1974.

Acone Giuseppe, *Antropologia dell'educazione*, La scuola, Brescia 1997.

Agamben Giorgio, *La comunità che viene*, Bollati Boringhieri, Torino 2001.

Ascenzi Anna, *Lo spirito dell'educazione. Saggio sulla pedagogia di Romano Guardini*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

Bellingreri Antonio, *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e pensiero, Milano 2005.

Bellingreri Antonio, *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano 2010.

Bellingreri Antonio, *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2013.

Bergson Henry, *Saggi pedagogici*, a cura di F. Cafaro, Paravia, Torino 1962 (ed. or. 1957-1959).

Bergson Henri, *Educazione, cultura, scuola*, a cura e tr. it. di M. T. Russo, Armando, Roma 2000 (saggi 1882-1922).

Berti Enrico, *Nuovi studi aristotelici, II -Fisica, antropologia e metafisica*, Morcelliana, Brescia 2005.

- Bertin Giovanni Maria, *Educazione alla ragione*, Armando, Roma 1995
- Buber Martin, *Io e tu*, in *Il principio dialogico ed altri saggi*, a cura di A. Poma e trad. it. A. M. Pastore, San Paolo, Milano 2012 (ed. or. 1923).
- Buber Martin, *Discorsi sull'educazione*, tr. it. e cura di A. Aluffi Pentini, Armando, Roma 2009 (ed. or. 1953).
- Bueb Bernard, *Elogio della disciplina*, tr. it. M. Bottini, Rizzoli, Milano 2007.
- Conte Mino, *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*, Pensa Multimedia, Lecce 2006.
- Dalle Fratte Gino, *L'emergenza educativa come crisi della cultura*, in «*Studium Educationis*», vol.1, n. 3, Erickson, Trento 2008.
- Dewey John, *Democrazia e educazione*, tr. it. E. E. Agnoletti e P. Paduano, Sansoni, Milano 2012 (ed. or. 1916).
- Dewey John, *Esperienza e educazione*, tr. it. E. Codignola e cura di F. Cappa, Raffaello Cortina, Milano 2014 8ed. or. 1938).
- Fabris Giuliana, *Pedagogia della malinconia*, in *Romano Guardini e la pedagogia*, a cura di Fabris G. e Faccioli G. A., Il Poligrafo, Padova, 2013.
- Fedeli Carlo, *Pienezza e compimento. Alle radici della riflessione pedagogica di Romano Guardini*, Vita e Pensiero, Milano 2003.
- Flores D'Arcais Giuseppe, *Contributi ad una pedagogia della persona*, Giardini, Pisa 1993.
- Gadamer Hans-Georg, *Bildung e umanesimo*, a cura di G. Sola e trad. it. di S. Sistig, Il Melangolo, Genova 2012 (conferenze dal 1944-1991).
- Galimberti Umberto, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007.
- Guardini Romano, *Lettere dal Lago di Como. La tecnica e l'uomo*, tr. it. G. Basso, Morcelliana, Brescia 1959 (ed. or. 1927).
- Guardini Romano, *Virtù. Temi e prospettive della vita morale*, Morcelliana, Brescia 1972.
- Romano Guardini, *Lettere sull'autoformazione*, tr. it. E. Oberti, Morcelliana, Brescia 1994 (ed. or. 1956).
- Guardini Romano, *Mondo e persona*, Morcelliana, Brescia 2000 (ed. or. 1939).



- Guardini Romano, *Persona e personalità*, Morcelliana, Brescia 2005 (ed. or. 1935).
- Guardini Romano, *L'opposizione polare. Tentativi per una filosofia del concreto-vivente*, in *Opera Omnia I. Scritti di metodologia filosofica*, Morcelliana, Brescia 2007 (ed. or. 1925), Morcelliana, Brescia 2007 (ed. or. 1925).
- Guardini Romano, *Opposizioni e opposti polari. Abbozzo d'un sistema della teoria dei tipi*, in *Opera Omnia I. Scritti di metodologia filosofica*, Morcelliana, Brescia 2007 (ed. or. 1914).
- Guardini Romano, *Le età della vita*, Vita e pensiero, Milano 2011 (ed. or. 1957).
- Heidegger Martin, *Lettera sull'umanismo*, a cura di F. Volpi, Adelphi, Milano 2013 (ed. or. 1975).
- Iannascoli Loretta, *Condizione umana e opposizione polare nella filosofia di Romano Guardini, Genesi, fonti e sviluppi di un pensiero*, Aracne, Roma 2005.
- Kant Immanuel, *L'arte di educare*, tr. it. e cura di A. Gentile, Armando, Roma 2001.
- Kierkegaard Sören, *Aut-Aut. Estetica ed etica nella formazione della personalità*, tr. it. R. Cantoni, Oscar Mondadori, Milano 1993.
- Manno Mario, *La Persona come metafora*, La Scuola, Brescia 1998.
- Mari Giuseppe, *Pedagogia in prospettiva aristotelica*, La Scuola, Brescia 2007.
- Mari Giuseppe, *Educazione come sfida della libertà*, La Scuola, Brescia 2013.
- Milan Giuseppe, *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova, Roma 2008.
- Minichiello Giuliano, *L'emergenza educativa come questione antropologica*, in «*Studium Educationis*», vol.1, n. 3, Erickson, Trento 2008.
- Morin Edgar, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001 (ed. or. 1999).
- Morin Edgar, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Moscato Maria Teresa, *Bisogni di «senso» ed emergenze educative*, in «*Studium Educationis*», vol.1, n. 3, Erickson, Trento 2008.
- Mounier Emmanuel, *Trattato del carattere*, tr. it. P. De Benedetti, C. Massa, San Paolo, Milano 1990 (ed. or. 1946).
- Musaio Marisa, *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*, Vita e Pensiero, Milano 2001.

