



PAIDEUTIKA

Quaderni di formazione e cultura

36

Nuova Serie
Anno XVIII – 2022



PAIDEUTIKA. Quaderni di formazione e cultura
36 – Nuova Serie – Anno XVIII – 2022
semestrale

Rivista fondata da Antonio Erbetta

Direttore responsabile e scientifico
Elena Madrussan (Università di Torino)

Comitato di Direzione:

Mino Conte (Università di Padova, Italy), Tyson E. Lewis (University of North Texas, U.S.A.),
Josep Lluís Oliver (Universitat de les Illes Balears, Spain)

Comitato scientifico

Miguel Benasayag (Université de Lille 3), Malte Brinkmann (Humboldt Universität, Berlin),
Gabiella Bosco (Università di Torino), Massimo Canevacci (Universidade Federal Santa Catarina, Brasil), Mauro Carbone (Université Jean Moulin Lyon 3), Rita Fadda (Università di Cagliari), Philippe Forest (Université de Nantes), Enrica Lisciani Petrini (Università di Salerno), Alessandro Mariani (Università di Firenze), Fabio Merlini (IUFFP, Switzerland), Marco Revelli (Università del Piemonte Orientale), Enrico Testa (Università di Genova), Ignazio Volpicelli (Università di Roma-Tor Vergata)

Comitato di redazione

Silvano Calvetto (Università di Torino – Segreteria di Redazione), Gianluca Giachery (Università di Torino – Segreteria di Redazione), Germana Berlantini (Università di Trento – Université de Paris-Nanterre), Silvia Demozzi (Università di Bologna), Pietro Maltese (Università di Palermo), Grazia Massara (Università di Torino), Irene Papa (Università di Roma – Tor Vergata), Anna Maria Passaseo (Università di Messina), Claudia Secci (Università di Cagliari), Maria Volpicelli (Università Guglielmo Marconi)

Paideutika utilizza il double blind peer review process. L'elenco dei Revisori è aggiornato e pubblicato online e in fondo ad ogni fascicolo.

Non sono sottoposti a peer review, per il loro carattere breve e illustrativo, l'Editoriale e le Rubriche "Oggi un filosofo", "Recensioni".

Gli Scopii della Rivista, le Policies, le modalità per proporre contributi sono reperibili on line (www.ibisedizioni.it/paideutika)

Paideutika è una *Rivista scientifica semestrale classificata in fascia A dall'ANVUR dal 2012.*

Autorizzazione del Tribunale di Torino n. 5850 del 26/03/2005

Ibis edizioni s.a.s.

Como – Pavia

www.ibisedizioni.it – e-mail : info@ibisedizioni.it

Stampa: Joelle, Via Biturgense, Città di Castello (Perugia).

Direzione e Redazione

Via Amedeo Peyron, 32 – 10143 Torino – e-mail : rivista@paideutika.it

<https://paideutika.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/paideutika/issue/view/202>

ISSN: 1974-6814 E-ISSN 2785-566X ISBN: 978-88-7164-701-2

I diritti di memorizzazione elettronica, di riproduzione totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati.

PAIDEUTIKA

Notebooks on Education and Culture

Editoriale/Editorial	5
<i>Pedagogical transformations in contemporary world. Perspectives of Philosophy of Education in Italy (2)</i>	
Editors: Elena Madrussan, Mino Conte	
Daniele Bruzzone, <i>“L’orrore e l’incanto”: le cose, i valori e l’educazione del sentire</i>	15
Vasco D’Agnese, <i>Plato’s Cave: A Tale of Coercion and Obedience. Untangling the Knot between Education, Constriction and Truth</i>	35
Maurizio Fabbri, <i>Antidogmatism and weak thought: The hinges of Problematicism in the time of Crisis</i>	53
Isabella Loiodice, <i>Brotherhood as a pedagogical perspective in the present and future</i>	67
Mimmo Pesare e Chiara Agagiù, <i>Subjectivation and Psychopedagogy of the Subject: For a Lacanian-oriented Philosophy of Education</i>	79
Ilaria Barbieri, Francesca Marcone, Giancarla Sola, Edoardo Valter Tizzi, <i>Le tre filosofie: della formazione, dell’educazione, dell’istruzione</i>	95
<i>Ricordando Piero Bertolini/Remembering Pietro Bertolini</i>	
Elena Madrussan, <i>Piero Bertolini e la reciprocità della relazione ne L’essere pedagogico</i>	115
Gianluca Giachery, <i>Recensione alla nuova edizione de L’essere pedagogico</i>	122
Silvano Calvetto, <i>Un lungo mutamento di paradigma. Piero Bertolini e il disadattamento minorile come problema educativo</i>	127

<i>BOOK REVIEWS</i>	139
Enza Colicchi, <i>I valori in educazione e in pedagogia</i> (di Maria-Chiara Michelini)	139
Daniel Mendelsohn, <i>Tre Anelli. Una storia di esilio, narrazione e destino</i> (di Gianmarco Pincirolì)	143
Lamberto Borghi, <i>Educazione e autorità nell'Italia moderna</i> (di Silvano Calvetto)	145
Luigi Saragnese, <i>I comunisti e la scuola. La politica scolastica del Partito comunista italiano, dalla Liberazione al Congresso di Rimini (1945-1991)</i> (di Silvano Calvetto)	150
Massimo Baldacci, <i>Praxis e concetto. Il linguaggio della pedagogia</i> (di Alessandro Casula)	154
Cornelius Castoriadis, <i>La rivoluzione democratica e Contro l'economia. Scritti 1949-1997</i> (di Gianluca Giachery)	156
Nick Land, <i>Nessun futuro. Scritti 1995-2007</i> (di Gianluca Giachery)	159
 <i>Lecture dalla Francia</i>	
Simone de Beauvoir, <i>Les inséparables</i> (di Marta Baravalle)	163

Editoriale

I due fascicoli di *Paideutika* dedicati alle trasformazioni della contemporaneità sono nati con un duplice auspicio: individuare, nei limiti di un'indagine parziale, le questioni educativo-formative più significative per il tempo a venire e testare la potenziale ricchezza del dibattito nazionale sulle filosofie dell'educazione. Pur nel costante e tradizionale confronto con le prospettive internazionali, tale scenario avrebbe potuto, nelle intenzioni dei Curatori, fungere da mappatura minima, non esaustiva, dei temi attuali di maggior interesse, per veder germinare, da qui, le future traiettorie d'analisi critica.

L'elemento preliminare che va rimarcato prima ancora di tentare un provvisorio bilancio è quello della risposta all'iniziativa: plurale, solida, partecipata. Il che non è altro se non la testimonianza del fatto che la marginalità nella quale è costretto l'insegnamento di filosofia dell'educazione in ambito accademico non corrisponde certo alla povertà di contenuti o alla scarsa rilevanza scientifica.

Infatti, dalla panoramica articolata presentata in queste pagine non emergono soltanto una varietà di argomenti – alcuni ricorsivi, altri meno –, ma anche interessanti nervature che attraversano pressoché tutti i contributi. La più evidente di queste riguarda la necessità o la non necessità della ricerca del fondamento nel novero delle abituali categorie filosofico-educative o nelle tradizioni teoriche consolidate.

Rispetto a tale aspetto, alcuni contributi evidenziano l'urgenza di un ripensamento radicale dei fondamenti originari proprio in ragione del loro progressivo inabissarsi nel non-detto o nel dato per scontato. In questo caso, per esempio, l'incapacità dell'attuale modello di filosofia dell'educazione a fronteggiare valori e scopi congruenti con le trasformazioni della contemporaneità (Colicchi) si alterna all'indispensabile ripartenza dalla funzione meta-riflessiva della filosofia dell'educazione sia per ri-strutturare i fondamenti

della conoscenza nei campi dell'educazione e dell'istruzione (Bruni), sia per reagire alla strumentalizzazione dell'umano, frammentato nelle sue funzioni sociali e smarrito nell'assenza di senso (Fadda). Una questione cruciale, eppure ancora poco studiata, è, poi, quella della fine (del termine) dell'educazione in quanto limite necessario dell'agire e in quanto confine epistemico della pedagogia (Mantegazza).

Quando, invece, sono assunti come punti d'avvio approcci teoretici specifici, ad essere in questione non è la loro validità o la loro 'tenuta' nel dibattito contemporaneo, bensì la loro capacità di argomentazione critica e di intervento operativo rispetto alle trasformazioni del nostro tempo. È così per il confronto serrato nella rappresentazione dell'educativo tra costruttivismo e nuovo realismo (Oliverio), per l'individuazione dell'originario ideale nella teoria democratica dell'educazione di Dewey (Striano), per la collocazione della categoria di "rivoluzione passiva" gramsciana nell'analisi del paradigma neoliberista della scuola italiana (Maltese), per il rovesciamento dell'usuale lettura del mito della caverna platonico nei suoi aspetti direttivi e coercitivi (D'Agnese); per la valorizzazione dell'immaginario e del simbolico lacaniani come snodi trasformativi nei processi di soggettivazione (Pesare e Agagiù).

Del resto, l'asse trasformativo delle tre filosofie pedagogiche della formazione, dell'educazione e dell'istruzione (Barbieri, Marcone, Sola, Tizzi) conferma l'impossibilità di concepire la riflessività pedagogica come disancorata dal reale, e, contemporaneamente, come indipendente dalla sua storia culturale.

Altri contributi strutturano la proposta a partire da un'urgenza tematica, la quale, seppure non sempre autoevidente, si rivela capace di riconfigurare i modelli e le ragioni dell'epistemologia pedagogica dominante. Così, la decostruzione interrogante di alcune espressioni ricorrenti del tempo presente dà luogo a semantiche vigili e problematizzanti. È il caso dell'emergenza educativa, nel rovesciamento dell'emergenzialità imposta surrettiziamente alle sfere dell'educativo con un'autentica "pedagogia dell'emergenza", legata alla catastrofe e alle sue implicazioni teleologiche (Annacontini e Vaccarelli); della digitalizzazione, con la falsa contrapposizione tra innovazione e anacronismo, letta quale tramite per un'acritica pratica di dissoluzione dello spazio-tempo e di dematerializzazione della relazione educativa (Conte); della costruzione della conoscenza sulle evidenze empiriche, nell'analisi degli effetti etico-sociali sulle politiche decisionali (Caronia); del riduzio-

nismo semantico e culturale che colpisce l'antidogmatismo, facendone una delle tante opzioni possibili anziché il pilastro costitutivo dell'agire educativo (Fabbri).

In effetti, la trasfigurazione dei significati alla quale assistiamo finisce spesso per disattendere la vocazione critico-culturale della filosofia dell'educazione, nel tentativo di tradurne l'istanza interrogante nell'inanità del superfluo. Con ciò, tuttavia, non è smarrita la forza delle proposte alternative, di rilancio della riflessione e delle prassi formative proprio a partire da quelle zone liminari che si dimostrano, nella loro marginalità, sorprendentemente feconde. È così per la "fratellanza" come ideale regolativo che, nel quadro della complessità, lega saldamente condizione ontologica dell'essere umano, differenze, diritti (Loiodice); per lo "scarto", concepito da Jullien come riconfigurazione dell'identità a partire da un'alterità 'pensata diversamente' (Stara); per il "non ancora", inteso come presidio del domandare aperto e della risemantizzazione del sentire soggettivo (Mancino); per l'"implicito" dell'esperienza sensibile del quotidiano, che riconfigura l'esistere stesso rendendolo eloquente (Madrussan); per il "poetico" che ispessisce la parola e l'espressività dell'umano (Scaramuzzo); per la "tonalità emotiva", che restituisce consistenza e senso alla realtà (Bruzzone).

Complessivamente, risultano preponderanti alcuni snodi. Primo: l'attenzione alla dimensione politico-sociale, nell'analisi degli effetti deformanti implicati nelle trasformazioni recenti in termini di assetti istituzionali, con particolare attenzione alla scuola (Bruni, Maltese) e alle politiche educative (Conte, Striano); alle 'parole d'ordine' già immesse nel linguaggio corrente (Annacontini e Vaccarelli, Caronia, Conte, D'Agnese, Oliverio); alla percezione della realtà, compresa nello iato tra dominio dell'empirico e reificazione del rappresentato (Bruzzone, Caronia, Fadda, Mancino). Secondo: la ripresa dei fondamenti dell'educazione/formazione utili a non smarrire il senso dell'educare, nelle dinamiche della relazione intersoggettiva (Annacontini e Vaccarelli, Bruni, Conte, Loiodice, Mantegazza, Stara), in quelle della costituzione delle soggettività (Fadda, Madrussan, Mancino, Pesare e Agagiù, Scaramuzzo, Sola *et alii*), in quelle del dibattito scientifico (Colicchi, Fabbri, Striano, Sola *et alii*). Terzo: trasversalmente, paiono assumere sempre maggiore importanza le dimensioni del percettivo, del sensibile, dell'estetico, collocate sovente nello spazio di congiunzione tra soggetto e mondo in quanto area di scambio simbolico, di appropriazione, di differenziazione. Con la conseguenza, allora, che l'agire educativo debba insistere maggiormente

sull'elaborazione consapevole anche della dimensione politico-culturale, e non solo personale-introspettiva, che innerva tali processi.

Sarà il lettore, come sempre, a valutare gli esiti complessivi del quadro offerto nelle pagine dei due fascicoli. Ai curatori non spetta altro che confidare nella prosecuzione tenace delle ricerche che qui sono parse così significative, ringraziando, con profonda partecipazione, studiose e studiosi, revisori e redazione, per quanto è stato fatto.

Elena Madrussan e Mino Conte

Editorial

The two issues of *Paideutika* dedicated to the transformations of the contemporary world were born with a twofold hope: to identify, within the limits of a partial survey, the most significant educational-formative issues for the time to come and to test the potential richness of the national debate on the philosophies of education. Despite the constant and traditional comparison with international perspectives, such a scenario could have served, in the Editors' intentions, as a minimum, but not exhaustive, mapping of the current themes of greatest interest, in order to see future trajectories of critical analysis germinate from here.

The preliminary element that must be emphasised before even attempting a provisional assessment is that of the response to the initiative: plural, solid, participated. Which is no more than a testimony to the fact that the marginality in which the teaching of the philosophy of education is forced into in the academic sphere certainly does not correspond to poverty of content or scarce scientific relevance.

In fact, the articulated overview presented in these pages does not only reveal a variety of topics – some recurring, others less so –, but also interesting ribs that run through almost all the contributions. The most obvious of these concerns the necessity or non-necessity of the research for a foundation in the usual philosophical-educational categories or in the established theoretical traditions.

With respect to this aspect, some contributions highlight the urgency of a radical rethinking of the original foundations precisely because of their progressive sinking into the unspoken or taken for granted. A crucial issue, yet still little studied, is that of the end (of the term) of schooling and of the philosophy of education. In this case, for example, the inability of the current model of the philosophy of education to cope with values and purposes con-

gruent with the transformations of the contemporary world (Colicchi) alternates with the indispensable restart from the meta-reflexive function of the philosophy of education both to re-structure the foundations of knowledge in the fields of education and schooling (Bruni), and to react to the exploitation of the human being, fragmented in its social functions and lost in the absence of meaning (Fadda). A crucial issue, yet still understudied, is that of the end (of the time) of education as the necessary limit of action and as the epistemic boundary of pedagogy (Mantegazza).

When, on the other hand, specific theoretical approaches are taken as starting points, what is in question is not their validity or their 'staying power' in the contemporary debate, but rather their capacity for critical argumentation and operational involvement with respect to the transformations of our time. This is the case for the close confrontation in the representation of education between constructivism and new realism (Oliverio), for the identification of the original ideal in Dewey's democratic theory of education (Striano), for the collocation of the Gramscian category of 'passive revolution' in the analysis of the neo-liberal paradigm of the Italian school (Maltese), for the overturning of the usual reading of the Platonic cave myth in its directive and coercive aspects (D'Agnese); for the valorisation of the Lacanian imaginary and symbolic as transformative pivots in processes of subjectivation (Pesare and Agagiù).

Moreover, the transformative axis of the three pedagogical philosophies of formation, education, and schooling (Barbieri, Marcone, Sola, Tizzi) confirms the impossibility of conceiving pedagogical reflexivity as detached from reality and, at the same time, as independent of its cultural history.

Other contributions structure the proposal on the basis of a thematic urgency, which, although not always self-evident, proves itself capable of re-configuring the models and reasons of the dominant pedagogical epistemology. Thus, the questioning deconstruction of certain recurrent expressions of the present time gives rise to vigilant and problematising semantics. This is the case of the educational emergency, in the reversal of emergence surreptitiously imposed on the spheres of education with an authentic 'pedagogy of emergency', linked to the catastrophe and its teleological implications (Annacontini and Vaccarelli); of digitalisation, with the false opposition between innovation and anachronism, read as a means for an uncritical practice of dissolution of space-time and dematerialisation of the educational relationship (Conte); of the construction of knowledge on empirical evidence,

in the analysis of ethical-social effects on decision-making policies (Caronia); of the semantic and cultural reductionism that affects anti-dogmatism, making it one of the many possibilities rather than the constitutive pillar of educational action (Fabbri).

Indeed, the transfiguration of meanings that we witness often ends up disregarding the critical-cultural vocation of the philosophy of education, in an attempt to translate its questioning instance into the inanity of the superfluous. With this, however, the strength of alternative proposals is not lost, of relaunching reflection and formative praxis precisely from those liminal zones that prove, in their marginality, to be surprisingly fruitful. It is thus for 'brotherhood' as a regulatory ideal that, in the framework of complexity, firmly binds the ontological condition of the human being, differences, rights (Loiodice); for the 'gap', conceived by Jullien as the reconfiguration of identity starting from an otherness 'thought differently' (Stara); for the 'not yet', understood as the presidium of open questioning and of the resemantisation of subjective feeling (Mancino); for the 'implicit' of the sensitive experience of the everyday, which reconfigures existence itself by making it eloquent (Madrussan); for the 'poetic', which thickens the word and the expressiveness of the human (Scaramuzzo); for the 'emotional tonality', which restores consistency and meaning to reality (Bruzzone).

On the whole, a number of nodes are preponderant. Firstly: the attention to the political-social dimension, in the analysis of the deforming effects implied in recent transformations in terms of institutional assets, with particular attention to schools (Bruni, Maltese) and educational policies (Conte, Striano); to the 'buzzwords' that have already entered current language (Annacontini and Vaccarelli, Caronia, Conte, D'Agnese, Oliverio); to the perception of reality, included in the hiatus between the domain of the empirical and the reification of the represented (Bruzzone, Caronia, Fadda, Mancino). Secondly, the renewal of the fundamentals of education/formation useful for not losing the sense of educating, in the dynamics of intersubjective relations (Annacontini and Vaccarelli, Bruni, Conte, Loiodice, Mantegazza, Stara), in those of the constitution of subjectivities (Fadda, Madrussan, Mancino, Pesare and Agagiù, Scaramuzzo, Sola et alii), in those of scientific debate (Colicchi, Fabbri, Striano, Sola et alii). Thirdly: transversally, the dimensions of the perceptive, the sensitive, the aesthetic, often located in the space of connection between the subject and the world as an area of symbolic exchange, appropriation, and differentiation, seem to

be assuming increasing importance. With the consequence, then, that educational action must insist more on the conscious elaboration also of the political-cultural dimension, and not only the personal-introspective one, that innervates these processes.

It will be the reader, as always, who will assess the overall outcome of the picture offered in the pages of the two issues. The editors have no other choice but to trust in the tenacious continuation of the research that has seemed so significant here, thanking, with deep participation, researchers, reviewers and editorial staff, for what has been done.

Elena Madrussan and Mino Conte

**Pedagogical transformations in contemporary world.
Perspectives of Philosophy of Education in Italy (2)**
(a cura di Elena Madrussan e Mino Conte)

“L’orrore e l’incanto”: le cose, i valori e l’educazione del sentire

Daniele Bruzzone

Professore Ordinario, Università Cattolica del Sacro Cuore

e-mail: daniele.bruzzone@unicatt.it

Nella società dell’immagine e della rivoluzione digitale la realtà rischia di smarrire la sua consistenza: la fatica delle relazioni si riduce alla pletera dei contatti, la ricerca della verità al gioco delle opinioni, la conquista della conoscenza al consumo dell’informazione. A fronte di questo smantellamento del mondo, la fenomenologia promette di ritrovare il senso e il valore delle cose nelle “cose stesse”, prospettando una pedagogia della ragione fondata sull’esercizio rigoroso del prestare attenzione e del prendere posizione. In questa impresa, la vita emotiva gioca un ruolo fondamentale: quello di renderci accessibile la dimensione assiologica della realtà. E poiché il mondo e le sue possibilità sono sempre dischiusi da una tonalità emotiva, la cura dell’affettività si pone come un’esigenza educativa di primaria importanza.

Parole-chiave: Emozioni, Mondo, Valori, Fenomenologia, Educazione

“Horror and Enchantment”: things, values and the education of feeling

In the society of images and digital revolution, reality may lose its consistency: the labor of relationship turns to the plethora of contacts, the search for truth to the game of opinions, the achievement of knowledge to the consumption of information. In the face of this dismantlement of the world, phenomenology promises to rediscover meaning and value of things in the “things themselves”, by proposing a pedagogy of the reason based on the strict exercise of paying attention and taking position. In this endeavor the emotional life plays a key role: making accessible the

axiological dimension of reality. Since the world and its possibilities are always opened up by an emotional tone or mood, taking care of our affectivity arises as an educational aim of the utmost importance.

Keywords: Emotions, World, Values, Phenomenology, Education

Ci sono sentimenti che si destano facilmente e passano facilmente. Ci sono anche sentimenti che sono stati eliminati reprimendoli, così che poi hanno condotto una infelice vita sotterranea. Ma ci sono sentimenti dei quali siamo perfettamente consci, così profondi e così forti, soprattutto quando li abbiamo rafforzati di proposito, da incanalare la nostra attenzione, da dar forma al nostro orizzonte e dirigere la nostra vita.

(Lonergan, 2001, p. 63)

Il cuore alla deriva

Chiunque oggi si accosti al problema della vita affettiva deve anzitutto misurarsi con una serie di luoghi comuni:

- il primo è che le emozioni siano essenzialmente un fenomeno intimo, privato, meramente concomitante o addirittura accessorio rispetto all’esperienza “oggettiva” delle cose o delle persone, il che non coglie la funzione costitutiva che invece esse rivestono nel determinarne l’esperienza;
- il secondo è che le emozioni possano facilmente essere polarizzate in “positive” o “negative”, a seconda che siano più o meno gradevoli (o gradite), con la conseguenza facilmente intuibile che queste, rispetto a quelle, più probabilmente vengono delegittimate, censurate o negate;
- il terzo, forse il più antico e radicato di tutti, è che le “passioni” siano prive di logica e, quindi, siano da considerarsi cieche, imprevedibili e fallaci. Per lungo tempo, infatti, l’affettività è stata ritenuta un “fattore di turbamento o di perdita temporanea della ragione” (Bodei, 2003, p. 7), di cui occorre liberarsi, o perlomeno moderarla, per non esserne travciati. Questo regime di separazione e giustapposizione tra ragione e sentimento ha bandito in modo pressoché ininterrotto la vita emotiva dalle pratiche educative, ad eccezione di quelle finalizzate a contenere, dominare o estirpare le “passioni”.

I vissuti emotivi, peraltro, non sono riducibili a fenomeni puramente passivi; il linguaggio stesso esprime le diverse sfumature che le esperienze emozionali possono assumere: cadere “in preda” alla paura o essere “acce-

cati” dalla gelosia o “consumati” dall’invidia sono fenomeni diversi dall’essere “pervasi” dall’allegria o dalla malinconia, o dall’essere “immersi” nella tranquillità o nella solitudine, o dall’essere “guidati” dall’amore o dall’odio. La fenomenologia consente, anzitutto, di operare le necessarie distinzioni e di descrivere accuratamente la natura e la struttura delle nostre esperienze (Bruzzone, 2022).

L’incapacità, invece, di differenziare certi vissuti da altri denota in genere una scarsa conoscenza di sé e dei propri sentimenti. L’effetto di questo *analfabetismo emotivo* si riscontra frequentemente nelle giovani generazioni (e non solo), per le quali il mondo dei sentimenti, come ha scritto Umberto Galimberti, “vive dentro di loro a loro insaputa, come un ospite sconosciuto a cui non sanno dare neppure un nome” (2007, p. 45). Questa incapacità di esprimere le emozioni erompe talvolta in forme di *acting out* aggressive o autolesionistiche, che sono l’evidente segnale di un corto circuito tra sentimenti e comportamenti, il più delle volte disordinato e deleterio: “il cuore non è in sintonia con il pensiero e il pensiero con il gesto” (*ivi*, p. 51).

L’assenza di educazione affettiva impedisce in genere di mitigare gli effetti di questo disagio. Sebbene vi sia stato, da qualche decennio a questa parte, un vero e proprio sdoganamento dell’emotività, se non addirittura una sua vera e propria spettacolarizzazione, ciò non ha comportato un incremento di consapevolezza e di maturità affettiva. *Fiction e reality show* spesso si incentrano su una cinica mercificazione dei sentimenti, accarezzando il voyeurismo degli spettatori senza peraltro riuscire ad educarne la sensibilità. Come è stato osservato, nell’era del capitalismo consumistico le emozioni “si sono trasformate in oggetti da esternare, soppesare, contrattare” (Illouz, 2007, p. 70). Anche l’esposizione dell’intimità in voga sui *social* finisce per banalizzarla, giacché la spudoratezza spesso si accompagna alla manipolazione e all’alterazione del *Kitsch*, che “spaccia per ‘autentico’ qualcosa che non lo è affatto” (Franzini, 1997, p. 3).

Questo scenario è insieme causa ed effetto del legame paradossale tra la ricerca spasmodica delle emozioni violente e il diffuso indebolimento dei sentimenti profondi, denunciato da Michel Lacroix: “allo scatenamento delle emozioni corrisponde una relativa povertà dei sentimenti, la bulimia di sensazioni forti si accompagna a un’anestesia della sensibilità” (2001/2002, p. 11).

Si tratta, a ben vedere, di una temperie che comporta significative ripercussioni non solo sul piano individuale, ma anche a livello collettivo e,

quindi, politico. Il legame sociale, infatti, “si incrina solo quando l’Io perde il legame emotivo e interiore con l’altro” (Pulcini, 2001, p. 126). Questo venir meno del principio di reciprocità allenta le reti solidali, indebolisce la partecipazione e minaccia uno smantellamento dei fondamenti stessi della democrazia. Ed è perfino all’origine di quelle nuove forme di comunitarismo tribale xenofobico che attraggono identità fragili e precarie con la promessa fallace di un “noi” di fatto inconsistente:

nella società dello slegamento e della disaffezione, della perdita di senso e di valori, riaffiora, con la forza negativa del “ritorno del rimosso”, un desiderio di identificazione e di appartenenza che si esprime in forme ostili ed esclusive (*ivi*, p. 167).

Secondo Sherry Turkle (2011/2019), ricercatrice del MIT di Boston, oggi siamo paradossalmente tutti più connessi ma più soli: a dispetto del fatto che la sfera della condivisione di pensieri ed emozioni si è allargata enormemente rispetto al passato, i rapporti interpersonali sono diventati più epidemici e i legami sociali più deboli e precari. Nella società dell’informazione si sono moltiplicate le connessioni a discapito delle relazioni: condividiamo dati, talvolta interessi, ma non significati, e men che meno valori. Da questo punto di vista, le previsioni distopiche di una società di massa sempre più somigliante a una “folla solitaria” (Riesman, 1950/2009), ammalata di individualismo (Sennett, 1977/2006) e imprigionata nel narcisismo (Lasch, 1979/2020), sembrano essersi realizzate. Le “piazze” virtuali in cui a milioni ci riversiamo per sfuggire all’isolamento non somigliano, in realtà, all’*agorà* che un tempo costituiva il cuore della vita politica: esse offrono un potente rispecchiamento di sé a chi cerca conferme, più che agevolare il dialogo e il confronto, e in questo senso sono diventate luoghi di mutua autoespressione ma non di autentico incontro e di partecipazione.

L’avvento delle tecnologie digitali, peraltro, ha ripercussioni sul nostro modo di percepire il mondo stesso e le cose che ci circondano. Ne è prova la nostra sempre più evidente incapacità di abitare tra le cose ordinarie, poco appariscenti, silenziose, assaliti come siamo dal flusso ininterrotto delle informazioni e dal chiasso vorticoso di quelle che ambiscono a catturare, seppur momentaneamente, la nostra attenzione.

L'evanescenza delle cose

E se il mondo stesse lentamente scomparendo? Se le cose, insieme alle emozioni e ai ricordi che le tengono in vita, si spegnessero una ad una e diventassero opache, inafferrabili e, infine, inspiegabilmente sparissero? È questa la prospettiva inquietante che Byung-Chul Han paventa nel suo ultimo libro, *Le non cose*, rifacendosi peraltro alle intuizioni di Vilém Flusser (1993) e riprendendo alcuni temi già accennati in altri suoi lavori precedenti, come *Lo sciame*, *L'espulsione dell'altro* o *Il profumo del tempo*. Secondo il filosofo coreano la diffusione dei media, il dilagare delle tecnologie digitali e l'avvento del web sono parte di una rivoluzione epocale che sostituisce progressivamente gli oggetti reali con meri dati informativi, fino a farci vivere in un mondo vacuo e spettrale: “l'ordine digitale *derealizza* il mondo *informatizzandolo*” (Han, 2022, p. 6). Ciò significa che il mondo, da insieme di oggetti che rivendicano una essenza e una consistenza proprie, smarrisce questa qualità di solido “appiglio” per la ragione e diventa effimero e arbitrario.

La parola oggetto viene dal verbo latino *obicere*, che significa opporre, contrapporre, obiettare. In essa è insita la negatività dell'esistenza. Originariamente, l'oggetto è qualcosa che mi oppone resistenza, mi si contrappone e mi resiste (*ivi*, p. 31).

Se invece gli oggetti – cose e persone – svaniscono o smettono di essere tali, riducendosi a meri contenuti manipolabili “in punta di dita”, le conseguenze sono sotto gli occhi di tutti: l'impegno della relazione si dissolve nell'illusoria superficialità dei contatti, la ricerca della verità nel gioco estenuante delle opinioni, la fatica della conoscenza nel consumo febbrile delle (*fake?*) *news*.

Questo smantellamento degli oggetti non è privo di effetti sui soggetti stessi. Come osserva lo stesso Han, “là dove ogni cosa è disponibile e raggiungibile non si crea alcuna attenzione profonda. Lo sguardo non indugia: vaga come quello di un cacciatore” (*ivi*, p. 99). E infatti la perdita della capacità di attenzione profonda rappresenta uno dei *trend* più preoccupanti nelle nuove generazioni (Hayles, 2007). Un processo regressivo che Bernard Stiegler ha descritto nei termini di una graduale “distruzione dell'apparato psichico” (2014, p. 56).

In questo contesto, la promessa husserliana di un ritorno *auf die Sachen selbst* (“alle cose stesse”) assume la connotazione di una sfida ancora estre-

mamente attuale: quella di ritrovare un accesso alla realtà equidistante dalle aporie del realismo ingenuo, secondo il quale il mondo è là “fuori di me”, e dell’idealismo radicale, per cui l’unica realtà che mi è data immediatamente è quella interna alla mia coscienza. Edmund Husserl ha indicato una via per ricucire lo iato tra io e mondo e per superare lo scetticismo epistemologico e assiologico.

Fu Jean-Paul Sartre, in un saggio pubblicato sulla *Nouvelle Revue Française* nel 1939, ad affermare che, grazie alla nozione di *intenzionalità*, la coscienza non può più essere pensata come interiorità autoreferenziale, bensì come apertura autotrascendente. “La coscienza altro non è se non il di fuori di se stessa” (Sartre, 1939/1977, p. 141): essa non può essere pensata, dunque, come separata o contrapposta al mondo, ma soltanto come coscienza *nel e del* mondo stesso.

Husserl ha reinserto l’orrore e l’incanto nelle cose [...]. Non in un ipotetico rifugio scopriremo noi stessi: ma per la strada, per la città, in mezzo alla folla, cosa tra le cose, uomo tra gli uomini (*ivi*, pp. 142-143).

Ora, non vi sarebbe “orrore” o “incanto” alcuno nelle cose se non fosse che, con esse, ci è data simultaneamente la loro capacità di stupirci e di attrarci, di terrorizzarci o disgustarci. La fenomenologia è la scienza di questa esperienza fascinosa e tremenda delle cose. Ma l’esperienza di cui parla non consiste – come vorrebbero gli empiristi – in un’immagine del mondo riprodotta dentro di noi: “la realtà non sta dietro i fenomeni ma si dà *in essi*” (Costa, 2021, p. 54). La fenomenologia ha dunque il compito di restituire alle cose la loro consistenza reale: per questo ha sviluppato un metodo atto a rafforzare l’attitudine a *prestare attenzione* e a *prendere posizione* rispetto a ciò che ci si presenta. Da questo punto di vista, si può ben affermare che “la pedagogia husserliana è socratica dalla testa ai piedi” (De Monticelli, 2018, p. 23), in quanto tesa a ricostruire quel rapporto con la verità e il valore che consentono di dar forma alla propria esistenza secondo ragione.

In questo ritorno “alle cose stesse”, l’emozione rappresenta un fattore sorgivo. Essa, infatti, funziona come una sorta di “riflettore mentale” che cattura e reindirizza, di volta in volta, la nostra attenzione:

quando siamo distesi e non in preda a un’emozione particolare, il nostro riflettore mentale è relativamente poco concentrato, e la nostra

consapevolezza può essere attraversata da un maggior numero di pensieri. Ma quando nasce un'emozione, il nostro riflettore mentale di colpo si concentra, mettendo a fuoco un pensiero limitato ad esclusione di tutti gli altri (Evans, 2002, p. 115).

Qualcosa si staglia sullo sfondo dell'esperienza e, rivendicando la nostra attenzione, suscita il nostro interesse. La funzione dell'emozione è esattamente quella di segnalarci la singolarità, la significatività e l'importanza delle cose che incontriamo. In altre parole, essa ci rivela il loro *valore*.

Il "peso" del reale

Già nelle *Ricerche logiche* (1900-1901), Husserl aveva distinto, nel "flusso eracliteo" dell'esperienza, gli atti dell'intelletto (*Verstand*), di carattere teoretico, e gli atti di sentimento (*Gemüt*), di tipo pratico. Da questi ultimi dipende la nostra valutazione delle cose e la nostra disposizione verso di esse. Per questo, nelle *Idee* (1913), egli afferma che "la costituzione più originaria del valore si realizza nell'ambito emotivo" (Husserl, 1913/2002, p. 14). Edith Stein lo spiega con la consueta chiarezza:

L'essere umano sente desiderio e repulsione di fronte a determinate cose che gli appaiono, per questo, piacevoli o spiacevoli. Egli si sente oppresso o elevato, per questo le cose gli sembrano elevate o minacciose. La sua vita sentimentale è, allo stesso tempo, una scala di stati interiori, in cui egli trova se stesso come avente un certo o un altro "umore", ed una molteplicità di atti intenzionali in cui si danno delle qualità oggettive che denominiamo qualità di valore (Stein, 2000, p. 127).

Fu soprattutto Max Scheler, con il suo *Formalismo* (1913-1916), a sviluppare questa intuizione ponendola alla base di una radicale rifondazione dell'etica. L'esperienza emotiva, secondo il filosofo bavarese, è

una modalità dell'esperienza i cui oggetti sono completamente inaccessibili alla 'ragione' – irraggiungibili alla ragione come lo è il colore per l'orecchio e l'udito; è però una modalità dell'esperienza che ci manifesta *autentici* dati oggettivi e un ordine eterno tra essi, appunto *i valori* e la rispettiva gerarchia (Scheler, 1996, p. 316).

La vita emotiva non è dunque il luogo di un sentire magmatico, confuso, ingannevole o pericoloso, bensì lo strumento di un accesso al mondo come cosmo ordinato di valori, cioè “oggettualità di nuova specie, che non giungerebbero a manifestazione se noi fossimo soggetti puramente cognitivi” (Costa, Franzini, Spinicci, 2002, p. 214). L’affettività dunque ci manifesta le cose nel loro *peso* e nella loro *rilevanza* per noi e per la nostra vita. Lo stesso termine *adfectus*, del resto, indica l’essere *esposti* a qualcosa che si imprime in noi con maggiore o minore profondità e durata, e al tempo stesso suggerisce l’essere *disposti* verso qualcosa, inclini a rispondervi in un modo piuttosto che in un altro (De Monticelli, 2020). Si tratta di un termine che include una componente passiva (recepire e perfino subire qualcosa) e una componente attiva (tendere verso qualcosa). Le cose, dunque, ci colpiscono in un certo modo e sollecitano da parte nostra una certa risposta. Esse si impongono alla coscienza, per così dire, e in base alla loro essenza e struttura manifestano delle esigenze: una sedia presenta dei vincoli oltre i quali smette di essere tale; di una persona non si può disporre come di una cosa, ecc. Ciò significa, insomma, che “ogni cosa reale è una fonte di normatività” (De Monticelli, 2018, p. 76; 2022).

In questo senso, emozioni e sentimenti non sono, come vorrebbe una certa vulgata psicologista, la nostra “voce interiore”, bensì *l’eco interiore dell’appello del mondo*. Essi

orientano sia il nostro movimento – le nostre azioni – sia la nostra percezione del mondo, poiché il mondo si mostra per profili e un profilo invece che un altro si mostra a partire da come noi ci muoviamo rispetto al mondo (Stanghellini, 2021, p. 62).

Forse il contributo più radicale della fenomenologia consiste nell’aver compreso che il nostro essere-nel-mondo è determinato emotivamente, prima ancora di essere tematizzato. Il pensare e l’agire presuppongono il mondo a cui sono rivolti, ma il mondo è sempre dischiuso da un *sentire* originario e preriflessivo. Detto in altri termini: “l’essere nello stato del sentimento è la dimensione originaria di cui pensare e volere fanno parte” (Heidegger, 1961/1994, p. 63).

L'apparire del mondo

Già nel 1924, nella sua conferenza *Il concetto di tempo*, Heidegger (1924/1998) denominava *Befindlichkeit* quel momento patico dell'esistenza che altrove aveva chiamato "esperienza fondamentale" o "fenomeno originario dell'esserci". Si tratta di un *sentirsi* che apre al mondo e che rende poi possibile rivolgersi ad esso teoreticamente. Questa apertura fondamentale, peraltro, non è connotata soltanto dalla passività, ma indica anche un'attiva disposizione verso il mondo, che il filosofo di Meßkirch definisce con il termine aristotelico *διάθεσις* (disposizione): "la tonalità emotiva ha già sempre aperto l'essere-nel-mondo nella sua totalità, rendendo così possibile un dirigersi verso..." (Heidegger, 1927/1976, p. 175). Un certo stato d'animo, dunque, apre un mondo e una sfera di possibilità che in altri stati d'animo, invece, sarebbero preclusi. L'essere in una tonalità emotiva, che in seguito Heidegger chiamerà *Stimmung* (accordatura), rappresenta quindi la radice profonda e in certo qual modo la cornice entro la quale è possibile ogni esperienza e ogni conoscenza del mondo.

Poiché il mutare della tonalità emotiva cambia l'orizzonte del mondo, molti mondi sono possibili a seconda della situazione emotiva in cui ci si trova. Così, una persona malinconica e una allegra vivono la stessa realtà in modo completamente diverso; e per il pessimista il mondo non è lo stesso in cui abita colui che non ha perduto ancora la speranza. Ludwig Binswanger, a questo proposito, descrive il mondo dell'ottimista come un mondo "roseo o senza nubi", "limpido, luminoso e chiaro", precisando però che l'ottimista non si impone volontariamente di essere tale: piuttosto, dice, "il suo esserci è *gettato* in esso" (Binswanger, 2003, p. 79)¹.

Nei *Seminari di Zollikon* (1959-1969), Heidegger riporta l'esempio del lieto incontro di una giovane donna con il suo fidanzato, dopo una malattia che li ha tenuti lontani per lungo tempo, e osserva come la gioia dell'incontro possa sorgere soltanto sulla base di una determinata disposizione d'animo; altrimenti, lo stesso evento avrebbe causato una reazione del tutto diversa:

la gioia, il cosiddetto affetto lieto, non viene suscitata dall'incontro; lei può rallegrarsi, quando lo vede, solo in quanto era ed è già pronta per

¹ Analogamente, nel suo celebre romanzo del 1938 (il cui titolo originario pare fosse *Melancholia*), Sartre fa dire al protagonista, Antoine Roquentin: "La Nausea non è in me: [...] son io che sono in essa" (Sartre, 1938/1990, p. 34).

il gioioso essere-in-una-tonalità-affettiva dell'esserci. L'uomo incontrato non causa il gioioso essere-in-una-tonalità-affettiva, mentre, precedentemente, all'epoca della malattia, egli avrebbe suscitato in lei angoscia. Egli, l'uomo, non si è affatto trasformato, bensì lei, la donna. E, precisamente, si è trasformato tutto il suo rapportarsi al mondo, in cui le persone e massimamente quest'uomo le si fanno incontro diversamente (Heidegger, 1987/2000, p. 230).

La mobilità delle tonalità emotive determina dunque la motilità del nostro essere-nel-mondo, del nostro aprirci o chiuderci ad esso e, quindi, rappresenta la matrice fondamentale delle nostre prese di posizione e delle nostre decisioni. Le *Stimmungen*, anzi, non sono che i diversi modi in cui il mondo ci si manifesta e ci rivolge il suo appello, "il modo attraverso cui l'essere ci afferra" (Zocchi, 2017, p. 55) e ci invita a prendere posizione.

La nostra comprensione del mondo è dunque emotivamente situata. Otto Bollnow, nel suo importante saggio sulle tonalità emotive del 1941, descrive la *Stimmung* come "uno stato fondamentale che attraversa uniformemente tutto l'uomo, dagli strati inferiori a quelli più elevati, e conferisce a tutte le sue emozioni una certa colorazione caratteristica" (Bollnow, 2009, p. 26). Ciò significa che le tonalità emotive delimitano in anticipo il tipo di emozioni che proviamo e, più in generale, rappresentano il substrato che orienta ogni nostro atto intenzionale².

Il caleidoscopio delle emozioni

L'emozione, insomma, è "una certa maniera di cogliere il mondo" (Sartre, 1939/2004, p. 184). Nell'emozione il mondo si trasforma e noi viviamo il mondo così come essa ce lo presenta. Questo principio è utile per capire come, attorno a un'emozione, si possa avvitare l'intera esistenza di una persona, determinandola totalmente. Quando ciò accade, l'emozione si impadronisce, per così dire, del mondo e lo obbliga a presentarsi in una certa maniera. Un'emozione trattenuta e inibita ad esprimersi, ad esempio, tende

² Già altri autori avevano osservato che "ogni tonalità emotiva è la cornice di fatti psichici entro la quale solo certi gruppi di sentimenti e certe direzioni del sentire sono possibili" (Schröder, 1930, p. 11). Essa rappresenta quindi "lo sfondo endotimo dal quale si distaccano gli atti del tendere, del notare, del sentire e dell'agire effettivo, e nel quale essi sono al tempo stesso situati" (Lersch, 1951, p. 247).

ad ingigantirsi e a stravolgere la percezione della realtà. Scheler ha definito *risentimento* questo fenomeno, che se protratto e non risolto può trasformarsi in un lento e inesorabile “autoavvelenamento dell’anima” (Scheler, 2019, p. 3).

Ma ancor più chiaramente possiamo comprendere questo fenomeno nelle distorsioni e de-formazioni psicopatologiche del sentire: emozioni assolute, non più ancorate all’episodio che le ha generate, una volta che si siano trasformate in ideali fissati, paradigmatici ed esclusivi, possono allontanarci dalla realtà, imprigionarci in “mondi anormali” (Allers, 2008) e consegnarci a un destino fatale. Così, un’infatuazione può trasformarsi in un’ossessione; uno sgomento improvviso può diventare il nucleo di un vero e proprio delirio psicotico. La psichiatria fenomenologica descrive questi modi di essere rintracciando l’elemento che li accomuna: “la presenza non può più far esistere liberamente il mondo, ma è sempre più consegnata a un particolare progetto dal quale viene afferrata o sopraffatta” (Binswanger, 1973, p. 287).

Nella vita quotidiana, quando non si verificano queste fissazioni patologiche, le emozioni ci assalgono improvvisamente e ci “spiazzano”, ci dislocano: ci trasportano, cioè, in un altro mondo rispetto a quello in cui stiamo vivendo e ci segnalano determinate possibilità d’azione³. Esse ci obbligano a rimettere in discussione il progetto della nostra esistenza e a risintonizzarci con la vita che scorre, per ritrovarne il senso.