Mounier Emmanuel, *Il Personalismo*, a cura di G. Campanini e M. Possenti, Ave, Roma 2004 (ed. or. 1949).

Nussbaum Martha C., *Non per profitto, Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it. R. Falcioni, Il Mulino, Bologna 2013 (ed. or. 2010).

Orlando Cian Diega, *L'attualità pedagogica di Romano Guardini*, in *I volti dell'uomo*, a cura di G. Piana, Lint, Trieste 1992.

Orlando Cian Diega, *Le polarità pedagogiche nei grandi modelli del passato*, in «*Studium Educationis*», vol. 86, n.2, Cedam, Padova 1999.

Orlando Cian Diega, *Il concetto di persona dall'esperienza educativa*, in AA.VV., *La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*, in «Dalle pedagogie alla pedagogia. Seminari itineranti 1», a cura di Carla Xodo, Pensa multimedia, Padova 2003.

Orlando Cian Diega, *Autorità violata: essere autorevoli per promuovere libertà oggi*, in «*Studium Educationis*», vol.1, n. 3, Erickson, Trento 2008.

Pareyson Luigi, *Ontologia della libertà. Il male e la sofferenza*, Einaudi, Torino 2000.

Pascal Blaise, *Pensieri*, tr. it. B. Nacci, Garzanti, Milano 2011.

Ricouer Paul, *La persona*, a cura e trad. it. I. Bartoletti, Morcelliana, Brescia 1997 (ed. or. 1992).

Ricouer Paul, *Sé come un altro*, a cura e trad. it. D. Iannotta, Jaca Book, Milano 2011 (ed. or. 1990).

Rigotti Francesca, *Partorire con il corpo e con la mente. Creatività, filosofia, maternità*, Bollati Boringhieri, Torino 2010.

Rossi Bruno, *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*, Vita e Pensiero, Milano 2014.

Rousseau Jean-Jacques, *Emilio*, tr. it. A. Visalberghi, Laterza, Roma-Bari 2003.

Sanna Ignazio (a cura di), *La sfida del post-umano. Verso nuovi modelli di esistenza?*, Studium, Roma 2005.

Santelli Luisa, *Problemi pedagogici in Henri Bergson*, Liviana, Padova 1974.

Stein Edith, *Il problema dell'empatia*, tr. it. e cura di E. Costantini e E. Schulze Costantini, Studium, Roma 1998 (ed. or. 1917).

Stein Edith, *Potenza e atto. Studi per una filosofia dell'essere*, tr. it. A. Caputo, Città Nuova, Roma 2003.

Stein Edith, *La struttura della persona umana. Corso di antropologia filosofica*, a cura di A. Ales Bello e M. Paolinelli tr. it. M. D'Ambra, Città Nuova, Roma 2013.

Vico Giuseppe, *Emergenza educativa e oblio del perdono*, Vita e Pensiero, Milano 2009.

**Saggi ed articoli di riferimento per il nucleo tematico azione, razionalità pratica e lavori sull'etica in generale**

Audi Robert, *Practical reasoning and ethical decision*, Routledge, New York 2006.

Agazzi Evandro, *Per una riconduzione della razionalità tecnologica entro l'ambito della razionalità pratica*, in *Forme di razionalità pratica*, a cura di S. Galvan, Franco Angeli, Milano 1992.

Anscombe G. Elizabeth M., *Intenzione*, Edizioni Università della Santa Croce, tr. it. C. Sagliani, Roma 2004 (ed. or. 1956).

Arendt Hannah, *Vita activa. La condizione umana*, tr. it. S. Finzi, Bompiani, Milano 2012 (ed. or. 1958).

Archer Margaret S., *Essere umani. Il problema dell'agire*, Marietti, Genova-Milano 2007.

Beckett David, *Critical judgement and professional practice*, in «Educational Theory», Vol. 46, N. 2, 1996.

Berti Enrico, *Teoria e prassi da Aristotele a Marx e ritorno*, in «Atti del congresso internazionale Teoria e Prassi», vol. I, Edizioni domenicane italiane, Napoli 1978.

Berti Enrico, *Il metodo della filosofia pratica secondo Aristotele*, in *Studi sull'etica di Aristotele*, Bibliopolis, Napoli 1990.

Berti Enrico, *Ragione pratica e normativa in Aristotele*, in «Dialogo di Filosofia», N. 8, Herder-Università Lateranense Roma 1991.

Boostrom Robert, *The student as moral agent*, in «Journal of Moral Education», Vol. 27, N. 2, 1998.

Bourdieu Pierre, *Ragioni pratiche*, tr. it. R. Ferrara, Il Mulino, Bologna 2009 (ed. or. 1994).

Braido Pietro, *Paideia aristotelica*, Pas Verlag, Zurigo 1969.

Bridges David, *Competence-based education and training: progress or villainy?*, in «Journal of Philosophy of Education», Vol. 30, N. 3, 1996.