Che cosa vuol dire, allora, aver cura delle emozioni? Occorre guardarsi dalla tentazione di interessarsi alle emozioni in sé anziché alle possibilità che esse dischiudono. Questa oggettivazione delle emozioni rischia di produrre quella che lo psichiatra Viktor Frankl (2021) chiama *iperriflessione*: un’eccessiva auto-osservazione che, in ultima analisi, ci distoglie dal mondo e dai compiti che ci attendono. Non si tratta dunque di tematizzare semplicemente quel che si prova, ma di provare a “reinnestarlo” (Costa, 2021) entro un nuovo contesto di senso. Si tratta di qualcosa di simile, mi pare, a quella “*manœuvre* formativa” (Madrussan, 2017) con cui talvolta è possibile rimodellare l’esistenza in rapporto a ciò che ci sfugge e ci inquieta. Questo processo di risignificazione non cambia la realtà dei fatti, ma modifica il vissuto e dischiude nuove possibilità d’azione. Così, ad esempio, il dolore di una perdita non si supera annegandone il ricordo nell’oblio, ma trovando

³ Devo alcune di queste riflessioni a un recente confronto con Vincenzo Costa (Università Vita-Salute San Raffaele) in occasione di un incontro pubblico. La registrazione è disponibile online: <https://www.youtube.com/watch?v=vB6KkQD1Xfk>.

ragioni per conviverci. Eloquente, a questo proposito, un breve caso narrato dal dottor Frankl:

un giorno ricevetti la visita di un anziano signore, medico di professione. La moglie, che amava sopra ogni cosa, era morta da un anno ed egli non riusciva ad accettare tale perdita. Chiesi a questo paziente, depresso fino agli estremi, se aveva riflettuto su ciò che sarebbe successo se egli fosse morto prima di sua moglie. ‘È inimmaginabile’ mi rispose. ‘Mia moglie sarebbe stata totalmente disperata’. Mi bastò allora fargli notare: ‘Vede bene che questa situazione angosciosa è stata risparmiata alla sua signora: e questo fatto non avvenne a buon prezzo, anzi doveva essere ripagato col dover sopportare tale dolore’. In quell’istante la sua sofferenza assunse un significato: quello del sacrificio. Assolutamente niente era modificabile nel suo doloroso destino, eppure il suo atteggiamento dinanzi a questo destino si era trasformato! (2004, p. 90).

Questa presa di posizione non annulla né diminuisce il dolore dell’assenza, ma, anziché subirlo come un destino crudele, permette di assumerlo attivamente come un atto d’amore.

La cura degli affetti

Sul piano pedagogico, l’ontologia fenomenologica delle emozioni qui tratteggiata implica che il processo di formazione della personalità coincida con la conquista della maturità affettiva: dalla capacità di sentire, infatti, dipende la consistenza morale di una persona. Come osserva Edith Stein:

poiché il sentire è sinonimo di vivere i valori, [...] allora possiamo anche dire che il carattere è l’apertura (eventualmente anche la chiusura) all’ambito dei valori ed il modo in cui si mobilita per la loro realizzazione (2001, p. 175).

Di conseguenza, il compito dell’educazione consiste essenzialmente nell’affinare la capacità di sentire e di decidersi conseguentemente: “l’io deve chiarire se e per che cosa vuole impegnarsi” (*ivi*, p. 187).

Educare, da questo punto di vista, significa garantire due condizioni:
– *l’appropriatezza* del sentire (provare il sentimento giusto rispetto alle

cose: paura per il pericolo, indignazione per l'ingiustizia, rispetto per la sofferenza, ecc.), e

- l'*adeguatezza* dell'agire (fare la cosa giusta rispetto a ciò che proviamo: evitare o combattere le minacce, riparare i torti, aver cura delle fragilità, ecc.).

La maturazione di queste virtù suppone un investimento graduale e a lungo termine, dal momento che

il saper attribuire il giusto valore e la giusta rilevanza a ciò che si sente, e quindi il non sottovalutare o sopravvalutare qualcosa, il non reagire in modo inadeguato, con troppa freddezza o troppa impulsività, sono tutte cose che l'umano non ha iscritte nel proprio codice di comportamento innato, ma che vengono imparate gradualmente solo con un esercizio quotidiano (Cusinato, 2014, p. 90).

E poiché i sentimenti strutturano quell'ordine del cuore da cui dipendono i nostri desideri e le nostre scelte più autentiche, è indispensabile educarli pazientemente fin dalla più tenera età, perché non rimangano episodici e superficiali ma si radichino nel profondo dando vita ad inclinazioni abituali del sentire e del volere.

Per farlo, è indispensabile l'intervento di un maestro, dal momento che, come ricorda Agnes Heller,

l'uomo può diventare un buon giardiniere di se stesso solo quando ha anche il contributo di *altri*. [...] Non esiste ancora un individuo tanto sviluppato da non aver bisogno di un ammonimento o di un richiamo sulla inadeguatezza dei suoi sentimenti, soprattutto durante il periodo di formazione (1979/2017, p. 209).

È chiaro che, sul piano intellettuale e a maggior ragione sul piano affettivo e morale, una persona diventa pienamente tale soltanto grazie alla mediazione di un'altra persona (Bruzzone, 2012; 2014; 2015). Soltanto una persona, infatti, può fungere da esempio e da "modello" (*Vorbild*). Secondo Scheler i modelli hanno una funzione precisa: essi "conoscono le nostre vere *forze* e ci insegnano a farne attivamente uso" (Scheler, 2009, p. 71). Non impongono ad altri il loro modo di essere come uno *standard* a cui conformarsi, ma li invitano, piuttosto, a scoprire il proprio poter-essere. In questo senso, sono i "precursori che ci spingono ad ascoltare la chiamata della nostra persona; [...]"

i primi albori che annunciano il giorno di sole” (*ivi*, p. 72). Loro compito, dunque, non è riprodurre un ideale prefissato, ma richiamare ciascuno alla sua vocazione più propria.

Ma la significatività della testimonianza personale e della relazione interpersonale non sono gli unici fattori che compongono il fenomeno educativo: essi sono, semmai, elementi che concorrono a determinare la qualità di un’esperienza di formazione (Palmieri, Prada, 2008). Accanto ad essi, la fenomenologia ci insegna a considerare l’influsso decisivo che le tonalità emotive esercitano sull’esistenza.

Come Bollnow aveva intuito, ci sono tonalità emotive che aprono e altre che chiudono, alcune che uniscono e altre che separano. A differenza di quelle “deprese”, che isolano l’individuo rinserrandolo in se stesso, le tonalità emotive “elevate” possiedono una forza rivelatrice e trasformatrice, provocano un aumento dell’energia vitale e della sensibilità, un più spiccato senso della comunità e una maggiore apertura nei confronti del mondo e del futuro. Ne consegue che gli esseri umani

sono capaci di svolgere convenientemente i loro compiti e di realizzare pienamente le possibilità in essi latenti soltanto quando si trovano in uno stato generale sufficientemente felice. Solo dal sentimento di felicità che si prova in una tonalità emotiva allegra scaturiscono il coraggio e la gioia di creare. Invece il dolore, l’afflizione, il malcontento e l’infelicità in senso lato hanno l’effetto non solo di tagliare fuori l’uomo dal suo ambiente, ma al tempo stesso [...] anche di precludergli la realizzazione delle sue potenzialità (Bollnow, 2009, p. 93).

Sono dunque tonalità emotive come la freschezza, l’aspettativa, la fiducia, lo stupore, la festosità, ecc. quelle che devono caratterizzare i luoghi educativi. Esse dispongono le persone a una maggiore apertura all’esperienza, facilitando quindi l’apprendimento e il cambiamento.

Anche nella nuova fenomenologia delle *atmosfere* (Schmitz, 2011), secondo la quale le emozioni sono fenomeni spazialmente intesi che ci circondano e nei quali siamo immersi, si riscontra il medesimo principio: “Serena o tesa, rilassata od oppressiva, fumosa o ariosa, solenne o informale, ecc., un’atmosfera possiede ed esercita comunque un’autorità o autorevolezza” (Griffero, 2017, p. 92).

Ciò non è privo, evidentemente, di ripercussioni pedagogiche. Le ricerche dimostrano che il disagio dei ragazzi nella scuola sia perlopiù riconducibile

bile a un malessere di tipo emotivo (Lucangeli, 2019). Viceversa, se si vuole ritrovare il significato – e quindi il gusto – dell’imparare, è indispensabile restituire all’esperienza educativa la sua attrattività, recuperando la dimensione del coinvolgimento emotivo come motore di ogni genuino apprendimento:

quando una relazione (educativa e non) è vissuta come emozionalmente significativa e gratificante perché capace di stimolare non solo la dimensione razionale e cognitiva ma anche la sfera affettiva ed estetica, essa, e i contenuti di cui è portatrice, vengono a loro volta vissuti come dotati di senso (Dallari, 2021, p. 31).

È anzitutto l’emozione che si sprigiona a rendere un’esperienza significativa: soltanto entro un clima emotivo che attrae, e favorisce l’apertura e la concentrazione, qualcosa può apparire come desiderabile e, quindi, degno di essere appreso. Al contrario, un clima di paura o – peggio – di noia consegue l’effetto diametralmente opposto: induce rispettivamente a sottrarsi o ad evadere, cioè a cercare altrove la sicurezza e l’entusiasmo che servono per imparare.

Riferimenti bibliografici

- Bertolini P. 2021². *L'essere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata* (1988). Milano: Guerini Scientifica.
- Binswanger L. 1973. *Essere nel mondo* (trad. it. di G. Banti). Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Id. 2003. *Sulla fuga delle idee*. (trad. it. di C. Caiano). Torino: Einaudi.
- Bodei R. 2003. *Geometria delle passioni. Paura, speranza, felicità: filosofia e uso politico*. Milano: Feltrinelli.
- Bollnow O. F. 2009. *Le tonalità emotive*. (A cura di D. Bruzzone). Milano: Vita e Pensiero.
- Bruzzone D. 2012. *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Id. 2014. Per fare una persona ci vuole una persona: fenomenologia e cura di sé nella formazione degli educatori. In *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*. 18(44):101-114.
- Id. 2015. Max Scheler's concept of *Bildung* and the affective core of education. In *Thaumàzein. Rivista di filosofia*. 3: 523-535.
- Id. 2022. *La vita emotiva*. Brescia: Morcelliana Scholé.
- Costa V., Franzini, E., Spinicci, P. 2002. *La fenomenologia*. Torino: Einaudi.
- Costa V. 2021. *Esperienza e realtà. La prospettiva fenomenologica*. Brescia: Morcelliana.
- Cusinato G. 2014. *Periagoge. Teoria della singolarità e filosofia come cura del desiderio*. Verona: QuiEdit.
- Dallari M. 2021. *La zattera della bellezza. Per traghettare il principio di piacere nell'avventura educativa*. Trento: Il Margine.
- De Monticelli R. 2018. *Il dono dei vincoli. Per leggere Husserl*. Milano: Garzanti.
- Id. 2020. Values, norms, justification, and the appropriateness of emotions. In Szanto, T., Landweer, H. (Eds.). *The Routledge Handbook of Phenomenology of Emotion*. Oxford-New York: Routledge. 275-287.
- Id. 2022. *Towards a Phenomenological Axiology. Discovering what matters*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Evans D. 2002. *Emozioni. La scienza del sentimento*. (trad. it. di M. Carpitella). Roma-Bari: Laterza.
- Flusser V. 1993. *Dinge und Undinge. Phänomenologische Skizzen*. Munich: Hanser.

- Frankl V. E. 2004. *Alla ricerca di un significato della vita*. (A cura di E. Fizzotti). Milano: Mursia.
- Id. 2021. *Teoria e terapia delle nevrosi*. (A cura di D. Bruzzone). Brescia: Morcelliana.
- Franzini E. 1997. *Filosofia dei sentimenti*. Milano: Bruno Mondadori.
- Galimberti U. 2007. *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Griffero T. 2017. *Il pensiero dei sensi. Atmosfere ed estetica patica*. Milano: Guerini.
- Han B. C. 2022. *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale*. (trad. it. di S. Aglan-Buttazzi). Torino: Einaudi.
- Hayles N. K. 2007. Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes. In *Profession*. 1:187-199.
- Heidegger M. 1924. *Der Begriff der Zeit* (trad. it. a cura di F. Volpi, *Il concetto di tempo*, Milano: Adelphi. 1998).
- Id. 1927. *Sein und Zeit* (trad. it. a cura di P. Chiodi, *Essere e tempo*, Milano: Longanesi. 1976).
- Id. 1961. *Nietzsche*, Stuttgart: Neske (trad. it. di A. Cariolato, E. Fongaro e N. Curcio, *Nietzsche*, Milano: Adelphi. 1994).
- Id. 1987. *Zollikoner Seminare, Protokolle-Gespräche-Briefe Herausgegeben von Medard Boss*, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann GmbH (trad. it a cura di E. Mazzarella e A. Giugliano, *Seminari di Zollikon*, Napoli: Guida. 2000).
- Heller A. 1979. *Theorie der Gefühle* (trad. it. di V. Franco, *Teoria dei sentimenti*, Roma: Castelvechi. 2017).
- Husserl E. 1913. *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie* (trad. it. a cura di V. Costa, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. II Voll, Torino: Einaudi. 2002).
- Id. 1936. *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie* (trad. it. di E. Filippini, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Milano: Il Saggiatore. 1987).
- Illouz E. 2007. *Intimità fredde. Le emozioni nella società dei consumi* (trad. it. di E. Dornetti). Milano: Feltrinelli.
- Lacroix M. 2001. *Le culte de l'émotion* (trad. it. di E. Abate, *Il culto dell'emozione*, Milano: Vita e Pensiero. 2002).

- Lasch C. 1979. *The Culture of Narcissism* (trad. it. di M. Bocconcelli, *La cultura del narcisismo. L'individuo in fuga dal sociale in un'età di disillusioni collettive*, Vicenza: Neri Pozza. 2020).
- Lersch P. 1951. *Aufbau der Person*. München: Barth.
- Lonergan B. J. F. 2001. *Il metodo in teologia*. (A cura di N. Spaccapelo e S. Muratore). Roma: Città Nuova.
- Lucangeli D. 2019. *Cinque lezioni sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Madrussan E. 2017. *Educazione e inquietudine. La manœuvre formativa*. Como-Pavia: Ibis.
- Palmieri C., Prada G. 2008. *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*. Milano: Mimesis.
- Pulcini E. 2001. *L'individuo senza passioni. Individualismo moderno e perdita del legame sociale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Riesman D. 1950. *The Lonely Crowd: A Study of the Changing American Character* (trad. it. di G. Sarti, *La folla solitaria*, Bologna: il Mulino. 2009).
- Sartre J. P. 1938. *La nausée* (trad. it. di B. Fonzi, *La nausea*, Torino: Einaudi. 1990).
- Sartre J. P. 1939. *Une idée fondamentale de la phénoménologie de Husserl: l'intentionnalité* (trad. it. *Un'idea fondamentale della fenomenologia di Husserl: l'intenzionalità*). In Fergnani F., Rovatti P. A. (Eds). *Materialismo e rivoluzione*. Milano: Il Saggiatore. 1977. 139-143.
- Id. 1939. *Esquisse d'une théorie des émotions* (trad. it. cura di N. Pirillo, *L'immaginazione. Idee per una teoria delle emozioni*, Milano: Bompiani. 2004).
- Scheler M. 1996. *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*. (A cura di R. Guccinelli). Milano: Bompiani.
- Scheler M. 2009. *Formare l'uomo. Scritti sulla natura del sapere, la formazione, l'antropologia filosofica*. (A cura di G. Mancuso). Milano: FrancoAngeli.
- Scheler M. 2019. *Il risentimento* (trad. it. di A. Pupi). Milano: Chiarelettere.
- Schmitz H. 2011. *Nuova fenomenologia. Un'introduzione*. (A cura di T. Griffero). Milano: Marinotti.
- Schröder P. 1930. *Stimmungen und Verstimmungen*. Leipzig: Barth.
- Sennett R. 1977. *The Fall of Public Man*. (trad. it. di F Gusmeroli, *Il declino dell'uomo pubblico*, Milano: Bruno Mondadori. 2006).
- Stanghellini G. 2021. Emozioni, carne e cura di sé. In Mortari L., Valbusa F. (Eds.), *Il sentire che noi siamo. Teorie sulla vita affettiva*. Roma: Carocci. 61-72.

- Stein E. 2000. *La struttura della persona umana* (trad. it. di M. D'Ambra). Roma: Città Nuova).
- Id. 2001. *Introduzione alla filosofia*. (trad. it. di A. M. Pezzella). Roma: Città Nuova).
- Stiegler B. 2014. *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*. (A cura di P. Vignola). Napoli-Salerno: Orthotes.
- Turkle S. 2011. *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other* (trad. it. di S. Bourlot e S. Lilli, *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, Torino: Einaudi, 2019).
- Zocchi E. 2017. Stimmung e trascendenza. Il ruolo del *pathos* in Martin Heidegger. In *Rivista internazionale di filosofia e psicologia*. 8(1):47-60.

Plato's Cave: A Tale of Coercion and Obedience

Untangling the Knot between Education, Constriction and Truth¹

Vasco D'Agnese

Full Professor, Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli
e-mail: vasco.dagnese@unicampania.it

In this paper, I attempt to offer an interpretation of one of the milestones of Western philosophy, namely, Plato's allegory of the cave. Specifically, I wish to pay attention to a rather underestimated aspect of Plato's narrative, namely, the severely coercive aspect of the educational landscape established by Plato. I wish to argue that, when carefully analyzed, the language and structure of the allegory clearly displays a process grounded in coercion and obedience, namely, a process whereby the subject being educated, unable to understand the world, the others and even her own experience, must strictly obey to philosopher's dictate. Outside of such a dictate there is just incapability, deceit, and humiliation. In the second part of the paper, I attempt to outline an alternative picture of education and teaching. Drawing from the Heideggerian account of possibility and projecting, I argue that education and teaching stand upon the unpredictable terrain of possibility. Students, on this understanding, are bearers of ethical and ontological possibilities, responsible towards themselves and their peers while bounded to the open territory of the not-yet.

Keywords: Plato, Violence, Coercion, Heidegger, Emancipation

¹ This contribution is a reworked version of a paper presented at the European Educational Research Association (EERA 2018), NW 13 (Philosophy of Education). I am grateful to colleagues attending the Conference for thoughtful suggestions and discussions.

La caverna di Platone: una storia di coercizione e obbedienza. Distrarre il nodo tra educazione, costrizione e verità

In questo lavoro viene offerta un'analisi del mito della caverna platonico. In particolare ciò che si proverà ad analizzare e porre in evidenza è l'aspetto decisamente coercitivo del processo educativo così come ci viene descritto da Platone, un processo nel quale il soggetto in formazione, incapace di comprendere il mondo, gli altri e persino se stesso, deve rigorosamente obbedire alle indicazioni fornite dal filosofo. Fuori dall'insegnamento del maestro c'è solo oscurità e confusione. Nella seconda parte del lavoro, partendo dai lavori di Heidegger, provo ad offrire un'immagine diversa del processo educativo, processo nel quale i soggetti in formazione si confrontano con lo spazio aperto della possibilità.

Parole-chiave: Platone, Violenza, Coercizione, Heidegger, Emancipazione

Introduction

In this paper, I attempt to offer an interpretation of one of the milestones of Western philosophy, namely, Plato's allegory of the cave. The value of Plato's myth is, of course, inestimable and, consequently, interpretations of such a topic are innumerable. However, in my paper I wish to pay attention to what I see as a rather underestimated aspect of Plato's allegory, namely, the severely coercive aspect of the educational landscape established by Plato.

In reading Plato's allegory, I shall draw from Heidegger's interpretation. According to Heidegger, "the 'allegory' not only illustrates the essence of education but at the same time opens our eyes to a transformation in the essence of 'truth.'" (Heidegger, 1998/1931-32 – 1942, p. 168) However, when interpreting Plato's narrative, I shall follow a slightly different path. It is my contention that the vision of education displayed by Plato is caught in, and subservient to a mechanism that, as a matter of fact, ends in dispossessing the subject of her agency: the capacity to autonomously set one's aims and means while sharing one's truth and knowledge with others is bracketed and, in a sense, erased by the process that the subject being educated must undergo in Plato's narrative. Otherwise stated, while Heidegger illuminates the transformation in the essence of truth accomplished by Plato, who puts "truth as unhiddenness [...] under the yoke of the *idea*" (Heidegger,

1998/1931-32 – 1942, *passim* p. 178), he underestimates the link between coercion, education and truth which grounds such a transformation—a transformation still haunting actual representation of education, teaching and learning. Along the way, we will come to see that, when carefully analyzed, the language and structure of the allegory clearly displays a process grounded in coercion and obedience: a process whereby the subject, unable to understand the world, the others and even her own experience, must strictly obey to philosopher’s dictate. Outside of such a dictate there is just incapability, deceit and humiliation. The contribution is framed into two sections. In the first one, I recall Plato’s allegory as it is presented in the *The Republic* (1991/390-360 a.C.). In the second, drawing from the Heideggerian account of possibility and projecting, I attempt to outline an alternative picture of education and teaching than that emerging from Plato’s allegory. I begin with analysing Plato’s allegory.

Plato’s allegory: a closed loop

All of us are familiar with Plato’s allegory of the cave. Students in Secondary School usually meet this account at the beginning of any Philosophy class, learning to frame thinking and philosophy in Plato’s term. However, there is an aspect of Plato’s narrative that, despite its patency, more often than not gets lost. This aspect has to do with the severe coercive aspect of Plato’s allegory, an aspect framing both the cave-dwellings’ condition and their process of liberation. I acknowledge that Plato’s *Republic*, in being both a foundational work of our culture, and one of the milestones of Western philosophy, is much broader than the understanding I wish to propose—in a sense, we all speak and think within the horizon established by Plato. However, my hope is that the analysis I am proposing might elucidate some aspects of current educational processes, ones grounded in Plato’s perspective. Particularly, what Säfström labels as the “non-human and non-relational conception of teaching” emerging from “‘humanistic’ discourses on teaching” (2003, p. 23) are clearly located within Plato’s understanding of knowledge, truth and education.

As we all know, the allegory is part of Plato’s *Republic* and is written as a dialogue between Plato’s brother, Glaucon, and his mentor, Socrates. The allegory is narrated by Socrates and, throughout the narration, Glauco

limits himself to accepting Socrates' narration in all of its details, promptly agreeing to Socrates' questions and remarks. To make my point, it is worth quoting Plato at length. At the beginning of the *Book VII* of his *Republic*, Plato describes human—educational—condition as follows:

‘Next, then,’ I said, ‘make an image of our nature in its education and want of education, likening it to a condition of the following kind. See human beings as though they were in an underground cavelike dwelling with its entrance, a long one, open to the light across the whole width of the cave. They are in it from childhood with their legs and necks in bonds so that they are fixed, seeing only in front of them, unable because of the bond to turn their heads all the way around. Their light is from a fire burning far above and behind them. Between the fire and the prisoners here is a road above, along which see a wall, built like the partitions puppet-handlers set in front of the human beings and over which they show the puppets’ (*Republic* Book VII, p. 194)

Here, through Plato's words, we learn that cave-dwellings are caught in the cave since childhood, “shackled by the legs and neck”. Moreover: prisoners' legs and necks are “in bonds so that they are fixed, seeing only in front of them, unable because of the bond to turn their heads all the way around.” Prisoners, in Plato's narrative, are also subjected to the deprivation of light: “Their light is from a fire burning far above and behind them. Between the fire and the prisoners here is a road above, along which see a wall, built like the partitions puppet-handlers set in front of the human beings and over which they show the puppets” (*ibidem*).

Then, when conceiving of this condition outside of both Plato's work, and what we actually associate with Plato's figure and thought, one can even conceive of cave-dwellings' condition as a kind of torture. The term, I believe, is not unfounded. Let me say from the outset that I do not wish to deny that our conception of knowledge, ethics and politics sinks its roots in Plato's—and Greek—thought. Even our post-modern link between freedom, knowledge and education is, in a sense, a legacy of Plato's thought. Nonetheless, let us imagine human beings locked up in a cave “in bonds so that they are fixed, seeing only in front of them, unable because of the bond to turn their heads all the way around”, in an almost complete darkness. No doubt, it is an utterly cruel condition. Bearing in mind that the deprivation of light, freedom and movement are sadly known forms of torture, we

begin to see how the term is apt to describe the cave-dwellings' condition. Nonetheless, we have accepted such a condition to stand for the human condition before—the right—knowledge and education come to unleash such boundaries, freeing oneself from the chains of darkness. Here, we begin to see that the link between knowledge, truth and education represented in Plato's allegory stands on a cruel and even violent metaphor. Then, in order to understand our present educational condition, the roots of such link have to be questioned from their very start.

Of course, one may object that such a brutal condition characterizes human beings *before* truth and education came to free them, thus liberating human inherent capability and potential from the chains of ignorance. First to argue that a similar coercion also characterizes the process of liberation, I wish to highlight that the question remains: why should we put human beings in chains and darkness in the first place? Why should we conceive of human condition as so utterly characterized by pain, brutality and even humiliation? Such questions, I believe, may also be helpful in illuminating that kind of “transcendental violence” that, according to much of the postmodern philosophy, knowledge, truth and education may exert (Derrida, 1978/1967; Biesta and Stams, 2001; Todd, 2001).

Now, let us consider the process of freeing and emancipation of the prisoners:

‘Take a man who is released and suddenly compelled to stand up, to turn his neck around, to walk and look up toward the light; and who, moreover, in doing all this is in pain and, because he is dazzled, is unable to make out those things whose shadows he saw before. What do you suppose he'd say if someone were to tell him that before he saw silly nothings, while now, because he is somewhat nearer to what is and more turned toward beings, he sees more correctly; and, in particular, showing him each of the things that pass by, were to compel the man to answer his questions about what they are? Don't you suppose he'd be at a loss and believe that what was seen before is truer than what is now shown?’ (*Republic* Book VII, p. 194).

As a first consideration, it should be highlighted that if the cave-dwellings are “strange prisoners”, the liberation process, too, is a strange kind of liberation. This is so for, immediately after the liberation, the prisoner is “suddenly compelled to stand up, to turn his neck around, to walk and

look up toward the light”. Otherwise stated, the one who is set free must—again—promptly obey. This is so for, according to Plato, she would be unable to understand her previous silly condition and likewise unable to take the—supposed—right path.

Such a gesture also frames the next passage of Plato’s text:

‘And if, I said, ‘someone dragged him away from there by force along the rough, steep, upward way and didn’t let him go before he had dragged him out into the light of the sun, wouldn’t he be distressed and annoyed at being so dragged? And when he came to the light, wouldn’t he have his eyes full of its beam and be unable to see even one of the things now said to be true?’” (*ibidem*).

That is, the one who is liberated is “dragged [...] away [...] by force” (*ibidem*) and his guardian—if I am allowed to call the narrator’s voice this way—should not “let him go before he had dragged him out into the light of the sun”. A light, however, that has the effect of momentarily rendering the one who is taught “unable to see even one of the things now said to be true” (*ibidem*). Only after several passages the former prisoners would be able to take the right path, making out the nature and the source of truth, thus refuting their previous condition of ignorance and blindness. In this way, the third step is accomplished—that is, the subject is effectively taught. However, even when able to understand the truth, it is worth noting that such a subject is unable to share the truth without the intervention of the teacher/philosopher. This inability is the focus of the fourth stage, the one in which the subject comes back to the cave.

In order to fulfil the whole process, in fact, the former prisoner must return to the cave, thus illustrating to her past fellow prisoners the truth she had the privilege to see.² However, this final step too is framed in terms of inability. The former prisoner, in fact, must “compete with those perpetual prisoners in forming judgments about those shadows” (*ivi*, pp. 195-196) thus becoming a “source of laughter” for the prisoners. To close the loop, as a final step Socrates asks: “And if they [the prisoners] were somehow able to get their hands on and kill the man who attempts to release and lead up wouldn’t they kill him?” (*ivi*, p. 196). Glauco, consistently to his previous

² For more on the relationship between objectivity, truth and coercion in Plato, see Irwin (1986).

interlocutions, responds: “No doubt about it” (*ibidem*). Here, the allegory ends, and Socrates’s discourse comes to be focused on the meaning of such an allegory.

At this point, it may be useful to schematize the path cave-dwellers undertake. Such a path moves in a circle which, starting with coercion and incapability (stage one), proceeds through impotence and obedience (stage two), thus arriving at ridicule and humiliation (stage three), in order to finally return to coercion and incapability (stage four).

Stage one. Coercion and incapability

Human beings are initially put in a cave and subjected to immobility and deprivation of light. They are “shackled by the legs and neck”; they are “in bonds so that they are fixed, seeing only in front of them, unable because of the bond to turn their heads all the way around.” The world, for them, “is nothing other than the shadows of artificial things” (*ivi*, 194).

Stage two. Impotence and obedience

Here, liberation starts. The one who is liberated is “suddenly compelled to stand up, to turn his neck around, to walk and look up toward the light” (*ibidem*). Moreover: the one who is liberated is “in pain and, [...] dazzled, and is unable to make out those things whose shadows he saw before.” Even when coming to light she will be “unable to see even one of the things now said to be true” (*ibidem*).

Stage three. Derision and humiliation

At this point, the former prisoner returns to the cave, attempting to share her vision with cave-dwellings. However, she must “compete with those perpetual prisoners in forming judgments about those shadows” (*ivi*, pp. 195-196). When fulfilling her task, however, she becomes a “source of laughter” for the prisoners. Otherwise stated, in being unable to share the truth gained, the former prisoner is exposed to ridicule.

Stage four. Incapability and coercion

As a final step, Socrates asks: “And if they [the prisoners] were somehow able to get their hands on and kill the man who attempts to release and lead up wouldn’t they kill him?” Glauco responds: “No doubt about it” (*ivi*, p. 196). Even when understanding the truth, the subject is unable to share it,

and, as a consequence, she is at the mercy of her former fellow prisoners who end up killing their potential liberator.

At this point, some educational considerations are due. If, consistently to Plato's narrative, one conceives of the cave's landscape as an educational space, which kind of educational setting Plato builds, and which transformation the subjects being educated undergo? How are such subjects thought of by the teacher/educator, and which is the quality of their becoming when conceived through the lens of the—forced—process of imprisonment/liberation/return to the cave put forth by Plato? Which is the role and image of the teacher/educator entailed in Plato's narrative? Which is the picture of education arising from Plato's allegory and what does it mean to frame educational relationships, particularly teacher-student relationships, through Plato's allegory?

As a first remark, I wish to highlight that through Plato's allegory teachers and educators learn a model in which there is no room for the other's becoming in its own right. All happens too early in Plato's model of education, and all happens within the boundaries established by the philosopher, who dictates what has to be learned, and even how, when and why it has to be learned. Even what one has to do with such learning is determined by the philosopher. Remarkably, as shown above, such an obedience does not guarantee the subject being taught from the violence of her fellows: in Plato's allegory even when the subject has learned the lesson, she is still in need of philosopher's help, who is the one—and only—that may guarantee her survival. All is managed and maneuvered from above: the educational landscape created by Plato is one heavily characterized by obedience, and there is no room for change or alternative possibilities outside of the dictate of the teacher-philosopher.

Thus, one problem with Plato's model is that in the cave there is no dynamic at all, dynamic being understood as a process of exchange. Within the four stages of the allegory, the subject goes from one constriction to another, and all happens in a closed loop under the strict control of the teacher-philosopher. In the process Plato describes there are no uncertainties, no surprises or fissures; no hesitation or doubt on the side of the teacher/philosopher, no blind spots or lack of understanding—except those affecting cave-dwellers' condition. The educational experience is fully captured by the all-knowing teacher's eye, an eye able to predict all of the features of the educational process. Cave-dwellings' behaviour,

sensations, emotions, and even their mental processes—if I may use such term regarding Plato’s allegory—are all known in advance, without residues or uncertainties. Outside of teacher’s dictate there is just chaos, mistake, and impotence. Of course, one may object that such a cruel condition pertains to the human condition prior to the conquer of truth. However, it is my argument that such an initial condition unavoidably frames the whole educational process, grounding its findings and results, whatever such findings and results come to be. Additionally, as argued above, both the way in which truth is gained, and the subjects being educated are freed undergo the same mechanism of coercion and obedience put in place at the beginning of the allegory.

Thus, which is the quality of relationality suggested by Plato’s allegory? With respect to this, it is worth noting that the educational setting created by Plato only allows a one-to-one relationship, namely, that between the teacher-philosopher and the cave-dwellings. That is, no meaningful relationship is even possible amongst cave-dwellers. Translating this allegory to a classroom space, it is as if students were not allowed to have any relation with each other, only waiting for the teacher’s voice to lighten the scene. It is worth noting that in Plato’s model the limits of teacher’s/philosopher’s understanding inevitably determine the limits of students’ knowledge and education. Of course, one could well argue that in any educational process the limits of the teacher inevitably affect the limits and the nature of the process. However, here another mechanism seems at play, namely, a mechanism of strict determination of such limits: both the perception of the environment, and students’ self-understanding are determined by the philosopher, who is in control of the educational situation in any and each moment—and it should be highlighted that such a control is neither possible nor desirable. Even the transformation which cave-dwellings undergo is totally under the control of the philosopher’s eye, which always knows in advance what awaits. Otherwise stated, transformation, certainly a pivotal educational category, is not occasioned, suggested or provoked by teacher-students’ encounter; rather, such a transformation is forcefully determined by the teacher’s intervention, which carries cave-dwellings/students from one stage to another, “compell[ing them] to stand up” (*ibidem*), and “dragg[ing] them away [...] by force” (*ibidem, passim*). In such a process little or nothing is left to students’ intentionality, judgment and agency. And, if the capacity to autonomously judge is certainly an aim worth to pursue in education, one

may ask when and how such a capacity may appear in Plato's cave. This is for one condition for a capacity to appear is its ongoing use and exercise.

Reframing Todd's insightful analysis of Socratic teaching, here it is not so much that the teaching process works through "bringing out of the I that which it already contains" (Todd, 2003, p. 30). Rather, the I is forcefully constituted by the teacher/philosopher intervention. Otherwise stated, the I of the subject being taught is already contained in the teacher/philosopher mind, who masters its transformation and becoming.

Thus, Plato's allegory implicitly and powerfully suggests a model of teaching framed by rigidity of roles and repetitiveness: the subject being taught just has to obey, and the teacher just has to teach—first to enter in such a process of obedience, students' knowledge, according to Plato's words, is limited to "silly nothings" (*Republic* Book VII, p. 194).

This leads us to another feature of such a model, that is, the lack of acknowledgement of the knowledge brought by students in the educational process: the prisoners/students, in Plato's model, first to be effectively taught, learn just silly and fake things; even their capacities for learning are compromised by the permanence in their environment.

Dwelling in the not-yet

Thus far, I have attempted to unravel the kind of educational setting created by Plato in his allegory of the cave, particularly with respect to teacher-students' relationships. In this section, I wish to suggest an alternative picture of education than that underlying Plato's narrative. I shall make my point by drawing from Heideggerian questions of possibility and projecting, as they are presented in three Heideggerian masterpieces written between 1927 and 1930: *Being and Time*, *Basic Problems of Phenomenology*, and *The Fundamental Concepts of Metaphysics*. What I wish to offer in my analysis is a hint of what educational spaces and relationships may become when one understands such processes in the light of these two notions (Standish, 1992, 1997; Gennari, 1997; Bonnett, 2002; Gur-Ze'ev, 2002; Cambi, 2006; Sola, 2008; Riley, 2011)

I start by analyzing the role that possibility assumes in *Being and Time*. When analyzing the relationship between Dasein and possibility, Heidegger repeatedly points out that to construe possibilities as that which Dasein *has*

is mistaken. It is not the case that we must think of possibilities as simply available to Dasein to be realized, something, thus, that can or cannot belong to Dasein, something that Dasein must encounter externally. On the contrary, Dasein always already stands upon the ground of possibility, regardless of Dasein's decisions or actions. As Heidegger explains,

Da-sein *is* always its possibility. It does not 'have' that possibility only as a mere attribute of something objectively present. And because Da-sein is always essentially its possibility, it *can* 'choose' itself in its being." (Heidegger, 1996/1927, p. 40)³

This passage does not represent a unique assertion in Heidegger's philosophy. First to commence the analysis of being-towards-death, Heidegger insists that "Da-sein always already exists in such a way that its not-yet *belongs* to it. [...] Correspondingly, Da-sein, too, *is always already its not-yet* as long as it is" (*passim* pp. 226-227). Thinking of Dasein is thinking of possibility. As Heidegger states, "Da-sein is a being-possible entrusted to itself, *thrown possibility* throughout. Da-sein is the possibility of being free *for* its ownmost potentiality of being" (*ibidem*).

Such an understanding powerfully conveys that from the very beginning humans are thrown into the "not-yet", delivered to such an uncertain and open condition; in a sense, we are the condition of being something undetermined, something that, at any time, can either realize or nullify itself. Being one's own possibility entails being ungrounded and open to surprise at any time, entails being vulnerable (Vlieghe, 2010) and exposed (Biesta, 2011).

Educationally speaking, such an account frames educational spaces and encounters as open terrains, for having possibilities and being possibility throughout are completely different conditions. This is so for the former condition refers to a subject standing over and mastering the world as if the world were at one's disposal—exactly the model challenged by Heidegger throughout his entire career. Conversely, the latter condition, puts possibility, along with openness and uncertainty, at the heart of the subject itself, as its own terrain. All metaphors aside, students—and teachers as well—are thrown in the open and uncertain space of possibility and not-yet, a space which is lived and experienced, felt in one's own body rather

³ Emphasis hasn't been added to any citation.

than mastered. A space, it should be highlighted, experienced while being-together in classrooms, in open engagement with ideas, projects, contents, feelings, activities. Otherwise stated, we do not relate to possibility in the same way we relate to this or that object; we relate to possibility as our own space. We dwell in possibility, rather than mastering possibility.

Moreover: bearing in mind that in Heideggerian understanding “being-with-others belongs to the being of Da-sein, [...for] Da-sein ‘is’ essentially for the sake of others” (Heidegger, 1996/1927, *passim* pp. 115-116), we may put the dimension of relatedness and in-betweenness centre stage, thus giving full weight to the classroom’s life. Human beings, as thoroughly beings-in-the-world, are always-already being-with, in such a way that the existence of the others comes to ground one’s own existence. Educationally speaking, students learn not just in one-to-one relationships with the teacher, detached from their peers, as Plato’s allegory seems to suggest. Rather, students dwell in a world while depending upon the presence of others. Their being is a “being-by” (Heidegger, 1992/1928, p. 134) where “that authentic being-with-one-another” (Heidegger, 1996/1927, p. 274) may ground classroom’s life, thus amplifying students’ possibilities. Thus, if ontological possibility “is less than reality and necessity” (*ivi*, p. 135), then existential possibility “is the most primordial and the ultimate positive ontological determination of Da-sein” (*ibidem*).

What strikes me in Heidegger’s account of possibility is that, in the end, not one definition of what Dasein is and entails is given: Dasein is “thrown possibility throughout”, that is, pure potentiality of being. Such an understanding of possibility clearly works to debunk any pre-established account of what the subject being educated should accomplish, know, learn, strive for. This, I wish to make clear, is not a call for ‘anything goes’ in the sense of the “liberty of indifference” (*ivi*, p. 135). Quite the opposite: the process of becoming is described by Heidegger in terms that suggest struggle and striving, hence an endless task, to which we attend our entire life. A task, however, in which we have neither guarantee nor a pre-established track; a task grounding a process open in all of its features.

The possibility that Dasein is, brings to the fore the question of projecting. As “*thrown possibility* throughout”, Dasein projects itself upon possibilities. Importantly, in Heideggerian understanding Dasein cannot escape the conditions of being-possibility and thrown-project; that is, we can choose which possibility to be and thus, which project to pursue, yet we cannot

escape the condition of projecting. Hence, in pursuing educational projects and choices, we might declare that we are already thrown into education and cannot escape from the condition of enacting education, as from the beginning, we are educational beings all the way down. In one respect, Heidegger forces us to see our ripping and paradoxical condition, embracing our being-thrown-as-possibility and ongoing projecting.

This is clearly expressed in a passage we find in *Being and Time*. When speaking about projection Heidegger states that,

Projection is the existential constitution of being in the realm of the factual potentiality of being. And, as thrown, Dasein is thrown into the mode of being of projecting. [...] Furthermore, the projected character of understanding means that understanding does not thematically grasp that upon which it projects, the possibilities themselves. Such a grasp precisely takes its character of possibility away from what is projected; it degrades it to the level of a given, intended content, whereas in projecting, the project throws possibility before itself as a possibility, and as such, lets it *be*. As projecting, understanding is the mode of being of Dasein in which it *is* its possibilities as possibilities (*ivi, passim* p. 136).

Here, Heidegger emphasizes, on the one hand, that Dasein is always-already projecting. Dasein, in fact, “is thrown into the mode of being of projecting”—otherwise stated, although projecting is the way in which potentiality is enacted, projecting is not a choice for Dasein. On the other hand, projecting is an open and even indeterminate condition because projecting is—as highlighted in *Basic Problems of Phenomenology*—a “can-be, a possibility *as* possibility”. (Heidegger, 1982/1927, p. 277) This twofold feature places Dasein in a divided and even ripping condition, one that brings to the fore both responsibility and openness. On the one hand, in fact, Dasein must always bear the responsibility of being thrown “into the mode of being of projecting”, and the condition of projecting always dominates whatever Dasein thinks or does. On the other hand, this condition is open, and by projecting, Dasein “*is* its possibilities as possibilities”. As I understand it, Heidegger makes an existential point here: whatever Dasein concretely is and whatever it chooses, it is nonetheless always-already placed in the open field of possibilities because projecting allows the possibility to exist. Using Lewis’ well-chosen expression, Dasein “experience[s] the possibility for new possibilities”. Dasein, in a sense, cannot escape from the condition of radical

freedom that characterizes its being while bearing the responsibility for this freedom. And, as I wish to argue further, it is exactly such a twofold condition of radical freedom and radical responsibility that is highly significant for education.

The sense of radical opening that characterizes projecting is apparent in a passage from *The Fundamental Concepts of Metaphysics*. Here, projection is conceived of in terms of “expanded breadth” and “opening”.

Every projection raises us away into the possible, and in so doing, brings us back into the expanded breadth of whatever has been made possible by it. The projection and projecting in themselves carry us away to the possibilities of binding and are binding and expansive in the sense of holding a whole before us within which this or that actual thing can actualize itself as what is actual in something possible that has been projected. This expansion that raises us away and binds us—something that occurs simultaneously in the projection—also shows, however, its intrinsic character of opening (Heidegger, 1992/1929-1930, p. 364).

In this passage, there is a sense of openness and clarity that is not prevalent in Heidegger’s works. We are pitched in an airy space, where the territory of possibility on which Dasein is based is conceived in its positivity. Here, “the possible” is not haunted by the undercutting presence of loss and nothingness that Heidegger learned from Kierkegaard. The possible is an “expanded breadth” and an “opening” in which we are carried away; in this opening, things “can actualize” themselves. Through this twofold root of both openness and concreteness, the passage elucidates the phenomenon of projecting. In fact, we observe that the expansion that is generated by projecting has a twofold function: it “binds us” and carries us away “into the expanded breadth of whatever has been made possible by it.” That is, the projection is, on the one hand, a production of bindings by which we concretely engage with the environment, thus allowing for the actualization of possibilities. On the other hand, this production does not erase its own source, and the “expanded breadth” of the possible always remains open for new bindings.

This passage strikes me as highly significant to education by both indicating the necessity of binding and actualizing the possibilities that are generated by projecting and in looking back at the open territory in which this binding appears. Educationally, it is not that teachers and educators

should not define and establish boundaries and concrete objectives in educational practices, which would transform educational settings into “a free-floating potentiality of being in the sense of the ‘liberty of indifference’” (Heidegger, 1996/1927, p. 135). Rather, in establishing both frameworks and contents of educational settings and situations, educationalists must also continually consider the open space where these concrete and necessary boundaries appear.

This is so for the loss of bindings simply involves the loss of responsibility and even the loss of education itself, for education is a concrete action that occurs in a concrete environment. In contrast, the loss of “the expanded breadth of whatever has been made possible” may create a scenario in which, more often than not, teachers and educators are required to apply pre-established techniques and protocols by which students are supposed to achieve likewise pre-established competencies, skills and knowledge. What is possible, in fact, has a twofold function; it is not only the space in which the possibilities lie but also a permanent reminder that educational choices are choices made by someone—a single person or an institution—and are directed at achieving something (Biesta, 2010).

In this sense, the Heideggerian account may better elucidate the situatedness of our educational choices and even their ethico-political origin. To the extent that we cannot “reduce pedagogical/educational theory and thought to neutral observation from outside” (Masschelein and Ricken, 2003, p. 151), we also need a theoretical framework that allows us to indicate something different. The Heideggerian account, then, may work to dislocate any given position—including our own position—while “bring[ing] us back into the expanded breadth” of the possible. When conceived through such a lens, the teacher-student relationship holds in itself the possibility of the new and unexpected, without indulging to any kind of lack of responsibility.

Then, in Heideggerian understanding we come to see that students are not confined to the narrow space of their ignorance, enchained at their impotence while learning “silly nothing”, thus waiting for teacher’s all-encompassing voice in order to learn and follow the right track. The logic displayed by Plato’s allegory, in fact, presupposes an authoritarian notion of education, one in which students, in order to gain the truth, have to obey and execute. That is, one truth, one track. Through Heideggerian analysis students, rather, are bound to the open territory of the not-yet, responsible

towards themselves and their peers, bearers of ethical and ontological possibilities. In the event of education, we cannot know in advance what we will learn and find. Moreover: to define such an event in advance runs the risk of narrowing down both the concept and the practice of education. In this sense, education belongs to the not-yet.