- Brinkmann Svend, *Practical reason and positioning*, in «Journal of Moral Education», Vol. 36, N. 4, 2007.
- Bubner Rudiger, *Razionalità, forma di vita e storia*, in AA. VV., *Etiche in dialogo*, tr. it e cura di T. Bartolomei Vasconcelos e M. Calloni, Marietti, Genova 1990.
- Carr David, *Roughing out the ground rules: reason and experience in practical deliberation*, in «Journal of Philosophy of Education», Vol. 29, N. 1, 1995.
- Carr David, *Is Understanding the professional knowledge of teachers a theory-practice problem?*, in «Journal of Philosophy of Education», Vol. 29, N. 3, 1995.
- Carr David, *Rival conceptions of practice in education and teaching*, in «Journal of Philosophy of Education», Vol. 37, N. 2, 2003.
- Cullen Carlos, *Perfiles éticos-políticos de la educación*, Paidós, Buenos Aires 2013.
- Cunningham Joseph, *Praxis exiled: Herbert Marcuse and the one dimensional university*, in «Journal of Philosophy of Education», Vol. 47, N. 4., 2013.
- Dalle Fratte Gino, *Etica ed educazione*, in AA. VV. *Fine e valore. Per una giustificazione dei fondamenti etici della pedagogia*, a cura di G. Dalle Fratte, Armando, Roma 1992.
- Dalle Fratte Gino, *Specificità della pedagogia come forma di razionalità pratica*, in *Forme di razionalità pratica*, a cura di S. Galvan, Franco Angeli, Milano 1992.
- Da Re Antonio, *Virtù, valore, razionalità pratica*, in *La razionalità pratica. Modelli e problemi*, a cura di E. Berti, Marietti, Torino 1989.
- Davidson Donald, *Soggettivo, intersoggettivo, oggettivo*, tr. it. S. Levi, Raffaello Cortina, Milano 2003 (ed. or. 2001).
- Davidson Donald, *Azioni ed eventi*, tr. it. R. Brigati e cura di E. Picardi, Il Mulino, Bologna 1992 (ed. or. 1980).
- Di Bernardo Giuliano, *L'inferenza pratica e la spiegazione dell'azione*, in *Forme di razionalità pratica*, a cura di S. Galvan, Franco Angeli, Milano 1992.
- Dunne Joseph, *Back to the rough ground. Phronesis and Techne in Modern Philosophy and in Aristotle*, Notre Dame Press, Londra 1993.
- Dussel Enrique, *Etica de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*, Trotta, Madrid, 1998.
- Fermani Arianna, *Saggio introduttivo*, in *Aristotele. Le tre etiche*, Bompiani, Milano 2010.
- Guardini Romano, *Etica*, Morcelliana, Brescia 2003 (ed. or. 1993, lezioni 1950-1962).

Habermas Jürgen, *Il futuro della natura umana. I rischi di una genetica liberale*, tr. it. L. Ceppa, Einaudi, Torino 2002 (e. or. 2001).

Hogan Pádraig, *The ethical orientations of education as a practice in its own right*, in «Ethics and Education», vol. 6, N. 1, 2011.

Kristjánsson Kristján, *There is something about Aristotle: the pros and cons of Aristotelianism in contemporary moral education*, in «Journal of Philosophy of Education», Vol. 48, N. 1, 2014.

Kristjánsson Kristján, *Undoing bad upbringing through contemplation. An Aristotelian reconstruction*, in «Journal of Moral Education», Vol. 43, N. 4, 2014.

Jonas Hans, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, a cura di P.P. Portinaro, Einaudi, Torino 2009 (ed. or. 1979).

Lévinas Emmanuel, *Etica e infinito*, tr. it F. Riva e M. Pastrello, Castelvechi, Roma 2012 (ed. or. 1982).

MacIntyre Alsdair, Dunne Joseph, *Alsdair MacIntyre on education in dialogue with Joseph Dunne*, in «Journal of Philosophy of Education», Vol. 36, N. 1, 2002.

MacIntyre Alasdair, *After virtue*, Bloomsbury, London 2007.

McMurtry John, *Education and the market model*, in «Journal of Philosophy of Education», Vol. 25, N. 2., 1991.

Misawa Koichiro, *The Hirst-Carr debate revisited: beyond the theory-practice dichotomy*, in «Journal of Philosophy of Education», Vol. 45, N. 4, 2011.

Morgan Matthew, *The role of prudence in education*, in «Educational Theory», Vol. 53, N. 2, 2003.

Nardi Enzo, *Etica e polarità. Romano Guardini e l'elaborazione di un'etica fondamentale*, Tm ed., Lucca 20003.

Natali Carlo, *La saggezza di Aristotele*, Bibliopolis, C.N.R. Centro di studio del pensiero antico, 1989.

Natali Carlo, *L'action efficace. Etude sur la philosophie de l'action d'Aristote*, Édition Peeters, Leuven 2004.

Newman John Enry, *Grammatica dell'assenso*, tr. it. L. Erbiferi e B. Gallo, a cura di B. Gallo, Jaca Book, Milano 2005.

Nussbaum Martha C., *La fragilità del bene*, tr. it. M. scattola, Il Mulino, Bologna 2004 (ed. or. 1986-2001).

Pieretti Antonio, *Azione e intenzionalità nella filosofia analitica*, in *La razionalità pratica. Modelli e problemi*, a cura di E. Berti, Marietti, Torino 1989.

Poppi Antonino, *La nozione praxis e di phronesis nell'Ordinatio di Giovanni Duns Scoto*, in «*Historia Philosophiae Medii Aevi*», Amsterdam-Philadelphia, 1991.

Poppi Antonino, *Il ruolo della 'phronesis' nella fondazione dell'etica*, in AA. VV., *Forme di razionalità pratica*, a cura di S. Galvan, Franco Angeli, Milano 1992.

Ricoeur Paul, *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, tr. it. G. Grampa, Jaca Book, Milano 1989 (ed. or. 1986).