References

- Biesta G. J. J. 2010. Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. In *Studies in Philosophy and Education*. 29. 491-503.
- Id. and Stams G. J. J. 2001. Critical Thinking and the Question of Critique: Some Lessons from Deconstruction. In *Studies in Philosophy and Education*, 20. 7-74.
- Bonnett M. 2002. Education as a form of poetic. A Heideggerian approach to learning and the teacher-pupil relationship. In M. A. Peters (Ed.), *Heidegger, education and modernity*. Boston: Rowman & Littlefield. 229-244.
- Cambi F. 2006. *Heidegger e la pedagogia. Sondaggi e riflessioni*. In *Studi sulla formazione*. IX (2). 7-15.
- Derrida J. 1978/1967. *Writing and Difference*, Chicago: University of Chicago Press.
- Gennari M. 1997. *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Gur-Ze'ev I. 2002. Heidegger, Transcendence and the Possibility of Counter-Education. In M. A. Peters (Ed.), *Heidegger, Education and modernity*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers. 65-81.
- Heidegger M. 1976/1954. *What Is Called Thinking?* New York: Harper Collins Publishers.
- Id. 1982/1927. *Basic Problems of Phenomenology*, Bloomington: Indiana University Press.
- Id. 1992/1929-1930. *The Fundamental Concepts of Metaphysics. World, Finitude, Solitude*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Id. 1996/1927. *Being and Time*. Albany: State University of New York Press.
- Id. 1998/1931-32 - 1942. Plato's Doctrine of Truth. In Mc Neill W. (Ed.), *Pathmarks*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 155-182.
- Irwin T.H. 1986. Coercion and Objectivity in Plato's Dialectic. In *Revue Internationale de Philosophie*, 40(156/157). 49-74.
- Lewis T. E. 2014. The Fundamental Ontology of Study. In *Educational Theory*. 64(2). 163-178.
- Masschelein J. and Ricken N. 2003. Do We (Still) Need the Concept of Bildung? In *Educational Philosophy and Theory*. 35(2). 139-154.
- Plato 1991/390-360 a. C. *The Republic*. New York: Harper Collins Books.

- Riley D.C. 2011. Heidegger Teaching: An analysis and interpretation of pedagogy. In *Educational Philosophy and Theory*. 43(8). 797-815.
- Säfström C. A. 2003. Teaching Otherwise. In *Studies in Philosophy and Education*. 22(1). 19-29.
- Sola G. 2008. *Heidegger e la pedagogia*. Genova: Il Melangolo.
- Standish P. 1992. *Beyond the Self: Wittgenstein, Heidegger and the Limits of Language*. Aldershot: Ashgate Publishing Group.
- Standish P. 1997. Heidegger and the Technology of Further Education. In *Journal of Philosophy of Education*. 31(3). 439-459.
- Todd S. 2001. 'Bringing more than I contain': Ethics, curriculum and the pedagogical demand for altered egos. In *Journal of Curriculum Studies*. 33(4). 431-450.
- Id. 2003. *Learning from the Other. Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education*. New York: SUNY Press.

Antidogmatism and weak thought.

The hinges of Problematicism in the time of Crisis

Maurizio Fabbri

Full Professor, University of Bologna

e-mail: maurizio.fabbri@unibo.it

Anti-dogmatism and weak thought constitute one of the highest points in the evolutionary process of civilization. The ability to think in an open, critical, disinterested way is the condition set by Morin upon leaving the “second prehistory” and is the distinctive trait of the School of Pedagogical Problematicism. Unfortunately, over the last few decades, the dominant culture has appropriated the languages of this tradition and converted them to the rhetoric of the negative, with the effects of absolutizing their nihilistic implications and relapse into dogmatism. What arises is a groundless metaphysics, which rests on the ratio of arbitrariness and which does not possess the necessary requisites to go beyond the reasons for critical thought: a setback, certainly not a contribution to historical and cultural evolution.

Keywords: Anti-dogmatism, development, rationality, crisis, return to metaphysics

Antidogmatismo e pensiero debole. Gli snodi del problematicismo nel tempo della Crisi

L'antidogmatismo e il pensiero debole costituiscono uno dei punti più alti del processo evolutivo della civiltà. La capacità di pensare in modo aperto, critico e disinteressato è la condizione posta da Morin all'uscita dalla “seconda preistoria” ed è il tratto distintivo della Scuola del Problematicismo Pedagogico. Purtroppo, negli ultimi decenni, la cultura dominante si è appropriata dei linguaggi di questa tradizione e li ha convertiti in una retorica

del negativo, con l'effetto di assolutizzarne le implicazioni nichilistiche e la ricaduta nel dogmatismo. Ne deriva una metafisica priva di fondamento, che poggia sulla *ratio* dell'arbitrarietà e che non possiede i requisiti necessari per andare oltre le ragioni del pensiero critico: una battuta d'arresto, non certo un contributo all'evoluzione storica e culturale.

Parole-chiave: antidogmatismo, evoluzione, razionalità, crisi, ritorno alla metafisica

Wanderers in the garden of history

Antidogmatism and weak thought are the dominating cyphers of the 20th century: they were imposed towards the end of the 19th century with the philosophy of Kierkegaard and Nietzsche, they took hold in the following decades with existentialism, pragmatism, analytical philosophy, the various forms of problematicism and phenomenology. Fuelling the metaphysical crisis, even Marxism contributed to the birth of critical thought, along with psychoanalysis and human and social sciences.

In Italy, we owe antidogmatism first and foremost to Banfi's thought. Recalling the central categories of metaphysical tradition, subject and object, becoming and transcendental, essence and experience, Banfi shows how it is possible to free these categories from their traditional dogmatic assumptions and make them an instrument of critical thought. Of course, in doing so he changes their consolidated representations and helps us to defuse a whole series of automatisms, which we still take for granted and which we still have trouble letting go of: for example, that related to the identification between subject, consciousness, intentionality and freedom, between object and inanimate reality (Banfi, 1959).

Obviously, the antidogmatic effort played a key role in the years in which Banfi wrote *Principi di una teoria della ragione* (1967) and in those immediately afterwards in which he began working as a university professor. Banfi inaugurated this reflexive tradition in 1926, at the height of the Fascist regime, forming a generation of intellectuals who would play a major role in cultural life after the Second World War: Anceschi, Bertin, Cantoni, Formaggio, Paci, Papi, Rossanda are just some of the names that can be mentioned here,

all sharing a widespread commitment to rejuvenating our intellectual debate and the academic life of our country. Aware that being antidogmatic may not have been enough, Banfi integrated his critical rationalism with a Marxist perspective, to which he assigned the task of guiding political and social action towards the philosophy of practice (Banfi, 1960).

He did this by making two perspectives of thought that were traditionally irreducible to each other dialogue together: the Kantian and the Hegelian. From Kant he borrowed and developed a historicist concept of the mind, dropping all references to intellect, due to their ontological and mentalistic implications, and radically identified with the concept of reason: working in the praxic and historical-effectual world, this demand called to take on the most varied and heterogeneous nuances depending on the referred historical context. From Hegel he kept the strength of a dialectic tension, which supports the process of evolution towards the construction of increasingly complex and sophisticated syntheses: in place of the absolute Spirit is the sense of a cultural action which is declined historically, due to the specific priorities of each era. Underlying this different concept of dialectic is the recognition of the elements of legitimacy of both poles of antinomy, which make it impossible for one to prevail over the other (Papi, 1961).

We would have to wait for the generation after Banfi's pupils to see the birth of "weak thought": in the climate of the Nietzschean and Heideggerian renaissance, Bodei, Vattimo, Rorty, Zabala modernised Banfian thought, without distorting its underlying effects. Indeed, weak thought feeds off the so-called "ontology of weakening": that is to say, it is not a matter of abandoning metaphysics, renouncing all its conceptual and categorial constructs, but of continuing to move within it and re-interpret it. Going back to key words, purifying them of all absolutism, highlighting the semantic and heuristic potential, without re-proposing the constraints and traps that those words brought with them from previous traditions of thought. Thinking became an essentially hermeneutic operation, in which both the texts of metaphysical tradition and reality itself, in turn thought of as text, were rewritten and re-interpreted (Zabala, 2012). At the height of Constructivism, thought is convinced of being able to exercise a significant conditioning power on the historical effectual world. The interpretations of reality thus became more important than reality itself (Watzlawick, 1988).

In any case, the 1980s were the greatest period of well-being after the Second World War: the Berlin Wall would soon fall, in Western countries

welfare seemed a fail-safe construction, the trust in democracies was so high as to discourage all possible forms of pessimism, to an extent that even the sliding wage scale seemed to be an 'outdated' accomplishment. In this context, weak thought developed neither strong Messianic expectations nor the propensity to political and social commitment: we were convinced that the philosopher was a wanderer in the garden of history, and even the fact of thinking of history as a garden rather than a minefield says much about the spirit of the era. After the fall of the Berlin Wall, Francis Fukuyama was even convinced that humanity was close to the extinction of historical development and that, thanks to liberal democracy, mature capitalism was destined to blossom into a period of peace and the overcoming of conflicts: almost taking on board Hegel's thought, while dismissing that of Marx (Fukuyama, 1992).

At that time, being antidogmatic was relatively simple: the traditional bonds of identity and community had weakened, along with the languages of utopia, while the diversification of lifestyles and the culture of differences questioned common sense. Teachers formed with Gentile and Croce had left the schools, while the incoming generation had experienced the events of 1968 first-hand. The new generations were taking part in a culture of education, family and school, which was certainly more democratic than the previous.

Returning to or overcoming the past? Weak thought and its evolutionary tensions

Much water has flowed under the bridge since those days filled with naïve optimism, and that water is far from transparent! We don't really need today to repeat how the gap between rich and poor has grown, that social inequality has become increasingly visible, what is ahead of us does not seem to be a world able to reabsorb conflicts and disparities... In this changed order of reality, our confidence in fair and progressive development has waned, but even more serious is the fact that the trust in being able to guide historical development in a positive direction has also waned. The optimism of Constructionism seems to have become the will of Constructionists, those who think they can impose their own will and point of view, beyond any legitimate criterion.

This turning point also raises epistemological issues, forcing Problematicism to ask if it is possible to continue to believe in the effectiveness of weak thought and the centrality of the antidogmatic exercise or if it is a matter of weak models, to be relegated to the time of metaphysical crisis, unable to deal with the problems of our time. Over the last decade, several authors have tried to leave these models behind them, thinking for various reasons that they are responsible for a process of involution and weakening of the philosophical debate and the retreat of knowledge into itself and its most recent outcomes. One of the first to express themselves in this way was Maurizio Ferraris, who in his *Manifesto del nuovo realismo*, published in 2012, attacks Constructionism with these words:

That water is H₂O is wholly independent from any of my knowledge, indeed water was H₂O even before the birth of chemistry, and it would still be if we all disappeared from the face of the Earth. Especially as regards non-scientific experience, water wets and fire burns, whether we know it or not... At a certain point, there is something that resists us. It is what I call “unamendability” (Ferraris, 2012, p. 30).

In saying this, Ferraris even attacks Descartes and Kant, guilty, the first, of having made us doubt the gnoseological legitimacy of sensory experience, and the second, of having convinced us that the mind is not a neutral, disinterested mirror of those parts of experience it sets out to investigate. Behind the words of Ferraris lie the degeneration of an epistemological approach, which, according to him, risks giving more weight to the interpretations of facts than to the facts themselves, as if someone could delete entire portions of reality, merely by denying their existence. Obviously, it is a naïve concept of weak thought and its hermeneutic declination, which, in the words of Eco, does not take into account the differences between good and bad interpretations: i.e., the real exists in its radical autonomy, after which, when trying to know it, we have to elaborate interpretations that change in depth and meaning, depending on their ability to give meaning to the observed facts (Eco, 2012).

In this historical time, for example, the analyses underlining

- the increasingly reduced spaces of market economies and the prevailing logics of financial speculation (Caritas, 2017);
- the predatory attitude the world’s powerful express towards civil society,

- to the extent in which we talk of the upturned class struggle, rich against poor (Gallino and Borgna, 2012);
- the increasing deregulation of economic relations, which make historical development revert to dimensions of cohabitation which are closer to those of the jungle, despite being urban (Napoleoni, 2008);
 - the close ties between the process of economic globalisation and the delocalisation of means of production (Chossudovsky, 2003);
 - the reduction in processes of economic and social emancipation through school, which no longer seems to constitute a tool of potential social elevation (Baldacci, 2014)

are incontrovertible data of the social life of our time, not empty words and unfounded interpretations. Similarly, it would be controversial to state that the delocalisation of means of production has improved the quality of life in countries that are less developed than our own, as on the other hand it could have, rather than ending up, for example, as new forms of exploitation of child labour. Different interpretations are possible, of course, but would these be “good interpretations”?

It appears obvious that the attempt to overcome weak thought through the return to naïve forms of realism and old positivism is doomed to failure: even in the terms of Hegel, one of the philosophers from whom Ferraris deems it possible to restart, we tend to hide the value of epistemological evolution of our time, hiding the dialectic forms of one of its phases: to be overcome, weak thought requires that new conditions for overcoming it be identified, which are able to impress a further evolutionary boost on philosophy, which demands the elaboration of a broader and more comprehensive synthesis. In this regard, more interesting is the thought of two other authors whose works fall into the field of Neorealism: M. Gabriel and Quentin Meillassoux. The first wonders:

What is new about “new realism”? Just this: full awareness of coming after the post-modern, having crossed (and hopefully overcome) the prevailing anti-realism of the latter half of last century... its fundamental features... share not a dismissive critique of anti-realism, but rather the attempt to conserve their emancipatory demands... (Gabriel, 2012, p. 49).

In this direction, Gabriel describes a hyper-realist ontology, whose facts include not only all that materially exists but all that contributes to giving meaning to reality. Herein, it borrows the very concept of existence, understood as “the appearance of a field of meaning”: the existence of Harry Potter is no less true and realistic than that of Christ or Buddha, that of water or the universe.

Now, as far as I am concerned, Gabriel’s hyper-realism is undoubtedly convincing: there is no doubt that there are eras and contexts in which certain words and interpretations are as founded and convincing as the empirical findings of reality itself, and the fact that the adventures of Harry Potter have contributed to modelling the *forma mentis* of an entire generation of western society seems hard to dispute.

This is all understandable, but how does Gabriel’s hyper-realism defeat the anti-realism of weak thought? Underlying the latter is firstly that antidogmatic assumption that demands the renunciation of all forms of absolutisation of knowledge, so Harry Potter or Christ or Buddha are not valid in their own right and abstractly, but in the context in which they acquire meaning and generate their own fields of meaning, and on this plane the interpretations are in any case bound to fuel the cultural debate and assert different principles. The interrelations that have to be established between the various fields of experience and knowledge are not themselves clear and neutral, but come from a continuous interpretation of the validity of the theoretical analyses and their empirical, praxic and experiential findings.

And now on to Meillassoux. Knowing is possible if we are also able to situate knowledge outside of the human universe. The study of facticity must push us in the direction of those ancestral dimensions of existence, “before the appearance of the human species and all forms of life on Earth.” To know, we must linger “on the time of science, and not that of conscience”, so that the analysis is not conditioned by the experiences of the subject who sets out to investigate a given phenomenon. In this sense, the subject should be reduced to its own bodiliness, and knowledge itself should be anchored to the representation of the outside (Meillassoux, 2012). What can we say? In my opinion, an interesting limiting perspective which may be valid as a regulating element of an otherwise self-referential, inward-looking knowledge which I myself used, even before Meillassoux published *Dopo la finitudine*, in a work from 2003 (Fabbri, 2003).

Knowledge, between experience and facticity: it is not antidogmatism but crisis that is in crisis

These studies however return obsessively to the concept of facticity: why facticity and not experience? Because experience calls into question all those who take part in the events of facticity, orienting them and conditioning them or in any case reacting with them. The demand could be that of absolutizing facts, without incorporating in them their connections with the life of our species. There is no doubt that science has done and can do this in relation to some moments of the process of evolution, but does it make sense to do so today, in a phase of the evolutionary process in which the role of humanity is increasingly pervasive and in which everything that is extra-human now lives at sidereal distances from humans themselves?

None of these cases create the conditions that allow the essential elements of contemporary epistemology (antidogmatism, relativity of knowledge, contextualisation of sources, methods, concepts, the epistemology of connections) to be considered incorporated into an epistemology of a superior order that overcomes them. It is not enough to declare ourselves posterior to post-modernity, to be freed from it; equally, it is not enough to declare ourselves post-reflexive in order to be emancipated from reflexivity. The interesting signal that can be caught in some of these studies is the will to subtract the philosophical and cultural analysis from a risk of hermeneutic self-referentiality, which privileges exegetical debate over confrontation with reality (Corbi, 2010). On this level, moreover, Bertin and Contini, albeit from a perspective akin to weak thought, such as that of Pedagogical Problematicism, had already expressed the fear, referring to Horkheimer's strong model of reason, that the projecting and emancipatory faculties of anti-dogmatism could weaken (Bertin, Contini, 1982, n. e. 2004).

However, the underlying problem – in relation to which it is unacceptable to regress the thought to pre-Kantian outcomes – is the very conception of reality, which from Kant onwards cannot be studied and understood except through experience: and all experience, however dominant and pervasive, is part of reality, but does not fully superimpose on it. No analysis is able to give us back the face of reality as such, not even in a globalised world like ours, which has drastically reduced the processes of natural, cultural and social diversification. From this point of view, the very concept of “realism”

is dangerous, for it threatens to foster forced identifications between the knowledge and the reality one presumes to know.

At this historical moment, for instance, we attempt to declare the crisis of antidogmatism and weak thought, but this is done in a social and cultural context that promotes and conveys new absolutisms. The most radical of these is that of a reality of Crisis, which is increasingly entropic and hard to govern, as it is removed from all logic of political, economic and cultural negotiation (Fabbri, 2014; 2018; 2019). Let us ask ourselves: can knowledge of the “reality” of our Time really be dismissed through nihilistic analyses, which one-sidedly highlight its involitional and dissolving factors? The writer believes that these analyses are riddled with an excess of realism, that they are vitiated by a problem of hyper-realism, so that they turn out to be “too” realistic and convincing to be true. Reality, however, is more complex, and complexity entails ambivalence and its contradictions: there are also crises, of course, and the dissolution of traditional values, but behind them lie processes of transformation of the world, of history, of the human condition, of civilisation, which cannot be read only in a negative light (Fabbri, 2019).

Once again, we are in a conflict: among those who wish to take the current process of evolution to extreme consequences and those who fear it, looking to a past in which strong – when not authoritarian – community identities inhibited the experimentation of individual differences with regret and nostalgia. For some, antidogmatism and weak thought are obsolete and outdated, the heritage of a certain phase of historical development which would have led to the current situation of decadence. For others, on the other hand, they embody the reasons of the time, constituting the only tools able to govern the crises and conflicts of our era.

To go beyond this contradiction, thought, and in particular pedagogic thought, must be able to interpret the reasons of both, without underestimating the fears of those who fear the current changes. Listening and empathy can defuse the violence of those who fear the today’s evolution or those who simply uproot themselves from the past, seeing only its regressive and reactionary elements. This is however possible if we are able to circulate visions of reality, in which the crisis is not gloomy, total and depressive, but a driver of interesting processes for most people, whatever their vision of time and history.

Every crisis corresponds to precise signals of change and evolution: however, these signals give shape to demands for emancipation that threaten

the privileges of those who, naively, do not fear it, because they think that they can dump it on the more fragile parts of the social context.

Every crisis has its reasons: analysing and knowing them means recognising their foundations and developing rigorous analyses in both theoretical and empirical terms. Disowning the realm of theoretical analysis, radically replacing it with empirical findings on the other hand means absolutising the place of a facticity, which is not experience but rather the mystification of experience itself. Increasingly more often, we risk identifying the realm of research with that of pure empiricism, when instead empirical methodologies make sense and are valid only when placed within a theoretical framework that legitimises their initial hypotheses.

More and more often, theoretical works are defined as compilatory: certainly, many works actually are, but there are research works which have their own theoretical significance and foundation of reflexive originality, which it would be disrespectful and naïve to define as compilatory.

Delegating facticity to empiricism risks creating a new dogmatism, no less dangerous than the previous: far from being objective and incontrovertible, every fact hides possible horizons of meaning, which must be able to be the object of empirical investigation and theoretical reflection. We are able to think, when we are able to interpret, supporting our own interpretations of data and reasoning, tolerating the fact that they may be proven wrong by experience.

In this regard, it is impossible not to recall Edgar Morin's distinction between rationalisation and rationality. The former is the elective terrain of ideology, which claims to safeguard its own presuppositions, even when they are clearly contradicted by experience; the latter supports free and disinterested analyses, in which the researcher is willing to distance himself from his own expectations and desires: it is not possible to develop knowledge if one binds it to inferences and concerns external to knowledge itself (Morin, 1999).

However, in doing this, we have to pay attention to the potential implications of reflexive thought, firstly that of formulating banal and foreseeable interpretations, the result of the mere activation of our own spontaneous, judging thought: one can believe oneself to be free and unencumbered, not ideological in fact, but unaware of reiterating reflexive mind-rooted automatism. The term Reflexivity rests on an abused verb, to "reflect", which has become a tatty, worn word, in everyday language and

common sense as well as in the professional scientific language. When we invite someone to reflect or we do so ourselves, it is as if we were telling them, or telling ourselves: “Stop and think!” The problem however is that such thinking may be ineffective or unproductive.

Martin Heidegger (1979) wondered: “What does thinking mean?”. Answering this question may be a bit simpler, if we are able to upturn it and wonder: “What does non-thinking mean?” Non-thinking may mean limiting ourselves to repeating the words and phrases they have educated us to repeat, whatever their relevance; stating the validity of points of view, which are valid for us; repeating the mandatory nature of rules, which for others could be flouted.

Vice versa, we become reflexive, when we realise the ineffectiveness of the teachings received and of our own *forma mentis*: not absolutely ineffective, but towards certain contexts or people. Learning to reflect means not thinking that, as they work for some people, they must work for everyone. According to Magda Arnold, when we perceive a particular situation, we assess it, according to categories which are conditioned by our previous experiences and the education we have received: at that point, we feel an emotion, which is conditioned by the assessment that we ourselves have expressed (Arnold, 1960).

In this statement it is not easy to see a passage which could perhaps be taken for granted: when our emotions make us inadequate in coping with the problems of a context, much of the responsibility is our own, as we ourselves have contributed, with our assessments, to putting us in a position of cognitive and emotional hardship. Whenever we are in difficulty or even close to failure, we should attempt to upturn these assessments, trying to express different points of view from those we have learned and made our own. Thinking about doing it is relatively simple, but being able to much less so, as the acceptance of a thought that is divergent for us meets with the resistance of our emotional experience.

Upturning the point of view means thinking that it is not normal for crises to be without prospects or opportunities for compensation; that critical events are not themselves the bringers of a transformation rich in potential; that learning difficulties are not in turn heralds of an epistemological density that can significantly increase the results of learning itself. Did we need, and do we need great minds to contribute to the creation of new paradigms? Certainly, but these were great minds that were allowed to make mistakes.