Ricoeur Paul, *Etica e morale*, tr. it. I. Bertoletti, Morcelliana, Brescia 2007 (ed. or. 1975-2000).

Ricoeur Paul, *La semantica dell'azione*, a cura e tr. it. di A. Pieretti, Jaca Book, Milano 1986 (ed. or. 1977).

Ricoeur Paul, *Lavoro e parola*, in *Il paradosso dell'educatore. Tre testi di Paul Ricoeur*, a cura di L. Alici, La Scuola, Brescia 2014 (ed. or. 1955-1991).

Sanderse Wouter, *An Aristotelian model of moral development*, in «*Journal of Philosophy of Education*», Early View (Online Version of Record published before inclusion in an issue), 2014.

Savater Fernando, *Etica per un figlio*, tr. it. D. Osorio Lovera e C. Paternò, Laterza, Roma-Bari 1992 (ed. or. 1991).

Searle John R., *La razionalità dell'azione*, tr. it. E. Carli e M. V. Bramé, Raffaello Cortina, Milano 2003 (ed. or. 2001).

Semplici Stefano, *Bioetica. Le domande, i conflitti, le leggi*, Morcelliana, Brescia 2007.

Tarrant James, *Utilitarianism, education and the philosophy of moral insignificance*, in «*Journal of philosophy of education*», Vol. 25, N. 1, 1991.

Totaro Francesco, *Lavoro e prassi nella dialettica del moderno*, in *La razionalità pratica. Modelli e problemi*, a cura di E. Berti, Marietti, Torino 1989.

Vaccarezza Maria Silvia, *Razionalità pratica e attenzione alla realtà. Prospettive contemporanee*, Ortothes, Napoli 2012.

Von Wright Georg H., *Spiegazione e comprensione*, tr. it. G. Di Bernardo, Il Mulino, Bologna 1988 (ed. or. 1971).

Von Wright Georg H., *Norma e azione*, tr. it. A. Emiliano, Il Mulino, Bologna 1989 (ed. or. 1963).

Von Wright Georg H., *Della libertà umana*, in *Mente, azione, libertà*, a cura di R. Egidi, Quodlibet, Macerata 2007 (ed. or. 1983-2003).

Wifestad Stein M., *The educational Challenges of agape and phronesis*, in «Journal of Philosophy of Education», Vol. 42, N. 2, 2008.

Yarza Ignacio, *La razionalità dell'etica di Aristotele. Uno studio su Etica Nicomachea I*, Armando, Roma 2001.

### **Saggi ed articoli sul nucleo tematico critica alla società, pedagogia critica, analisi sociologiche**

AA.VV., *La sfida educativa*, a cura del Comitato per il progetto culturale della CEI, Laterza, Roma-Bari 2009.

Acone Giuseppe, *La Paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia 2004.

Adorno Theodor W., «Sociologia e ricerca empirica», in Adorno, Popper, Dahrendorf, Habermas, Albert, Pilot, *Dialettica e positivismo in sociologia*, Einaudi, Torino 1972 (ed. or. 1969).

Adorno Theodor W., «Sulla logica delle scienze sociali», in Adorno, Popper, Dahrendorf, Habermas, Albert, Pilot, *Dialettica e positivismo in sociologia*, Einaudi, Torino 1972 (ed. or. 1969).

Adorno Theodor W., *Minima Moralia. Meditazioni della vita offesa*, Einaudi, Torino 1994 (ed. or. 1951).

Adorno Theodor W., *Teoria della Halbbildung*, a cura di G. Sola e trad. it di A. Marietti Solmi, Il Melangolo, Genova 2010 (ed. or. 1972).

Anders Günther, *L'uomo è antiquato. I. Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*, tr. it. L. Dallapiccola, Bollati Boringhieri, Torino 2007 (ed. or. 1956).

Anders Günther, *L'uomo è antiquato. II. Sulla distruzione della vita nell'epoca della terza rivoluzione industriale*, tr. it. M. A. Mori, Bollati Boringhieri, Torino 2007 (ed. or. 1980).

Baudrillard Jean, *Le strategie fatali*, Feltrinelli, tr. it. di S. D'Alessandro, Milano 2007 (ed. or. 1983).

Baudrillard Jean, *La Guerre du golfe n'a pas eu lieu*, in «Libération», 29 marzo 1991, p. 6.

Baudrillard Jean, *Power inferno. Requiem per le Twin Towers. Ipotesi sul terrorismo. La violenza del globale*, tr. it. A. Serra, Raffaello Cortina, Milano 2003.

Chomsky Noam, *Democrazia e istruzione. Non c'è libertà senza l'educazione*, tr. it. S. De Simone, Edup, Roma 2005.

Chomsky Noam, *Conoscenza e libertà*, tr. it. P. Bainati, Il Saggiatore, Milano 2010 (ed. or. 1971).

Di Giacomo Maurizio, *Don Milani. Tra solitudine e Vangelo 1923-1967*, Borla, Roma 2002.

Dussel Enrique, *Filosofia della liberazione*, a cura e tr. it. di A. Savignano, Queriniana, Brescia 1992 (ed. or. 1977, 1084).

Dussel Enrique, *Apel, Ricoeur, Rorty e la filosofía del la liberación. Con respuestas de Karl- Otto Apel y Paul Ricoeur*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara 1993.

Foucault Michel, *Microfisica del potere. Interventi politici*, Einaudi, Torino 1977 (ed. or. 1971-1977).

Foucault Michel, *L'ordine del discorso e altri interventi*, tr. it. A. Fontana et. al., Einaudi, Torino 2004 (ed. or. 1971).