Now remove the *Zeitgeist* from the mortifying spirit of a negative Pygmalion effect, which seems to consider Crisis as a sentence and a fate, rather than an opportunity, and civilisation will be free at last to follow its own path.

In this framework, antidogmatism and weak thought maintain a tension towards outdatedness: certainly, they are current, as they symbolise one of the most precious achievements of the 20th century, but they remain outdated as they are the new hostage of metaphysical legacies and absolutisms that continue to try to cancel these achievements. When they lose their outdatedness, they will become “custom”, “idea” and “ideology”, to use the words of Giovanni Maria Bertin (1977), and at that point the possible routes for overcoming weak thought will finally be visible. But only at that point.

References

- Arnold M. 1960. *Emotion and personality*. New York: Columbia University Press.
- Baldacci M. 2014. *Per un'idea di scuola*. Milan: FrancoAngeli.
- Banfi A. 1959. *La ricerca della realtà*: vol. 1. Florence: Sansoni, Florence (n. e. Bologna: Il Mulino. 1996)
- Id. 1967. *Principi di una teoria della ragione* (1926). Rome: Editori Riuniti.
- Id. 1960. *Saggi sul marxismo*. Rome: Editori Riuniti.
- Bertin G. M. 1977. *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*. Florence: La Nuova Italia.
- Bertin G. M., Contini M. 1982. *Costruire l'esistenza* (n. e. *Educazione alla progettualità esistenziale*. Rome: Armando. 2004).
- Caritas (Ed.) 2017. *Finanza e speculazione o cura del bene comune?* Brescia: EDB.
- Chossudovsky M. 2003. *Globalizzazione della povertà e nuovo ordine mondiale*. Turin: EGA.
- Eco U. 2012. Il pensiero debole vs i limiti dell'interpretazione. In S. Zabala (Ed.), *Una filosofia debole*. Milan: Garzanti.
- Fabbri M. 2003. *Sponde*. Bologna: Clueb.
- Id. 2014. *Controtempo*. Reggio Emilia: Junior Spaggiari.
- Id. 2018. *Oltre il disagio*. Milan: FrancoAngeli.
- Id. 2019. *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Brescia: Scholé.
- Ferraris M. 2012. *Manifesto del nuovo realismo*. Rome-Bari: Laterza.
- Fukuyama F. 1992. *La fine della storia e l'ultimo uomo*. Turin: UTET.
- Gallino L., Borgna P. 2012. *La lotta di classe dopo la lotta di classe*. Rome-Bari: Laterza.
- Heidegger M. 1979. *Che cosa significa pensare?* Milan: SugarCo.
- Meilloux Q. 2012. *Dopo la finitudine*. Udine: Mimesis.
- Morin E. 1999. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (trad. it. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milan: Cortina. 1999).
- Napoleoni L. 2008. *Economia canaglia*. Milan: Il Saggiatore.
- Papi F. 1961. *Banfi*. Florence: Parenti.
- Watzlawick P. (Ed.) 1988. *La realtà inventata*. Milan: Feltrinelli.
- Zabala S. (Ed.) 2012. *Una filosofia debole*. Milan: Garzanti.

Brotherhood as a pedagogical perspective in the present and future

Isabella Loiodice

Full Professor, University of Foggia

e-mail: isabella.loiodice@unifg.it

Within the framework of an approach to the philosophy of education, the article identifies the keyword *brotherhood*, understood as a category suitable for dealing with the problematic nature of our contemporaneity.

From this perspective, it has become the fulcrum of an educational program to construct a dialogue of solidarity among peoples, cultures, and living species that, today, is indispensable to managing the complexity of living in an emancipatory and evolutionary key.

Keywords: Philosophy of Education, Complexity, Brotherhood.

La fratellanza come prospettiva pedagogica nel presente e nel futuro

Nel quadro di un approccio alla filosofia dell'educazione, il presente articolo si sofferma sulla parola chiave fratellanza, ivi intesa come categoria adatta ad affrontare la problematicità della nostra contemporaneità.

In questa prospettiva, essa è divenuta il fulcro di un programma educativo volto a costruire un dialogo solidale tra i popoli, le culture e le specie viventi che, oggi, è indispensabile per gestire la complessità del vivere in chiave emancipativa ed evolutiva.

Parole-chiave: Filosofia dell'educazione, Complessità, Fratellanza.

Pedagogy and the philosophy of education

Like all contemporary knowledge, pedagogy is used to consider its epistemological status and the role it can play during an emergency, and the dizzying transformations of the present. Until recently, this period has been “marked” by unimaginable events:

- a global-scale pandemic, the negative outcome of a globalization process that, instead of circulating goods, cultures, knowledge, and expertise, has “globalized” a virus that has claimed a very high number of victims;
- a war that has directly involved two nations, yet it has affected governments all over the world, foreshadowing the prospect of a new world order.

These are actual “appointments with history” that require people prepared, from a cognitive and emotional point of view, to handle the perturbing problematic nature of the present: a time of *crisis* in which, now more than ever, opposing scenarios can open up. The very concept of crisis can be understood as a moment of functional passage to the construction of an unprecedented and hardly predictable situation due to a choice that can give rise to either a positive or negative event. In other words, it can go either in an evolutionary or a regressive direction.

The present historical moment is undoubtedly one of crisis (Fabbri, 2019), during which it seems almost as if democratic institutions are undergoing a setback. It appears as if a nefarious fate may be prevailing, in which individualisms and liberalisms are gaining the upper hand over the perspectives of dialogue and pluralism with which to look at the future.

While considering the risks of a regressive return to “closed” societies, *education*—and pedagogy, the science that deals primarily with it—represents that idealistic tension toward the “light” of a society that, without underestimating the insecurity and inquietude (Madrussan, 2017) inherent in change, knows how to traverse them and identify areas of evolutionary possibility. Moreover, education’s diffusive nature refers mainly to the fact that, since its emergence, humanity has evolved precisely through instruction: the latter guarantees the continuity of knowledge, experience, and values from one generation to the next, in both formal (through educational institutions) and informal (through the family, peers, and places of civic, social and cultural participation) modes.

Hence the need to better define the contours of a science—pedagogy—capable of providing focused (but never definitive) answers to educational

questions. Through a process of continuous self-reflection, particularly over the past century, pedagogy is now a science capable of handling *novel situations* in which it reaffirms its design autonomy and, at the same time, a close relationship with other educational and human social sciences. While maintaining its own specific point of view, pedagogy declares its willingness to be “affected” by another disciplinary knowledge, placing in its epistemological statute the characteristic of being a “dialogical science” for other sciences and, more generally, for the complex multiplicity of contemporary examples.

So, pedagogy is that science that reconnects the threads of plural knowledge, using the multiplicity of interpretative perspectives of other disciplines (e.g., philosophy, psychology, sociology, anthropology) to return them as unitary. The subject-person representing the “focus” around which all pedagogical knowledge revolves is just as unified in its complexity.

A science of educational knowledge and action, a hermeneutically critical and practical science, pedagogy highlights its *transformative value* (Loiodice, 2019). In other words, its teleological aspect is projected regarding the emancipatory change of men and women—and their life contexts—toward which pedagogical theory and praxis are directed.

Pedagogy, then, is that science committed to knowing, contemplating, and interpreting educational reality to then act constructively and vigorously. To do this, pedagogy develops theoretical models suitable for confronting educational facts and redesigning them to the ends and purposes of people’s emancipation and their cognitive, affective, and relational autonomy.

These aims move in the direction of *utopia*. With Frabboni and Pinto Minerva, we recall that the utopian dimension “opens pedagogy’s access to territories of change, allowing it to move easily between “constraints” (the set of natural, biological, historical, social, and cultural coordinates that determine and condition educational processes) and “possibilities”: the horizons of the “not yet” to which every educational program is aimed (Frabboni-Pinto Minerva, 2003, p. 18).

Pedagogy exhibits a plural epistemological status inside and outside to carry out this mission. Indeed, in addition to standing “on the borderline” with the other human-social sciences, it presents within itself a rich multiplicity of viewpoints that are not alternative to but integrative with each other (e.g., philosophy of education, social education, history of pedagogy, experimental pedagogy, and special education). Moreover, it also does so

through various research models (e.g., theoretical, empirical, historical) and a multiplicity of quantitative and qualitative survey techniques. It is a *complex multiplicity* precisely because the *object* of its theoretical reflection and its empirical research is complex: *educating people* in the plurality of personal, historical, cultural, and social characteristics.

Therefore, as Cambi (2008) wrote, if this is the *telos* of pedagogy, it requires “a controlling device” as a “science”, which knows how to interpret and consider its conceptual coordinates and the very structure of such polymorphous knowledge. This device is represented precisely by the philosophy of education “as its *specific, key* field of self-reflection, with the dual function of discourse *regulator* and *facilitator* of its problematic and argumentative constructions. The philosophy of education is the formal hallmark of pedagogical discourse and the (discursive) model of the radical problematization of its ‘problems’” (Cambi, 2008, pp. 5-6).

The philosophy of education delves first and foremost into the structure and meaning of pedagogy, recovering the intrinsic unity of the multiple interpretative perspectives with which pedagogical knowledge “views” education. More specifically, the philosophy of education carries out “*pedagogical excavations* around the history of pedagogy, the *theoretical reflection* around its epistemological status, and the *analysis of training models*” (Mariani, 2011, p. 7).

This “second-degree” (metatheoretical, metariflexive) analysis also uses philosophical codes to further explore the epistemological status of pedagogy and the crucial nodes of education within pedagogical discourse.

However, with Massimo Baldacci (2018), we share the conviction that the philosophy of education has lately stressed second-level research, on its own theoretical models, at the expense of first-level research, which is related more to a tangible educational experience and its problematic nature. It has become too abstract and, in some cases, lost its reference to the factuality of educational action.

Clearly, it is not a matter of opting for one level or the other but instead keeping them always in constant dialectical interaction. From the foundational questions about education, pedagogical knowledge is committed to providing answers that are never definitive but permanently subjected to the critical-reflexive sifting of a problematic reason. Baldacci wrote, “the philosophy of education comes into being not when we merely overcome a fervid immediacy to assume a reflexive disposition, but when

that disposition becomes critical [...] we have suggested a *critical-rational reflexive attitude* vis-à-vis educational experience as typical of the philosophy of education” (Baldacci, 2018, *passim* pp. 39-40).

Thus, the indispensability of a critical-reflexive approach—of the philosophy of education—is confirmed among all those who work directly in education: teachers, educators, pedagogists, and instructors; in contact with a variety of students: children, adolescents, adults, and the elderly; and in multiple contexts: schools, workplaces, healthcare and treatment facilities, social spaces, and communities as a whole.

The critical-reflexive tension offered by the philosophy of education can thus enable pedagogy to confront the current complexity of contemporary times with an approach that “starts” from education’s factuality to move it toward that constellation of values set as its foundation: an individual’s freedom, the universal right to education, democracy, and respect for an individual seen in their entirety and multidimensionality. Of course, central to this pedagogical discourse is also the ability to rethink an institution’s educational plan, channeling it toward people’s emancipation. For this, pedagogy must have a *deconstructive* gaze (to unmask all those mechanisms that oppress people) and then a *constructive* one, aimed at the human “bulwark” the “cultivation of humanity” (Nussbaum, 1997).

This casts doubt on education’s many facets as seen from the standpoint of global education and, therefore, of education in peace, solidarity and social justice, environmental education and sustainable development, and intercultural education and global citizenship.

Therefore, it seems crucial for us to start with Article 1 of the *Universal Declaration of Human Rights* (1948), which states:

“All human beings are born free and equal in dignity and rights. They are endowed with reason and conscience and should act toward one another in a spirit of brotherhood”.

This article from the Universal Declaration concludes by referring to the “spirit of brotherhood”, placing at the center of philosophical-educational thought the construct of brotherhood as a theoretical-praxis category through which to think/do education during periods of such emergencies as health, political, economic, cultural, and social emergencies such as the one that we are sharing today.

Brotherhood as a vital condition of existence

Brotherhood's very definition refers to a constituent element of human beings, that of *being-with*, a relationship that "establishes" the essence and existence of people and is expressed in the form of *care* as one human being needs another from birth (and even before). In this sense, Mortari (2015) wrote, care is understood as a necessary condition for existence, encapsulating the very essence of existing. We "are" beings who, alternately, "give" and "receive" care, which represents "the primary totality of the constitution of being in existence" (Heidegger, 1925/1999, p. 379), starting from a condition of "necessity" (one cannot live without the other), and making it a constitutive personality trait.

It is precisely the awareness of this indispensable condition of mutual necessity that, through education, leads to investing in *relationality*. Consequently, *brotherhood* is cultivated as an integral approach to ensure the continuation of the species and, more generally, the planet's very life. Mortari writes, "if to live is to live-with, then it is essential to find the rhythm of sharing with others in life. By highlighting the other's fundamental neediness that characterizes the human condition, the ontology of relationality shows the inescapable need for an ethic of sharing" (2015, p. 45).

Despite being a constitutive condition of the human person, brotherhood is continually exposed to the risk of snubs and failure. At the same time, it appears the "failed promise of modernity" yet also "the imperative for a new destiny" (Ceruti, Bellusci, 2021):

- a "broken promise" because, never more than now, has there been a systematic violation of the right to life itself concerning both humans and other living species (plants and animals);
- an "imperative for a new destiny" because there is now a clear awareness that violence, intolerance, and barbarism toward all living species may result in an irreversible process of destruction for the entire planet.

The fundamentality of this construct of brotherhood brings a secular and a religious approach to the term. Not by chance do we find it in Pope Francis's documents and speeches and the analyses of a complexity theorist like Mauro Ceruti. Unsurprisingly the latter entitled one of his most recent books, written with Bellusci, *Il secolo della fraternità* (The Century of Fraternity) (2021), which continues the analysis conducted in 2020 in *Sulla stessa barca*

(On the Same Boat) regarding the importance of “changing course” towards a “brotherhood without borders.”

It is a matter of believing in the possibility of a likely re-humanization that understands how to “exploit” the added value of a diversity not divorced from unity. Today as never before, this latter represents the authentic “treasure of humanity” (Morin, Ceruti, 2013). A unity that does not deny diversity is the basis of a conception of brotherhood that unites all peoples in the same “community of destiny” that, however, requires a disposition to conceive and build it – and an appeal to a principle of planetary inter-solidarity that will prevail over the pressures wrought by rivalry, competition, and isolationism. In this scenario – among the founding principles and values of modern democracy, *Liberté, Égalité, Fraternité* – brotherhood will direct and give meaning to the universalistic range of the other two and be able to stand up to the cosmopolitan “implied by the community of world destiny” (Ceruti, Bellusci, 2021, p. 44).

Moreover, the experience of the pandemic itself has amply demonstrated how we are all bound by a common destiny. Pope Francis wrote in his message to the September 2020 participants of the Ambrosetti Forum that, at the same time, it has highlighted the fact that “none of us alone can save ourselves. We have experienced firsthand the vulnerability of the human condition that is ours, making us a single family. We have come to see more clearly that each of our personal choices affects the lives of others, both next door and in distant parts of the world. This turn of events has forced us to recognize our mutual affiliation as siblings dwelling in a house together. Having failed to show solidarity in goodness and the sharing of resources, we have learned to experience solidarity in suffering”.

Thus, on the one hand, the pandemic has revealed the human capacity to perform actions of fraternal solidarity. At the same time, the war between Russia and Ukraine once again exposes all the planet’s inhabitants to the risk of dangerous divisions and confrontations. This confirms that human existence on this planet does not envisage a history already written, a destiny already doomed (positively or negatively). Instead, it requires a specific willingness to move toward what Maurizio Fabbri (2019) has called the *civilization of empathy*. Fabbri specified that the perspective of a civilization of empathy “does not correspond to a salvific dimension capable of eradicating evil from its historical development”. Instead, it requires a commitment to seize – even with “obstacles” and regressions – a sense of meaning that recognizes

the equal dignity of all men and women on the planet, united in the same “community of destiny” and, therefore, mutually “siblings.”

Educating for brotherhood

In his numerous writings, Edgar Morin has returned to his concept of a communal planetary house, which he calls Homeland-Earth, to link the idea of brotherhood to an ecosystemic complexity, as shown by science itself, emphasizing that everything is connected and related to the whole. The world and life itself are the outcomes of interconnections and interactions. At the same time, he emphasizes that this complex reality can only be interpreted by *forming a complex thought*, capable of connecting the one with the many, the local with the global, and the individual with the collective.

This idea of complexity must somehow orient pedagogical knowledge as it is a complex science itself: a science of nexuses and influences, it was said earlier, which enhances its heuristic and constructive character suitable for combining plural and differentiated paradigms, languages, and research methodologies to reorganize them into a never quite absolute unity but one in continual formation.

A *pedagogy of educational responsibility and commitment* is responsible first and foremost for “teaching an earthly identity” (Morin, 2015) through education by showing that the evolutionary development of life itself is the result of alliances between differences that do not oppose each other (on pain of mutual destruction) but evolve together.

This is the meaning of *Fratelli tutti* (All Brothers), the title of the 2020 papal encyclical in which explicit reference is made to a concept of “open brotherhood”, which allows “recognizing, appreciating, and loving each person irrespective of physical proximity, or where in the world one was born or lives.”

Unfortunately, this appeal by the Pope is shattered by the savage barriers and rejections of entire groups of people predominantly from the poorest of the southern Mediterranean countries. Today, this migratory phenomenon appears obscured most recently by the pandemic and conflicts in countries very close to Italy. And yet it remains in all its gravity. It is a reaction to blockages relating to the parallel varieties of peoples, languages, and cultures that now populate where we live. Bauman (2014) calls it *mixophobia*, i.e., an

attempt to react to this diversity with segregationist attitudes that separate people or groups dissimilar to one's own in the same urban environment and often the same neighborhood.

Thus, it is that, paradoxically, closures, hostilities, and antagonisms increase disproportionately in this era of globalization, expanding at the planetary level to create ever more dangerous contrasts, generating individualisms and closures that end up being paid especially by the weakest, most defenseless individuals, who are forced to leave their homelands to seek new prospects for life.

Instead, this perspective must be contrasted with brotherhood, an alliance of one against the other. This awareness of a common destiny does not cancel out differences but reconnects them within the same "community of destiny" (Ceruti, 2021). Indeed, Bauman (2018) states that the problem is not learning to live "with" and "despite" differences but, quite the opposite, to establish peace precisely by appreciating and accepting these differences. Peace can and must be created "not despite our differences, but because of our differences. We are all in the business of improving the other. Together, we are making our lives richer, more interesting, more deserving, and worthier" (*ivi*, p. 90).

The pedagogical perspective, once again, can only be invested in the *power of education*, which is capable of crossing both real and virtual borders by generating new approaches and new cultures and "imagining northern and southern knowledge together to construct an *intercultural mind*," Franca Pinto Minerva wrote. In other words, "a plural, erratic, and wandering mind endowed with the idea of living and living-with the challenging nature of the real and an intelligence capable of inhabiting complexity; forms of accelerated social, cultural, economic, and political transition; and the ramification of knowledge" (Pinto Minerva, 2018, p. 93).

References

- Baldacci M. 2018. La filosofia dell'educazione. In Loiodice I. *Pedagogie. Sguardi plurali sul sapere dell'educazione*. Bari: Progedit.
- Bauman Z. 2014. *Il demone della paura*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Id. 2018. *La luce in fondo al tunnel*. (a cura di Marazziti M., Riccardi L., con un saggio conclusivo di Andrea Riccardi). Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo.
- Cambi F. 2008. *Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Ceruti M. 2020. *Sulla stessa barca. La "Laudato si" e l'umanesimo planetario*. Magnano: Edizioni Qiqajon – Comunità di Bose.
- Ceruti M., Bellusci F. 2021. *Il secolo della fraternità. Una scommessa per la Cosmopolis*. Roma: Lit Edizioni.
- Fabbi M. 2019. *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Brescia: Ed. Morcelliana.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. 2003. *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Heidegger M. 1925/1999. *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*. Genova: Il Melangolo.
- Loiodice I. 2019. *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Madrussan E. 2017. *Educazione e inquietudine. La «manoeuvre» formativa*. Como-Pavia: Ibis.
- Mariani A. 2011. *Elementi di filosofia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Morin E., Ceruti M. 2013. *La nostra Europa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. 2015. *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. 2014. *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M. C. 1997. *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjghth8>
- Papa Francesco, *Messaggio del Santo Padre Francesco ai partecipanti al Forum di "European House Ambrosetti"*. In https://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/pont-messages/2020/documents/papa-francesco_20200827_messaggio-europeanhouseambrosetti.html (ultima consultazione: 18/5/2022).

- Pope Francis, *Fratelli tutti. Enciclica sulla fraternità e amicizia sociale*. In https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html (ultima consultazione: 19/5/2022)
- Pinto Minerva F. 2018. La mente interculturale. In Loiodice I. (Ed). *Pedagogie. Sguardi plurali sul sapere dell'educazione*. Bari: Progedit.

Subjectivation and Psychopedagogy of the Subject *For a Lacanian-oriented Philosophy of Education* *

Mimmo Pesare

Associate Professor, University of Salento

e-mail: mimmo.pesare@unisalento.it

Chiara Agagiù

PhD Student, University of Salento

e-mail: chiara.agagiu@unisalento.it

The article presents a review of Subjectivation theory starting from the Foucauldian-Lacanian perspective and considering it as one of the main theoretical questions that, according to the authors, should found the basis of Philosophy of Education. In the essay are presented such heuristic devices belonging from Lacanian psychoanalysis that are used to investigate the relationship between the subject and the social discourse, considering it in all its declinations and its inner dialectic nature. Imaginary and Symbolic dimensions are both explored to give back the transformation power in Subjectivation, with such socio-political issues that emerge in considering the contemporary subject and that naturally concern the foundational questions in the psycho-pedagogical field.

Keywords: Subjectivation; Psychopedagogy; Philosophy of Education; Psychoanalysis; Lacanian Theory.

Soggettivazione e psicopedagogia del soggetto. Per una filosofia dell'educazione di orientamento laciano

L'articolo presenta una rassegna sulla teoria della Soggettivazione a partire dalla prospettiva foucaultiano-lacianiana, che, secondo gli autori, rap-

* Mimmo Pesare e Chiara Agagiù hanno discusso ed elaborato insieme il presente saggio. In particolare, Mimmo Pesare è autore del primo paragrafo. Chiara Agagiù è autrice del terzo paragrafo. Il secondo paragrafo, invece, è stato condiviso in toto.

presenta una delle principali questioni teoretiche, precisamente alle basi della Filosofia dell'educazione. Nel saggio sono presentati quei dispositivi euristici provenienti dalla psicoanalisi lacaniana utili a indagare il rapporto tra il soggetto e il discorso sociale, e ciò considerandolo in tutte le sue declinazioni e nella sua implicita natura dialettica. Le dimensioni dell'Immaginario e del Simbolico sono entrambe esplorate per restituire la cifra trasformativa della Soggettivazione, insieme alle questioni socio-politiche che emergono nello studio del soggetto contemporaneo, naturalmente fondative dell'ambito psicopedagogico.

Parole-chiave: soggettivazione; psicopedagogia, filosofia dell'educazione; psicoanalisi; teoria lacaniana.

Why Subjectivation is a Philosophical-educational and Psychopedagogical Grundfrage

Discussing *subjectivation* in the field of contemporary *paideia* (education) means talking about a question that is strictly connected to the entire formation of the human being, therefore, *how* the subjectivity of a 'complete' human being is shaped according to the Foucauldian-Lacanian perspective, beyond any personal characterization. Above all, the question of subjectivation, what a subject is/how it is constituted, in light of the great anthropological and sociological transformations that make incandescent the problem of the relationship between the subject, the social world and the educational institutions which should guarantee their link, strongly asks to be reviewed and, possibly, rewritten.

If the subject is the product of culture on nature and, at the same time, it is the work of singular and unrepeatable assumption of this product, and if its construction paths are linguistic and symbolic, then our time presents us with a condition within which an ancestral pre-symbolic – and, therefore, pre-cultural, pre-Oedipal, only-instinctual – disposition of new forms of subjectivity seem to emerge strongly, appearing unable to think about their own internal world (Bollas 1987; 2018) and, often consequently, allergic to all kinds of otherness and epiphanies from the outside world.

At the same time, if by psychopedagogy we also mean that field of knowledge that tries to structure some of the fundamental questions of

pedagogy through their deep dynamics of an emotional and affective nature (Fabbri 2012; Riva 2004; Ulivieri Stiozzi 2008; Pesare 2018), we cannot consider them detached from the consideration of the historical contingency within which they manifest themselves, as well if we assume that the singular/plural dialectic is at the basis of the construction of subjectivity. In this sense, a reflection on subjectivation, even in the pedagogical field, is believed to have a strong political, as well as speculative, value.

Subjectivation is a lemma that comes from philosophical thought, mainly from the nineteenth century and, in other respects, from that of psychoanalysis. For both (philosophy and psychoanalysis), the net of the uses and research methodologies within which the notion of *subjectivation* appears, it is possible to isolate a transdisciplinary red thread that characterizes its semantics. Whether it is philosophy, psychoanalysis or other fields of knowledge that have borrowed the notion from them – some sociological orientations, some anthropology, the history and hermeneutics of systems of thought – we can agree on the fact that in the social sciences it is associated with the transversal concept of the construction of one's own subjectivity.

What is important to underline in this context is the *dynamic* nature of this process; in order to trace its pedagogical legitimacy, in the case one assumes the philosophical roots or the psychoanalytical ones, subjectivation implies the consideration of a *transformative dimension*. In other words, and more specifically, for the human being to constitute himself as a subject, it is necessary to amend every form of innatism and postulate that his life is determined by that principle of *psychic causality* that builds him in contamination with the other, rather than thinking of it as the repository of a pre-constituted plexus of temperaments, dispositions, attitudes and tendencies, inherited from some predetermined genetic or character code. There is no ineluctability (and this is, probably, the political element in the question) in all the paths of existence. We are always the result of a law of cause and effect that shapes our lives on the basis of a phenomenology of the encounter with the other, understood both as similar and as a socio-cultural structure.

Contrary to this innatist interpretation, both Foucault and Lacan insist on the fact that human existence is always “the product of a discourse about a body,” where *discourse* is a sort of technical term that describes all that the linguistic, cultural, values-based, social code represents for our daily life and within which it is immersed even before our birth. Lacan defines this code

as “the Big Other” or “the discourse of the Other” i.e., the transcendence of a third structure which removes the naked life of the human being from its physiological and animal framework, guaranteeing the subject its cultural intelligibility.

If pedagogy is the discipline that reflects on man’s education and psychopedagogy represents a particular expression of it that privileges the deep dynamics of this formation, the process of subjectivation or the path along which the human is singularized and separated from the other (even if it is structured with the other as we will see in the next chapter), cannot but reenter, by right, into the question of education.

The construction of an existence takes place, pedagogically, through this singular/plural dialectic: the subject is built through encounters with his *Bildungsrats* and, at the same time, through the unique and unrepeatable singular assumption in relation to these encounters, in a continuous communication between intrapsychic and interpsychic. After all, our idea of the subject, that is, the idea of the subject shared by those who internalized Freud’s lesson (also in pedagogy), is not that of an autarchic, monolithic subject, endowed with a self-defined aura.

Freud, in lesson 31 of *Introduction to Psychoanalysis* (1917), compares human subjectivity to a dialectical institution: the Ego is not the ruler of subjectivity, an absolute monarch who enjoys a stable and definitive unity and compactness. Subjectivity, rather, is the site of a permanent debate between a multiplicity of instances and voices. This new subject that overcomes and overturns Descartes’ modern subject and that constitutes itself in that gap between being and truth, is the “subject of the unconscious,” the *insu que sait*, the “not knowing that knows” (Lacan, 2001).

For too many years, this expression has been associated with an irrationalistic understanding of Freud’s work and psychoanalysis: the unconscious as a container of chaos and destruction, as the Danaids’ barrel, as the dissolution of the Logos that shapes life. At the end of the 1970s, however, even the pedagogical sciences, especially through Riccardo Massa’s work, re-elaborated the psychoanalytic notion of the unconscious not only as a form of other rationality – or as Lacan intended it, “the discourse of the Other” – but also as a device for rethinking the theory of the subject within pedagogy, assuming it first, within its epistemological status, and then in its clinical one.

The unconscious, as the primary vector of subjectivation – as the bearer of this transformative and relational dimension – is then, above all, thinkable

as a form of social discourse, as the singular and irreducible decode that the human being makes of the structure – cultural, linguistic, educational, anthropological – that pre-exists it, re-elaborating itself in a personal way. In these terms, shifting from the clinical language to the philosophical-educational one, the subjectivation would, therefore, represent a device that catalyzes the social discourse (the Lacanian *Big Other*, the Foucauldian *structure*) in the singular assumption of the personal and formative history of an individual.

Pre-Symbolic Questions on the Subject

In the first chapter, we outlined, albeit briefly for reasons of space, the framework within which it is possible to include, in our opinion, a perspective on *subjectivation* intended as a founding theoretical question in the pedagogical discourse. At the same time, a political urgency is highlighted, as the theoretical inquiry should not be considered as separated from the contemporary subject's *new symptoms*.

If we assume as a starting point, therefore, that the weakening of symbolic structures is connected to a re-emergence of pre-Oedipal instances¹, before fully entering into the symbolic dialectic between singular and plural, it is worth dwelling on the fundamental pre-symbolic aspects which determine subjectivity. In this sense, it is understood that the process of subjectivation concerns the intrapsychic and interpsychic dynamics, as well as the cognitive and learning ones. Every possible construction of the self has to do with the *constituent* image that the subject realizes through its relationship with language, with the other, and with the vectors of desire. These constructions, the true basis for every possible formation, are proposed, through the Lacanian lens, not only as clinical knowledge, but, above all, as a critical thought for the present time.

The Lacanian subject is structured within the simultaneous and inseparable interactions of three *Registers*: 1. the *Symbolic*, which concerns language – the cultural code, the Law, everything that guarantees intelligibility to the subject; 2. the *Imaginary*, or the identification with an image of oneself, starting from

¹ The theme of narcissism connected to aggressiveness (e. g. hate speech on social media) and, also, to paranoia is widely treated in Pesare (2019).

the *Mirror Stage*; and 3. the *Real*, which is the dimension of the body and its drives. Even if in this paper we will mostly work with the dimensions of the Imaginary and the Symbolic, it should be remembered that in the construction of subjectivity these psychic instances (indeed, the Registers) never act separately, and to the point that Lacan represents them graphically by borrowing the figure of the Borromean rings, where *tout se tient*.

In the Imaginary dimension, Lacan thinks of the Ego as an ‘onion’: a set of stratified identifications which do not reach any cohesive core as they are simple internalizations of the image of ourselves that *the other has given back to us*. The Ego could represent the unconscious answer to the popular question: “who do you think you are?”

Jacques Lacan, who dedicated the first studies of his training specifically to the question of narcissism, theorized in 1936 the idea of the Mirror Stage, an original reworking of the Freudian clinical elaboration on narcissism (Lacan, 1966). If for Freud the genesis of narcissism resided in the relationship of the subject with its own image, Lacan increases the dose, affirming that, in general, this *ideal* image of oneself acts as a *morphogenic* function, meaning it is designated to a preliminary *genesis of the form* of the ego. In other words, the encounter with the ideal image of our body, when we are not yet aware of its perimeter and its conformation, allows for what Lacan defines as the *first sketch of subjectivity*: the ego.

In fact, Lacan explains that in everyone’s life there was a time when there was no awareness of one’s own body image. In the first months of life, the child is a *corps morcelé* (*fragmented body*), absolutely confused by the indistinct post-birth chaos and thrown into an unrepresentable sensation of fusion with the mother-object. Between six and eighteen months, a *logical* moment takes place in the child that inaugurates the unprecedented ability (until then) to have an *anticipation* – through a visual image – of his body’s totality, continuity, morphology and coherence.

Lacan, reinterpreting Henri Wallon’s and Roger Callois’ ethological studies on animal mimicry and making them interact with the Hegelian intuitions filtered by Kojève’s teaching, uses the clinical metaphor of the mirror. Between six and eighteen months, through a series of intermediate stages while placed in front of a mirror, the child recognizes the figure he sees as his body image, obtaining a ‘jubilatory reaction’ i.e., receiving gratification. This experience, which we could define as an internalization of one’s totality through the mirror image, realizes, according to Lacan, the *first*

self-awareness, that is the ego itself. The *Mirror Stage*, therefore, constituting the first sketch of the ego, represents the original identification with one's body as a functioning totality with its own autonomy and, at the same time, represents the basis for the subject's future and infinite identifications.

The mirror, while being an object that allows the observation of this logical moment, is basically the metaphor of a presupposition, the one according to which the identity of the Ego is realized through the mediation of the *other*, the other understood as an *external* image, as the first conscious encounter with the concept of otherness. The mirror can also be thought of as the 'first other' – the mother, the primary caregivers – that allows the child to access a reflective experience of *recognition*. The mirror, as well as the encounter with the other, produces a doubling whereby one's image (and one's recognition of it) exists by virtue of the presence of another image, the one that the mirror or the others send back to it. The mirror as a morphogenic function, therefore, metaphorizes this dialectical movement of recognition that marks the first sketch of subjectivity and which, according to 'psychic causality,' produces the ego in its imaginary nature, that is, identifiable with an external image to the subject itself.

Since all the relationships in adult life spring from the internalization of the first mirror image, the narcissistic dimension of the human being is inaugurated: the subject eroticizes his image and rivals it, giving rise to the mechanisms of aggression, envy and, in more extreme cases, of paranoia (Pesare, 2019). Therefore, with the theory of the Mirror Stage, Lacan clinically explains one thing: the first identification with a virtual *monument* (the *Moi*) which has the purpose of receiving care and social gratifications, constitutes as a consequence an *Ideal-Ego* (*Ideal-Ich*), a psychic formation belonging to the Imaginary Register and representing the first sketch of the libidinally-invested ego.

This explains why the ego cannot be thought of as the *subject*, because it is not its substance, as all previous thought postulated. The ego is not the substance of the subject because it itself does not have its own substance, formed, as it is, by an infinite stratification of identifications with external images. The ego is not the *subject* because it is an *object*; it is taken 'from the outside,' it is not born as an original entity. The ego, therefore, is not that moment of unitary synthesis of its conscious part, as the idealistic philosophy wanted, but the result of a different form of unification thanks to an external image that will reverberate forever in the representation of an Ideal-Ego.

In this sense, we can say that for the Lacan who cites Rimbaud's famous *Je est un autre*, the discourse on the psychic causality of the ego is not an auroral process – original and autonomous – but a *constituent*, derivative, aggregate process that inevitably opens a deep gap between the subject and his *image*. The *Moi*, while being unavoidably precious for the first constitution of subjectivity, is otherwise alienating, split, because it does not have a *self-founded* character, but *hetero-founded*, *heteronomous*. In identifications with external images, starting from the mirror, there is a grasp such that the subject is forever, as Lacan says in Seminar II, 'aspirated by the image,' in a movement which, while gathering the ego by making the *recognition* effective, it exiles forever the *barred subject* to a place of *misrecognition* (Madrussan, 2017, pp. 65-83).

Starting from the 1950s, Lacan focuses on the clinical consideration according to which the passages of psychic causality cannot remain stagnant within the identifying alienation. As if to say, "not only of the ego will man live!"

The object of the relationship that each subject has with the image of the *other* – the mirror, the mother, the like – is indicated by Lacan with an *a* (read as little *a*). Any consideration on issues that affect narcissism, aggression, paranoia are, in some ways, a reflection of the relationship between $\$$ and *a* i.e., between the *barred subject* and his objects of identifying love.

Starting from the end of Seminar II and then with Seminar III (*The Psychoses*, French Edition 1981) and Seminar IV (*The Object Relation*, French Edition 1994), but above all with essays such as "The Instance of the Letter in the Unconscious, or Reason Since Freud" and "The Function and Field of Speech and Language in Psychoanalysis" (both in the *Ecrits*, 1966), Lacan focuses on the elaboration of the so-called *Symbolic Register*. The symbolic order is that category of psychic life that has to do with the overcoming of imaginary alienation, therefore, of the subject thought of as a sum of identifications that create the 'onion' constitution of *Moi*, and that structures the reality of the subject, its *Je*.

What Lacan wants to demonstrate is that beyond the ego – understood as a 'copy paper' of a series of identifications which, by stratifying themselves, form its imaginary matrix – the human world cannot be reduced exclusively to the drama of the mirror, to its narcissistic claustrophobia, and the $\$$ does not end in its derivative relationship with the self-image. In the next chapter, therefore, we will explore the singular/plural dialectic that permeates the symbolic dimension of subjectivity.

Heuristic Tools and Psychopedagogical Devices from Lacan's Lesson

We have seen how the genesis of that psychic instance that Freud calls Ego occurs through a process of identification with an external image which Lacan defines as 'morphogenic,' that is, constituting the Ego itself and how its nature is imaginary, therefore derivative. This paradoxical and projective status of the Ego causes its dimension to be at the basis of the psychic phenomena of narcissism and aggression, because the logical time of the mirror, according to Lacan's theory, compels the subject to compete with that identifying image that it tries to assume as constitutive of itself and which, however, will never contain it in a precise and complete way.

When we talk about the device, Michel Foucault's work immediately comes to mind, according to which the constitution of the subject takes place through a series of *technologies of the self* (devices, practices) that inscribe its formation in an order of meaning. For Foucault, in fact, the ultimate goal of all social sciences should be to demonstrate how the subject of knowledge is constituted through a social structure (linguistic, historical, epistemic, educational, artistic, economic) within which the subject himself is *subjected*, that is, immersed even before his birth, unable to avoid it.

When the Poitiers philosopher – in his 1980s lectures at College de France and, in particular, in "Hermeneutics of the Subject," 1981-82 – speaks of "active practices" of subjectivation, he does so by underlining the *self-constituting* power of such practices. The subject is hopefully engaged in the effort defined by Lacan as *subjective rectification*, that is, each individual is always called to subjectively respond to the ways in which he will take charge of the impersonal character of the social structure in which he is immersed.

The Foucault-Lacan line is strengthened in this passage; both start from an idea of non-auroral subjectivity – as determined by the socio-cultural discourse that subjugates it – but, at the same time, both trace the possibility of each of its most authentic realization within the *devices* that to some extent *singularize* this discourse, as Riccardo Massa well summarizes in one of his essays on the *pedagogical* Foucault:

Self-formation and self-constitution of the subject means not only that I am not a given and guaranteed subject, but that I have to "sustain myself" through specific practices. (Massa 1997, p. 185, TdA)

The formative genealogy of the subject, therefore, presents itself to us in its inexhaustible *transformative* gradient: I subjectivize myself – in other words, Foucault and in other respects Lacan – on the condition that I undertake continuous work of self-modification, even in the apparently claustrophobic determinism of the social structure that pre-determines me but towards which I can put in place a useful *apparatus*² not to be in a *minority* state.

Pedagogical *devices* would then be all the practices “through which one takes charge of oneself, through which one modifies, transforms and transfigures oneself” (Foucault, 2001, p. 13). In this sense, every aspect of our formation would be characterized by a “psychic causality” (Lacan, 1966), or an intertwining of relationships that determine our subjectivity on the basis of the psychological field in which they are immersed and the *encounters* that build it. Quoting Lacan, “we are the product of the encounters we have had. We are the product of the word of the Other.” In other words, our existence is built by the words we have encountered, which modify and transform our inner world and make us the subjects we become. In our opinion, this Lacanian assumption seems not only an ethical-clinical horizon impregnated with educational context, but above all, also a sort of compass to orient a new thought on subjectivation in the pedagogical field: subjectivation as a synonym for *psychopedagogy of the encounter*, where the term *encounter* is not referred to exclusively to the other understood as similar, but also to otherness in a broad sense, to everything we encounter in our life, to every experience that makes it unique.

This paradoxical relationship, this chiasm between the internal world and the encounters/clashes with the outside world and otherness, represents the etiology of what we call *psychopedagogical subjectivation* and which we will *extract* from its extra-pedagogical roots, trying to legitimize an autonomous epistemological status, while acknowledging the debt to other disciplines.

Both perspectives – Foucault and Lacan – start from the idea of the subject as a short circuit, as a paradox: the subject is the product of a social *discourse* on a body (first position) but the subject is also the singular and unrepeatable path of *identification* of an individual within this *discourse*

² A Foucauldian concept, borrowed from Seneca and developed by Demetrio, is the one of *paraskeué*.

(second position). Where this paradox remains problematic with Foucault, Lacan radicalizes it, showing how this apparent aporia is never disjunctive, never binary but *structuring*. The Lacanian solution to the question of how a subject constitutes himself is intrinsically composed of two answers: 1. the process through which a subject is produced (position of the structure); and 2. the process through which a subject constitutes himself in his own singularity (position of individual assumption).

The reason for which, according to Lacan, there is no contradiction between *being-subjected* and *subjectivating* oneself is that the constituent movement of subjectivation is by its nature *singular/plural* in the sense that the social structure in which we are immersed and the ways in which we *color* it with our individual irreducibility, not only are they not related, but they are also co-structural in the formation of our concrete, historical, anthropological subjectivity. The pair of *singular/plural* adjectives in the title of this work alludes to this: psychopedagogical subjectivation proceeds along the crest of an apparent dichotomy that intersects the *encounter* with *subjective assumption*.

What Lacanian psychoanalysis can offer to the educational sciences is the idea that “there is nothing natural in human life.” Therefore, one enters the “social bond” as subjects only on condition that biological life is *marked* from the sign of the *Big Other* i.e., of the linguistic, social, cultural, educational structure. This *marking*, however, is not enough. To complete subjectivation, the individual must “make something of that *Big Other*,” he must assume it individually in his life, totally, partially or critically submitting himself to it, or on the contrary, completely refuting it, contesting it, invalidating it. In other words, shape it to a principle of unity, at the basis of which lies the awareness that we are always – in a Sartrian way – responsible for what the social structure does with our life, even when this structure is ferocious, cruel, authoritarian, tyrannical.

Lacan summarizes this intersection (between the moment of the social code and the moment of its singular assumption) in the second topological formulation of the famous *Graph of Desire*:³ (fig. 1)

³ This topological scheme is presented by Lacan in the essay “The Subversion of the Subject and the Dialectic of Desire in the Freudian Unconscious” (in *Ecrits*, 1966) and more widely in Seminars V and VI.

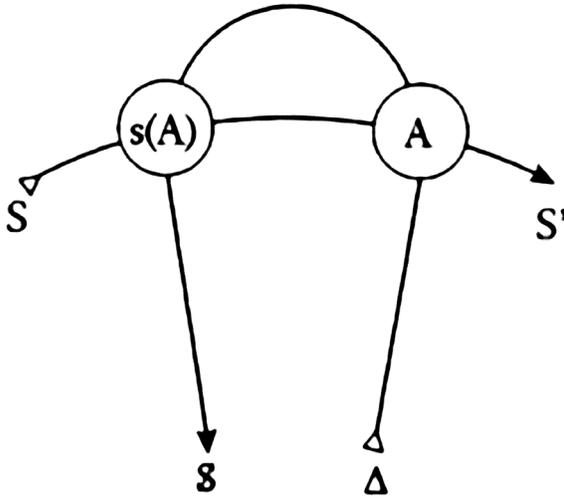


Fig.1
Graph of Desire

Inside we find a retroverted vertical vector (from right to left)⁴ defined by the points Δ and $\$$, and a horizontal vector defined by the points S and S' . The first vector represents the concrete, historical, embodied life of every human being, where the point Δ (Delta) is the “pre-symbolic intention” (Lacan, 1988), that is human existence in power in its physiological nudity, and $\$$ *animal* nature, prior to its encounter with the linguistic and cultural structure (A). The point $\$$ (*barred subject*) represents the anthropological outcome following that encounter and, therefore, the *subjectivation*. The second vector S - S' is defined as the “signifying chain” (*ibidem*), that is, every possible social, cultural, linguistic sign that characterizes the structure of the collective imagination in which we are born.

Human life, therefore, encounters the signifying chain in a first intersection⁵ within which Lacan inserts the *Big Other* (A). At this point,

⁴ The retroverted vector reproduces the ‘afterwardsness’, i. e. *après-coup* – “after the fact” – a concept that Lacan identified and developed starting from Freud’s *Nachträglichkeit*.

⁵ The so-called *capitone point*, a definition that owes its name to the textile terminology of the ancient mattress makers, being the *capitonnage* the knot that held together the padding and lining of pillows and mattresses.

each of our lives is marked by a baptism of fire from a structural point of view. We meet the code of our existential *principium individuationis*, participating (and not being able to ignore it, from that moment on) in a linguistic, social and cultural endowment that will forever define our inner world, even before the external and relational one.

We meet a language that will determine our thinking, our emotional grammar, and that will permeate our unconscious. We meet a system of values, beliefs, ideologies, institutions, practices, trends, behaviors, which will, to use a computer term, forge our *operational system*. Furthermore, we meet an *infosphere* that will outline our lifestyle, our habits, our consumptions, our desires.