Gadamer Hans-Georg, *Retorica, ermeneutica e critica dell'ideologia*, in AA.VV, *Ermeneutica e critica dell'ideologia*, Queriniana, Brescia 1992.

Gorz André, *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*, tr. it. A. Salsano, Bollati Boringhieri, Torino 2003.

Guardini Romano, *La fine dell'epoca moderna. Il potere*, Morcelliana, Brescia 1954 (ed. or. 1950).

Jünger Ernst, *Trattato del ribelle*, trad. it. di F. Bovoli, Adelphi, Milano 2012 (ed. or. 1951).

Habermas Jürgen, *Su "Verità e metodo" di Gadamer*, in AA.VV, *Ermeneutica e critica dell'ideologia*, Queriniana, Brescia 1992.

Habermas Jürgen, *Tempo di passaggi*, tr. it. L. Ceppa, Feltrinelli, Milano 1997.

Habermas Jürgen, *Conoscenza e interesse*, tr. it. G. E. Rusconi, Laterza, Roma-Bari 2012. (ed. or. 1968).

Horkheimer Max, *Eclisse della ragione. Critica della ragione strumentale*, tr. it. E. V. Spagnol, Einaudi, Torino 2000 (ed. or. 1947).



Horkheimer Max, Adorno Theodor W., *Dialettica dell'illuminismo*, tr. it. R. Solmi, Einaudi, Torino 2010 (ed. or. 1944).

Marcuse Herbert, *L'uomo ad una dimensione*, trad. it. di L. Gallino e T. Giani Gallino, Einaudi, Torino 1999 (ed. originale 1964).

Michelstaedter Carlo, *La persuasione e la retorica*, Adelphi, Milano 2011 (ed. or. 1913).

Olivetti Adriano, *Il mondo che nasce*, Edizioni di Comunità, Roma 2014.

Ordine Nuccio, *L'utilità dell'inutile. Manifesto*, Bompiani, Milano 2013.

Pinto Valeria, *Valutare e punire*, Cronopio, Napoli 2012.

Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, 2007 (ed. or. 1967).

**Saggi ed articoli filosofici e pedagogici afferenti al nucleo tematico: memoria, immagini, immaginazione ed eredità culturale**

AA.VV., voce: *Simbolo*, in «Filosofia», Garzanti, Milano, 2004.

Bachelard Gaston, *La poetica della Revêrie*, tr. it. G. Silvestri, Dedalo, Bari 2008.

Barthes Roland, *Miti d'oggi*, tr. it. L. Lonzi, Einaudi, Torino 1993 (ed. or. 1957).

Bergson Henri, *Materia e memoria*, a cura di A. Pessina, Laterza, Roma-Bari 2001 (ed. or. 1911).

Baudrillard Jean, *Simulacri e impostura. Bestie, Beauburg, apparenze e altri oggetti*, tr. it. P. Lalli, Cappelli, Bologna 1980 (ed. or. 1997-1978).

Baudrillard Jean, *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?*, tr. it. di G. Piana, Raffaello Cortina, Milano 1996 (ed. or. 1995).

Benjamin Walter, *Piccola storia della fotografia*, tr. it. M. C. Coldagelli, Skira 2011 (ed. or. 1931).

Benjamin Walter, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Einaudi, Torino 2011 (ed. or. 1936).

Bourdieu Pierre, *Sulla televisione*, tr. it. A. Serra, Feltrinelli, Milano 1997 (ed. or. 1994-1997).

Budini Simone, *Uscire dalla storia. L'antideterminismo frankliano a-finalistico*, in «Ricerca di senso. Analisi esistenziale e logoterapia frankliana», Erickson, vol. 11, n. 3, 2013.

Burnard Pamela, White Julie, *Creativity and performativity: counterpoints in British and Australian education*, in «British Educational Research Journal», vol. 34, n. 5, 2008.

Candau Joël, *Le memoria e l'identità*, trad. it. T. Cappellini, Ipermedium, Napoli 2002 (ed. or.1998).

Conte Mino, *Se questo è l'uomo. Per una critica della ragione televisiva*, in *Immagini della persona. Adolescenti, TV, educazione*, Carocci, Roma 2009.

Demetrio Duccio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1995.

Demetrio Duccio, *Pedagogia della memoria. Per se stessi con gli altri*, Meltemi, Roma 1998.

Frankl E. Viktor, *Uno psicologo nei Lager*, tr. It. N. Schmitz Sipos, Ares ed., Milano 2013.

Kant Immanuel, *Critica del giudizio*, tr. it. A. Gargiulo, Laterza, Roma-Bari 2005.

Kieran Egan, Gillian Judson, *Values and imagination in teaching: with a special focus on social studies*, in «Educational philosophy and theory», vol. 41, n. 2, 2009.

Morin Edgar, *Pensare l'Europa*, tr. it. R. Bertolazzi, Feltrinelli, Milano 1988 (ed. or. 1987).

Nietzsche Friedrich, *Sull'utilità e il danno della storia per la vita. Considerazioni inattuali II*, a cura di G. Colli e trad. it. S. Giametta, Adelphi, Milano 2012 (I ed. 1973-1974).

Pareyson Luigi, *Estetica. Teoria della formatività*, Sansoni, Firenze, 1960.

Piomallo Gambardella Agata, *Pedagogia tra ragione e immaginazione. Riflessioni sul pensiero di Gaston Bachelard*, Liguori, Napoli 1983.

Popper R. Karl, Condry John, *Cattiva maestra televisione*, Reser, Milano 1994.

Rautins Cara, Ibrahim Awad, *Wide-Awakeness: Toward a Critical pedagogy of Imagination, Humanism, Agency and Becoming*, in «International Journal of Critical Pedagogy», Vol. 3, N. 3, 2011.

Ricoeur Paul, *La memoria, la storia, l'oblio*, tr. it. D. Iannotta, Raffaello Cortina, Milano 2003 (ed. or. 2000).

Ricoeur Paul, *Ricordare, dimenticare, perdonare*, trad. it. N. Salomon, Il Mulino, Bologna 2004 (ed. or. 1998)

Ricoeur Paul, *Percorsi del riconoscimento*, trad. it. F. Polidori, Raffaello Cortina, Milano 2005 (ed. or. 2004).

Rossi Paolo, *Il passato, la memoria e l'oblio*, Il Mulino, Bologna 1991.

Sartori Giovanni, *Homo videns*, Laterza, Roma-Bari 1999.

Semeraro Raffaella, *Aggressività giovanile e immaginazione*, Liviana, Padova 1969.

Todorov Tzvetan, *Gli abusi della memoria*, trad. it. A. C. Scalamonti, Ipermedium, Napoli 2011 (ed. or. 1995).

Valery Paul, *Introduzione al metodo di Leonardo*, a cura di S. Agosti, Abscondita, Milano 2007 (ed. or. 1919).

Virilio Paul, *Lo schermo e l'oblio*, tr. it. A. Serra, Anabasi, Milano 1994 (ed. or. 1993).

Wunenburger Jean-Jacques, *Filosofia delle immagini*, tr. it. S. Arecco, Einaudi, Torino 1999 (ed. or. 1997).

Wunenburger Jean-Jacques, *L'uomo nell'era della televisione*, tr. it. M. Buondonno, Ipermedium, Napoli 2005 (ed. or. 2000).

Wunenburger Jean-Jacques, *L'immaginario*, trad. it. V. Chiore, Il Melangolo, Genova 2008 (ed. or. 2003).

### **Fonti di psicologia e psicobiologia e testi filosofici e pedagogici che intrecciano le medesime tematiche**

Anolli Luigi, Legrenzi Paolo, *Psicologia generale*, Il Mulino, Bologna 2009.

Bandura Albert, *Social learning Theory*, General Learning Press, New York 1971.

Bandura Albert, *Self-efficacy Mechanism in Human Agency*, in «American Psychologist», Vol. 32, N. 2, 1982.

Boncinelli Edoardo, *Prima lezione di biologia*, Laterza, Roma-Bari 2009.

Camaioni Luigia, Di Blasio Paola, *Psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna 2007.

Craighero Laila, *Neuroni specchio. Vedere è fare*, Il Mulino, Bologna 2010.

Davis Andrew, *Neuroscience and education: at best a civil partnership: a response to Schrag*, in «Journal of Philosophy of education», vol. 47, n. 1, 2013.

Della Sala Sergio, Anderson Mike (a cura di), *Neuroscience in education*, Oxford University Press, Oxford 2012.

Feuerstein Reuven, Rand Yaacov, Rynders John, *Non accetarmi come sono*, tr. it. A. Picco, G. C. Bonansea e S. Canavese, Sansoni, Milano 1995 (ed. or. 1988).

Frauenfelder Elisa, Santoianni Flavia, *Cognizione, neuroscienze e formazione: prospettive di ricerca nelle scienze bioeducative*, in *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, a cura di Elisa Frauenfelder e Flavia Santoianni, Liguori, Napoli 2002.

Frauenfelder Elisa, *I cardini bioeducativi della formazione: sviluppo selettivo e processi apprenditivi*, in *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, a cura di Elisa Frauenfelder e Flavia Santoianni, Liguori, Napoli 2002.

Fischer W. Kurt, *Lo sviluppo dinamico delle strutture psicologiche nella azione e nel pensiero*, in *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, a cura di Elisa Frauenfelder e Flavia Santoianni, Liguori, Napoli 2002.

Gallese Vittorio, *Corpo vivo, simulazione incarnata e intersoggettività. Una prospettiva neuro-fenomenologica*, in *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida della esperienza cosciente*, a cura di M. Cappuccio, Bruno Mondadori, Milano 2006.

Gallese Vittorio, *Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività*, in «Rivista di psicoanalisi», vol. LIII, n.1, 2007.

Gava Giacomo, *Una concezione attualmente vincente sullo sfondo dei rapporti tra le scienze dell'educazione e le neuroscienze*, in *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, a cura di Elisa Frauenfelder e Flavia Santoianni, Liguori, Napoli 2002.

Kraft Volker, *Neuroscience and education: blind spots in a strange relationship*, in «Journal of Philosophy of Education», vol. 46, n. 3, 2012.

Pinel John P.J., *Psicobiologia*, ed. it. a cura di C. Umiltà, Il Mulino, Bologna 2007 (ed. or. 2006).

Làvadas Elisabetta, Berti Anna, *Neuropsicologia*, Il Mulino, Bologna 2009.

Legrenzi Paolo, Umiltà Carlo, *Neuromania. Il cervello non spiega chi siamo*, Il Mulino, Bologna 2009.

Matelli Massimo, Umiltà Carlo, *Il cervello*, Il Mulino, Bologna 2007.

Oliverio Alberto, *Immaginazione e memoria. Fantasia e realtà nei processi mentali*, Mondadori Università, Milano 2013.

Olivieri Diana, *Mente, cervello, educazione. Neuroscienze e pedagogia in dialogo*, pref. U. Margiotta, Pensa Multimedia, Lecce 2011.

Popper Karl R., Eccles John C., *L'io e il suo cervello 2. Strutture e funzioni cerebrali*, a cura e trad. it. di B. Continenza, Armando, Roma 1981 (ed. or. 1977).

Popper Karl R., Eccles John C., *L'io e il suo cervello 3. Dialoghi aperti tra Popper e Eccles*, a cura e trad. it. di B. Continenza, Armando, Roma 1981 (ed. or. 1977).

Rizzolati Giacomo, Sinigaglia Corrado, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

Rivoltella Pier Cesare, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

Sabatano Claudia, *Dal corpo alla mente. Prospettive e metodologie formative*, Liguori, Napoli, 2003.

Schrag Francis, *Does neuroscience matter for education?*, in «Educational Theory», vol. 61, n. 2, 2011.

Schrag Francis, *Can this marriage be saved? The future of 'neuro-education'*, in «Journal of Philosophy of Education», vol. 47, n. 1, 2013.

Zani Alberto, *Mente e cervello alla luce del processo evolutivo ed educativo*, in *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, a cura di Elisa Frauenfelder e Flavia Santoianni, Liguori, Napoli 2002.

### **Saggi ed articoli afferenti al nucleo tematico insegnamento e competenze**

AA.VV., *Dizionario concettuale*, voce: *competenza*, a cura di S. Abate, Argo, Ragusa 2004.

Barney B. Jay, *Risorse, competenze e vantaggi competitivi. Manuale di strategia aziendale*, a cura di V. Della Corte e M. Sciarelli, Carocci, Roma 2006 (ed. or. 2002).

Bonazza Vincenzo, *Programmare e valutare l'intervento didattico. Fondamenti epistemologici*, Guida, Napoli 2012.

Calvani Antonio, *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Carocci, Roma 2000

Cambi Franco, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.

Capitani Paola, *Il Knowledge management*, Franco Angeli, Milano, 2006.

Castoldi Mario, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2011.

Ciani Ferdinando Maria, *Scuola del gratuito*, Sempre, Rimini 2013.

Commissione delle comunità europee, *Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Ufficio pubblicazioni ufficiali della Comunità europee, Bruxelles 29/11/1995.

Del Rey Angélique, *Le succès mondial des compétences dans l'éducation: histoire d'un détournement*, in «Rue Descartes», Collège International de Philosophie, vol. 1, n. 73, 2012.

Le Boterf Guy, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Eyrolles, Paris 2006.

Grant Robert M., Jordan Judith, *Fondamenti di strategia*, a cura di M. Mazzanti, Il Mulino, Bologna 2013.

Maccario Daniela, *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, SEI, Torino 2012.

Piqué Nicolas, Carlet Jean-Pierre, *La logique des compétences à l'école et l'oubli du sujet*, in «Rue Descartes», Collège international de Philosophie, vol.1, n. 73, 2012.

Schön Donald A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it. A. Barbanente, Dedalo, Bari 1993 (ed. or. 1983).

Schön Donald A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, a cura di M. Striano e tr. it. D. Capperucci, Franco Angeli, Milano 2006 (ed. or. 1987)

Sen Amartya, *Lo sviluppo delle libertà*, tr. it. G. Rigamonti, Oscar Mondadori, Milano 2001 (ed. or. 1999).

Sévérac Pascal, *Philosophie de l'éducation: les compétences en question*, in «Rue Descartes», Collège International de Philosophie, vol. 1, n. 73, 2012.

Touriñán López José Manuel, *Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica*, in «Teoría de la Educación», Ediciones Universidad de Salamanca, vol. 25, n. 1, 2013.

Tozzi Michel, *Une approche par compétences en philosophie?*, in «Rue Descartes», Collège International de Philosophie, vol. 1, n. 73, 2012.

Xodo Cegolon Carla, *Il modello pedagogico delle competenze*, Cleup, Padova 2001

### **Opere letterarie o di critica letteraria, artistiche ed architettoniche citate**

Adorno Piero, *L'arte in Italia. Le sue radici medio-orientali e greco-romane. Il suo sviluppo nella cultura europea. Dall'alto medioevo all'arte gotica*, G. D'Anna, Messina-Firenze 1992.

Alighieri Dante, *La Divina Commedia. Inferno*, a cura di U. Bosco e G. Reggio, Le Monnier, Firenze 1993.

- Alighieri Dante, *Vita nova*, a cura di G. Davico Bonino, SEI, Torino 2012.
- Associazione Città e Siti Italiani Patrimonio Mondiale UNESCO, *Luoghi italiani patrimonio UNESCO*, a cura di T. Gavioli, Edisai, Ferrara 2003.
- Brecht Bertolt, *Vita di Galileo*, a cura di E. Castellani, Einaudi, Torino 1963 (ed. or. 1955).
- Borges Jorge Luis, *Finzioni*, a cura di A. Melis, Adelphi, Milano 2010 (ed. or. 1996).
- Calabi Donatella, *La città del primo Rinascimento*, Laterza, Roma-Bari 2001
- Castiglioni Luigi, Mariotti Scevola, *Vocabolario della lingua latina*, voci: *adfero; competentia; competo; finis; scopus*, Loescher, Trento 1990.
- Coleridge Samuel Taylor, *La Ballata del vecchio marinaio. Kubla Kahn*, trad. it. di A. Ceni, Feltrinelli 2012.
- Defoe Daniel, *Robinson Crusoe*, Penguin, London 1994.
- Giovanni della Croce, *Notte Oscura*, trad. it. di A. M. Norberg-Schultz, Città Nuova, Roma 2006.
- Gombrich Ernst H., *La storia dell'arte*, tr. it. M. L. Spanzani, Mondadori Electa, Milano 1995 (ed. or. 1950-1995).
- Hery François-Xavier, Enel Thierry, *Abu Simbel. La scoperta e la salvaguardia dei templi della Nubia*, Jaca Book, Milano 1995.
- Kavafis Konstantinos, *Che siano tanti i mattini d'estate. Il canone: poesie 1897-1933*, trad. it. e cura di M. Scorsone, BUR, Milano 2013.
- Goethe Wolfgang, *Prometeo*, in *Inni*, tr. it. G. Baioni, Einaudi, Torino 1967.
- Libro della Sapienza*, in *La Bibbia*, traduzione CEI, 2008.
- Machiavelli Niccolò, *Lettere*, in *La Mandragola. Belfagor. Lettere*, a cura di M. Bonfantini, Oscar Mondadori, Milano, 1991.
- Mittner Ladislao, *Storia della letteratura tedesca. II. Dal pietismo al romanticismo (1700-1820)*, Tomo terzo, Einaudi, Torino 1971.
- Montale Eugenio, *Tutte le poesie*, a cura di G. Zampa, Arnoldo Mondadori, Milano 2005.
- Novalis, *Inni alla Notte. Canti spirituali*, a cura di V. Cisotti e trad. it. di R. Fertonani, Arnoldo Mondadori, Milano 1982.

Ricoeur Paul, *Leggere la città. Quattro testi di Paul Ricoeur*, a cura di F. Riva, tr. it. D. Gianola, Città aperta, Enna 2008 (ed. or. 1966-1996).

Romano Marco, *La città come opera d'arte*, Einaudi, Torino 2008.

Romano Marco, *Ascesa e declino della città europea*, Raffaello Cortina, Milano 2010.

Stoichita Victor I., *L'invenzione del quadro*, Il Saggiatore, tr. it. B. Sforza, Milano 2004 (ed. or 1993).

## **Sitografia**

*(in ordine di apparizione nel testo e suddivisi per capitoli)*

### **I.**

<http://cognitivismo.com/category/neuroscienze/>

[http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)

### **II.**

[http://www.treccani.it/enciclopedia/schermatura\\_](http://www.treccani.it/enciclopedia/schermatura_)

### **III.**

<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>

### **IV.**

[http://www.vatican.va/holy\\_father/benedict\\_xvi/letters/2008/documents/hf\\_ben-xvi\\_let\\_20080121\\_educazione\\_it.html](http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione_it.html)

### **V.**

[http://www.treccani.it/enciclopedia/schermatura\\_\(Dizionario-delle-Scienze-Fisiche\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/schermatura_(Dizionario-delle-Scienze-Fisiche)/)

[http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/PON\\_OCSE\\_Pisa/Siniscalco.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/PON_OCSE_Pisa/Siniscalco.pdf)

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_it.htm)



[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/63552/1/WHO\\_MNH\\_PSF\\_93.7A\\_Rev.2.pdf?ua=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/63552/1/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?ua=1)

<http://www.orizzontescuola.it/news/giorgio-israel-invalsi-istituto-fuori-controllo-prof-state-guardia-potreste-diventare-semplificati>

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11108\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11108_it.htm)

[http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/eqavet\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/eqavet_it.pdf)

[http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2005/allegati/note\\_cm8405.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2005/allegati/note_cm8405.pdf),

## **VI.**

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm)

[http://www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/DM\\_254\\_201\\_GU.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/DM_254_201_GU.pdf)

[http://issuu.com/campustore/docs/lego\\_education\\_2012?e=3608543/2219069](http://issuu.com/campustore/docs/lego_education_2012?e=3608543/2219069)

<http://www.daponte.tv.it/Progetti/Home-Convegno%20Robotica%202013.htm>

[http://www.fumanescuola.it/news/file%20news/2010\\_2011/RoboticaEducativa-strumento.pdf](http://www.fumanescuola.it/news/file%20news/2010_2011/RoboticaEducativa-strumento.pdf)

<http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/elementare.html#STORIA>

<http://www.firenzetoday.it/politica/rossi-contro-toscana-tarocca-pubblicita.html>

<http://iltirreno.gelocal.it/regione/2014/02/09/news/meglio-un-sogno-tarocco-che-la-solita- cartolina-1.8633726>.

<http://www.centropalazzote.it/mostra57.htm>

<http://www.oxfordreference.com/search?siteToSearch=aup&q=heritage&searchBtn=Search&isQuickSearch=true>

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Vorbild>

<http://www.ortobotanico.unipd.it/home.html>

<http://www.ecoblog.it/post/16005/navi-da-crociera-venezia-msc-divina-protesta-lettera-sofia-loren>;

<http://www.ilsole24ore.com/art/cultura/2013-07-27/venezia-nave-crociera-sfiora-161146.shtml?uuid=AbYmbzHI>

<http://www.romagnaoggi.it/cronaca/bertinoro-arriva-il-digitale-terrestre-addio-alle-antenne-alla-rocca-vescovile.html>

[http://archivistorico.corriere.it/2003/febbraio/06/Coperto\\_arazzo\\_Guernica\\_co\\_0\\_0302061363.shtml](http://archivistorico.corriere.it/2003/febbraio/06/Coperto_arazzo_Guernica_co_0_0302061363.shtml)

<http://www.exibart.com/notizia.asp?IDNotizia=6593>

<http://www.labiennale.org/it/mediacenter/video/55-b12.html>