“A,” the *Big Other*, is *transversal*, however. In power it is a basin of information which, taken in a homologous manner for everyone, would make a uniform anthropological phalanx without differences and waste. In other words, if everyone absorbed in the same way the socio-cultural code (A) in which we are born, there would be no differences between individuals: we would desire the same things, we would participate in the same ideologies, we would lead a life marked by the same styles. The moment of the *code*, or the moment our existence encounters the *Big Other* of the social structure, must then, hopefully, be followed by the moment of the *punctuation* (Lacan 1966; 1988), which in the Graph is indicated as $s(A)$, that is the *meaning* (s) that each of us gives to the *Big Other* (A). The punctuation $s(A)$ is what guarantees an authentic psychopedagogical *subjectivation*. It is the moment of the singular and critical assumption of the inherited system of values, ideals, beliefs, attitudes from the signifying chain that precedes us, so much so that we could redefine that portion of the vector, A to $s(A)$, as a *Bildungsroman*, not in a literary sense, but in a psychopedagogical and educational one.

In summary, the punctuation $s(A)$ of the code A allows Δ , which is the anonymous naked life, to become $\$$ or the *barred subject*, a subjectivity marked by language. This passage is not granted and does not happen for everyone, guaranteeing the *Eigentlichkeit* with which Heidegger (1927) distinguished the creation of an *authentic* existence (*Mann*) from an impersonal and homologated existence (*man*).

In this icastic passage of the Lacanian *Graph of Desire* the subjectivizing paradox of the singular/plural is visible, which from the ethical and aesthetic point of view makes every critically assumed encounter that which we define as a *psychopedagogical Bildungsroman*. Singularity and plurality, therefore,

constitute the extremes of a dialectical tension that makes subjectivation a device conceivable as a *psychopedagogical Bildungsroman*. In this tension probably also resists every possible ethical-political reservoir that distinguishes a pedagogy understood simply as the passage of rules, teachings and values, from a principle of authentic self-formation, making life not only worth living, but, above all, strong against any possible gregarious temptation.

References

- Agagiù C. 2020. Speech, Event, Desire: Psycho-Pedagogical Perspectives about the Symptom. In *PsychoEdu. International Journal of Psychoanalysis and Education*. vol. 12. n. 2. 2020. 6-11.
- Bollas C. 1987. *The shadow of the object*. London: Free Association Books.
- Id. 2018. *Meaning and Melancholia. Life in the age of bewilderment*. London: Routledge.
- Fabbri M. 2012. *Il transfert, il dono, la cura*. Milano: Franco Angeli.
- Freud S. 1917. *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. In Id. 1968. *Gesammelte Werke*. 18 vol. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Foucault M. 2001. *L'herméneutique du sujet*. Paris: Seuil-Gallimard.
- Granese A. 1976. *Dialettica dell'educazione*. Roma: Editori Riuniti.
- Heidegger M. 1927. *Sein und Zeit*. Tübingen: Verlag.
- Lacan J. 1966. *Écrits*. Paris: Seuil.
- Id. 1978. *Le séminaire de Jacques Lacan. Livre II. Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse (1954-1955)*. Paris: Seuil.
- Id. 1981. *Le Séminaire de Jacques Lacan. Livre III. Les Psychoses (1955-1956)*. Paris: Seuil.
- Id. 1988. *Le Séminaire de Jacques Lacan. Livre V. Les formations de l'incoscient*. Paris: Seuil.
- Id. 1994. *Le Séminaire de Jacques Lacan. Livre IV. La relation d'objet (1956-1957)*. Paris: Seuil.
- Id. 2001. *Autres écrits*. Paris: Seuil.
- Madrussan E. 2017. *Educazione e inquietudine. La manœuvre formativa*. Como-Pavia: Ibis.
- Mariani A. (Ed.). 2004. *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*. Milano: Unicopli.
- Massa R. 1997. Formazione del soggetto e proceduralità pedagogiche. In Mortari L. 2006. *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Pesare M. 2018. *Il soggetto barrato. Per una psicopedagogia di orientamento lacaniano*. Milano: Mimesis.
- Id. 2019. La società paranoica: soggettivazione e radici dell'odio. In *MeTis – Mondi educativi*. v. 9. n.2.
- Riva M. G. 2004. *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.

- Semeraro A. 2013. *Abbandonare Babele. L'educazione per il tempo che viene.*
Pisa: ETS.
- Sola G. 2004. *Umbildung. La «trasformazione» nella formazione dell'uomo.*
Milano: Bompiani.
- Ulivieri Stiozzi S. 2008. *Pensarsi padri. Narrazioni nel corso del tempo.*
Milano: Guerini.

Le tre filosofie: della formazione, dell'educazione, dell'istruzione

Ilaria Barbieri

Membro della Direzione del *Centro Studi Pedagogici Don Lorenzo Milani* di Genova

Francesca Marcone

Professore a Contratto, Università degli Studi di Genova

Giancarla Sola

Professore Ordinario, Università degli Studi di Genova

e-mail: giancarla.sola@unige.it

Edoardo Valter Tizzi

Presidente del *Centro Studi Pedagogici Don Lorenzo Milani* di Genova

L'articolo prende in esame le *tre filosofie "pedagogiche"*: la *Filosofia della Formazione*, la *Filosofia dell'Educazione* e la *Filosofia dell'Istruzione*. Si tratta di tre scienze "filosofiche" che arricchiscono l'identità complessiva della pedagogia poiché, muovendo dalle loro peculiari angolazioni euristiche, affrontano teoreticamente la dimensione metafisica, ontologica e fenomenologica in riferimento alla formazione, all'educazione e all'istruzione culturale dell'essere umano. Dopo un'introduzione generale alle *tre filosofie*, l'articolo indaga le specificità di ognuna di esse.

Parole-chiave: Filosofia, Formazione, Educazione, Istruzione, Essere umano

The three philosophies: of Self-formation, of Education, of Instruction

The article aims to examine the *three "pedagogical" philosophies: Philosophy of Self-formation, Philosophy of Education and Philosophy of Instruction*. There are three "philosophical" sciences, which improve the overall identity of Pedagogy because, moving from their peculiar heuristic point of views, they theoretically address the metaphysical, ontological and phenomenological dimensions related to self-formation, education and

cultural instruction of human beings. After a short introduction to the *three philosophies*, the article investigates the specific terms of each of them.

Keywords: Philosophy, Self-formation, Education, Instruction, Human being

Le tre filosofie “pedagogiche” (di Giancarla Sola)

All'interno del sistema di saperi che compone lo statuto scientifico della Pedagogia Generale, le categorie di *formazione, educazione e istruzione* sono ormai pervenute a una loro chiara identificazione e differenziazione – almeno per un'ampia parte del dibattito pedagogico contemporaneo. Si è trattato di un processo lungo, che ha richiesto alla pedagogia di porre ordine dentro se stessa, concentrarsi sulle fallacie della propria conoscenza, disambiguare il linguaggio attraverso cui si esprimeva e portare a maturazione una riflessione epistemologica capace di formalizzare, sistematizzare e rigorizzare l'assetto gnoseologico del suo *essere scienza*. Denotata da un epistème costitutivamente dialettico e dialogico, aperto e plurale, la pedagogia ha acquisito un profilo identitario i cui tratti distintivi sono restituiti dal destinatario della sua attività euristica – l'essere umano –, dai livelli conoscitivi che la innervano – la prassi, la teoria, la metateoria, la teoresi –, dalle teleologie verso le quali si orienta e dalle axiologie ove ha situato il proprio plinto etico. Quanto però più la caratterizza – e ciò accade per ogni scienza – è l'ambito di ricerca: ossia, l'oggetto di studio.

Nel secondo decennio del XXI secolo, alla Pedagogia Generale possono essere ascritti tre oggetti di studio: la *formazione, l'educazione e l'istruzione culturale* (Gennari-Sola, 2016). L'individuazione e la denominazione di questi differenti “campi oggettuali”, rispecchianti alcune dimensioni della vita dell'essere umano, ha impegnato la pedagogia – soprattutto a partire dagli anni Ottanta del Novecento (Sola, 2015) – in uno sforzo di chiarificazione che le ha imposto di disciplinare, tra l'altro, il linguaggio attraverso il quale si esprimeva. L'obiettivo di costruire un lessico pedagogico appropriato, atto a rispecchiare la specificità della ricerca in pedagogia – e a contrastare così la genericità che non di rado, in passato, aveva contraddistinto il discorso della pedagogia –, ha determinato l'esigenza di ripensare le aree d'indagine di questa scienza con il fine di meglio definire i problemi che le pertenevano

e, quindi, la istituivano in quanto sistema di saperi organico strutturato *iuxta propria principia*. Così la pedagogia, storicamente intesa quale scienza dell'educazione, ha gradualmente potenziato una riflessione critica – d'ordine teorico, metateorico e talvolta anche teoretico – su questo suo tradizionale oggetto di studio.

Ripensando – soprattutto alla luce di un'impostazione epistemologica più strutturata e avvertita – il problema dell'educazione, l'identità dell'educazione, le forme dell'educazione e le dinamiche che coinvolgono i soggetti nei processi educativi, si è reso necessario giungere non solo a una definizione specifica dell'“educazione”, ma anche a una sua distinzione rispetto ad alcune ulteriori categorie concettuali che sovente venivano utilizzate quali sinonimi, rendendo ambiguo il dizionario pedagogico. Stabilito che con il termine *educazione* si designava il rapporto intersoggettivo (ossia, fra due o più soggetti) presente nella relazione fra chi educa e chi viene educato, occorre concentrarsi sull'approfondimento e la disambiguazione di un altro vocabolo mediante cui ci si riferiva a una dimensione pedagogica propria della vita di ogni essere umano. In pedagogia è venuto così profilandosi, accanto all'educazione, un secondo oggetto di studio: la *formazione*. Con questo lemma si è giunti a intendere quella specifica dimensione soggettiva (ossia, indipendente dalla relazione con altri soggetti) per cui ogni essere umano si forma nella sua interiorità profonda, unica e irripetibile. Anche tesaurizzando il contributo fornito dalla cultura, dalla filosofia e dalla letteratura germanofona dell'ultimo grande umanesimo nella storia occidentale – contestualizzabile all'interno della *Goethezeit* (cioè, l'“Età di Goethe”), tra 1750 e 1850 –, nella pedagogia italiana il concetto di formazione è venuto progressivamente articolandosi e precisandosi – specie a partire dalla metà degli anni Novanta del Novecento – in virtù delle semantizzazioni proprie della categoria tedesca di *Bildung*: appunto, la formazione dell'essere umano (Gennari, 1995, 2001, 2017). Sicché, sul crinale del XXI secolo, è stato possibile definire la pedagogia come una scienza avente due oggetti di studio: l'educazione e la formazione (Gennari, Kaiser, 2000; Gennari, 2006a). Nel considerare la storia di questo sistema di saperi muovendo dalla prospettiva dei suoi ambiti di ricerca, il passaggio successivo ha coinciso con la necessità di recuperare una categoria concettuale che, pur avendo sempre rappresentato un tema della ricerca pedagogica, era per lo più confluita (per ragioni endogene ed esogene alla pedagogia) nei perimetri euristici della Didattica Generale – la scienza dell'insegnamento e dell'apprendimento, còlta nei loro rispettivi intrecci.

Reinterpretando il “congegno del discorso pedagogico” (Cambi, 1986) alla luce dell’identità e della differenza tra i concetti di educazione e formazione, individuando i macro problemi che avevano contraddistinto la storia della pedagogia e soppesando le aree d’indagine di cui la pedagogia continuava a occuparsi, alcune voci del dibattito pedagogico hanno prospettato la necessità d’integrare nello statuto della pedagogia un terzo oggetto di studio: *l’istruzione culturale*. Distinta dall’educazione e dalla formazione, l’istruzione culturale indica quel processo in cui ogni essere umano viene istruito o/e s’istruisce acquisendo conoscenze – non riducibili a precetti, nozioni, apprendimenti – e mettendo ordine in esse, costruendo così la propria cultura (Gennari, Sola, 2016).

Alla definizione della Pedagogia Generale quale “scienza della formazione, dell’educazione e dell’istruzione culturale dell’essere umano” (Gennari, Sola, 2016) si è pervenuti con il concorso di una molteplicità di aspetti. Tra questi ultimi vanno qui almeno richiamati i seguenti: *a)* la rigorizzazione epistemologica dello statuto scientifico della pedagogia; *b)* la chiarificazione della logica che presiede alla costruzione delle conoscenze in pedagogia; *c)* la precisazione del linguaggio attraverso cui la pedagogia si esprime; *d)* la messa a punto della metodologia di ricerca e dei metodi d’intervento che contraddistinguono la pedagogia; *e)* la strutturazione di una ricerca pedagogica, di un discorso pedagogico e di una critica pedagogica (Gennari 2006a); *f)* il contributo fornito alla pedagogia dalla filosofia: ossia, da quella scienza che possiede quale proprio tratto distintivo il *theorein* – il pensiero teoretico.

Restituito, seppure in maniera succinta, il quadro storico-problematico, ci si prefigge di tratteggiare come il pensiero filosofico-teoretico, in alcune sue articolazioni, abbia contribuito alla strutturazione e alla definizione dei tre oggetti di studio della Pedagogia Generale. Nell’adottare un’ottica epistemologica *sub specie philosophiae* – e non *paedagogiae* – si prenderanno in esame le *tre filosofie “pedagogiche”* che, come fiumi carsici, attraversano i territori della pedagogia arricchendone l’identità complessiva. Si tratta della *Filosofia della Formazione*, della *Filosofia dell’Educazione* e della *Filosofia dell’Istruzione*.

Ciascuna di queste filosofie *A)* curva la propria riflessione su uno degli oggetti di studio della Pedagogia Generale, impostisi ormai all’interno della *ricerca pedagogica*, *B)* rappresenta una “filosofia specifica”, avente pertinenze marcate con il *discorso pedagogico*, *C)* sostiene e alimenta la *critica pedagogica*, potenziando la riflessione teoretica in pedagogia rispettivamente sulla

formazione, l'educazione, l'istruzione. Ciò constatato, emerge una duplice esigenza d'ordine epistemologico. La prima: occorre precisare le differenze che sussistono fra lo sguardo filosofico e lo sguardo pedagogico rispetto ai problemi della formazione, dell'educazione, dell'istruzione. La seconda: è necessario distinguere – quando si parla di formazione, educazione, istruzione – i contesti epistemici della filosofia da quelli della pedagogia.

Alla luce di quanto enucleato, si possono effettuare alcune considerazioni.

- Ognuna delle tre filosofie “pedagogiche” è anzitutto una *scienza filosofica* che, come tale, si contraddistingue per la dimensione teoretica della riflessione.
- Il pensiero teoretico proprio della filosofia (e di tutte le filosofie “specifiche”) ha la peculiarità di sviluppare una riflessione capace di giungere all'*essenza* dei problemi, consentendo di riconoscerne e indagarne la struttura costitutiva.
- La teoresi si pone oltre i livelli conoscitivi della prassi, della teoria e della metateoria sospingendo il pensare verso una dimensione *speculativa* che può anche non avere finalità operativo-applicative. A tale riguardo, va qui rammentato come nelle radici etimologiche di questo termine si rispecchino i significati di un *theorein* (cioè, un “vedere” attraverso cui si conosce) che ha la facoltà di spingere il pensiero fino a quella verticalità della riflessione in cui è possibile accostarsi al problema del *theos* (ossia, di Dio).
- La filosofia e le filosofie considerano la dimensione metafisica, ontologica e fenomenologica dei problemi che studiano. Ciò significa che le tre filosofie “pedagogiche”, muovendo dalle loro peculiari angolazioni oggettuali, affrontano teoreticamente la questione dell'*essere*, dell'*essere dell'ente* e dell'*essenza fenomenica dell'ente* in riferimento alla formazione, all'educazione e all'istruzione culturale dell'essere umano.
- Ciascuna delle tre filosofie “pedagogiche” possiede un unico oggetto di studio, il quale si rispecchia nelle rispettive denominazioni. Pertanto, la Filosofia della Formazione si concentra segnatamente sulla formazione dell'essere umano (cogliendolo sia in quanto singolo soggetto sia quale essere appartenente all'umanità); la Filosofia dell'Educazione indaga prioritariamente l'educazione fra gli esseri umani e nei singoli esseri umani (intendendoli quali soggetti in relazione tra loro e/o con se stessi); la Filosofia dell'Istruzione studia specificamente le dimensioni del venire istruiti e dell'istruirsi nei loro reciproci intrecci (approfondendo come

essi siano fautori di un processo di generazione culturale dissimile dalle forme dell'erudizione).

- Diversamente dalle tre filosofie “pedagogiche”, la Pedagogia Generale (i) possiede tre oggetti di studio, (ii) annovera la teoresi solo come uno dei suoi quattro livelli conoscitivi, ma non le assegna un ruolo prioritario né privilegiato rispetto alle conoscenze che provengono dalla prassi, dalla teoria e dalla metateoria, (iii) non si occupa della dimensione metafisica, bensì perimetra il proprio discorso entro i confini di una ontologia e di una fenomenologia della formazione, dell'educazione e dell'istruzione.

Le tre filosofie “pedagogiche” manifestano, dunque, precipue identità e differenze, con riguardo sia a loro stesse sia alla Pedagogia Generale. Va poi rilevato come la peculiarità di ciascuna delle filosofie “pedagogiche” non impedisca che tra di esse s'instaurino delle *isotopie*. Vale a dire delle corrispondenze e ricorrenze d'ordine logico, euristico e semantico fra gli oggetti di studio che le identificano. Tanto le specificità quanto i “luoghi eguali” (che, rispettivamente, distinguono e accomunano le tre filosofie “pedagogiche”) concorrono a dare respiro e a potenziare la ricerca, il discorso e la critica in pedagogia. Fra le tre filosofie “pedagogiche” e la Pedagogia Generale sussiste infatti una *traslazione epistemica* – ossia, un trasferimento di conoscenze fra saperi diversi – che agisce da volano per lo studio della formazione, dell'educazione e dell'istruzione dell'essere umano.

Filosofia della Formazione (di Francesca Marcone)

La Filosofia della Formazione è l'ambito di ricerca filosofico che ha per oggetto la formazione umana. Pertanto, si costituisce quale ricerca specificamente filosofica indagante il processo con cui l'essere umano si forma e trasforma, interiormente ed esteriormente, durante l'arco della vita. Essa non è una scienza pedagogica perché non ha il proprio riferimento epistemico fondativo nella Pedagogia Generale. È piuttosto una filosofia specifica, poiché nel processo gnoseologico ed euristico utilizza la logica, il linguaggio e il metodo che sono propri della Filosofia, con la quale intesse un rapporto intradisciplinare. Indaga dunque la formazione umana, ma lo fa filosoficamente. Procedo in modo *erotematico*, interrogandosi teoreticamente sull'*essere* – ontologico, metafisico, teologico – in rapporto alla formazione umana. Al fine

di *comprendere* e *interpretare* l'essere, usufruisce di una *logica categoriale* volta a sondare i principi *universali* della formazione umana.

Per meglio chiarire l'identità di tale campo di studi, pare necessario muovere dalla disambiguazione di quanto lo differenzia dalla Filosofia dell'Educazione, di più antica fondazione, la quale fa parte delle cosiddette "Scienze dell'educazione". Quest'ultime risultano dall'intreccio della pedagogia con altre scienze e vengono così definite perché il concetto di esse si è sviluppato nel momento storico in cui la pedagogia veniva intesa come ambito di ricerca avente un unico oggetto di studio: l'educazione. Dunque, la Filosofia dell'Educazione è venuta strutturandosi progressivamente quale settore di ricerca che, originato dalla relazione fra pedagogia e filosofia, studia prioritariamente l'educativo. La Filosofia della Formazione non è, invece, una scienza dell'educazione, giacché non nasce dall'incontro di pedagogia e filosofia al fine di occuparsi dell'educativo. È una delle cosiddette "scienze della formazione", poiché quest'ultima ne costituisce il principale epicentro. Area di ricerca istituitasi recentemente, la Filosofia della Formazione nasce nel momento in cui dal dibattito scientifico della pedagogia emerge un oggetto di studi differente rispetto all'*educazione*, ossia la *formazione*. Si è soltanto negli ultimi decenni del Novecento quando dal discorso pedagogico affiora l'attenzione verso quella dimensione umana che, pur agendo nel processo educativo, va oltre il fattore meramente relazionale. Si tratta della cifra soggettiva, interiore, naturale e autentica – che nell'antichità greca era chiamata *paideia* – dei singoli soggetti coinvolti nella relazione educativa. Al concetto di educazione, così, si affianca gradualmente l'idea di un darsi forma autonomo dell'essere umano. In Italia il concetto si delinea e s'irrobustisce grazie ai contributi sulla *Bildung* – lemma tedesco da cui si traduce l'italiano "formazione" –, quali lo studio di Winfried Böhm (1991) intitolato "*Bildung*" come concetto fondamentale della pedagogia tedesca. Compagnano così i volumi *La formazione. Studi di pedagogia*, a cura di Franco Cambi e Eliana Frauenfelder (1992), *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, pubblicato da Mario Gennari (1995), *Il processo formativo tra storia e prassi*, a cura di Franco Cambi e Paolo Orefice (1997), il testo a cura di Anna Kaiser (1999), *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*.

La Filosofia della Formazione nasce, contestualmente all'originarsi di tale nuovo oggetto di studi, dall'esigenza di pensare *liberamente* il problema del processo formativo umano (emancipandosi da opinioni, ideologie e dogmi, nonché da ogni credenza accettata in quanto tale). Non in ultimo,

la Filosofia della Formazione si origina dalla necessità di un pensiero *puro* sulla formazione, non indirizzato *da e a* le prassi pedagogiche. Si configura, dunque, come quella libera indagine critica – incentrata sul problema del formarsi umano – fondantesi unicamente sulla forza del pensiero: esso solo ne costituisce la guida. In quanto branca filosofica possiede, perciò, la verticalità e la vastità tematica proprie della filosofia, le quali sono date dalla peculiare vocazione teoretica che la contraddistingue. Interrogandosi sulla realtà, si sofferma nondimeno su come e perché, in essa, l'essere umano si forma e trasforma. Oltre ad un primo articolo di Mario Manno (1990), intitolato *Pedagogia, filosofia della formazione*, nel 2001 viene pubblicato da Mario Gennari *Filosofia della formazione dell'uomo*: un volume fondamentale e istitutivo per quest'area di studi. Saggio che in quel genitivo – *dell'uomo* – si pone volutamente nel segno di una filosofia umanistica stagliantesi *contro* ogni nichilismo, il testo individua le categorie fondative su cui tale campo di ricerca s'impenna. Anzitutto la *Bildung*: la formazione umana e armonica, interiore ed esteriore, indagata filologicamente e filosoficamente sino alle sue radici – che affondano nella cultura mitteleuropea e tedesca tra Settecento e Ottocento – attraverso il pensiero filosofico di autori come Goethe, Kant, Pestalozzi, Fröbel, Schleiermacher. Le “filosofie dell'uomo” parlano un determinato linguaggio: in esso la formazione è “legame”, “fondazione”, “incontro”, “trasformazione”, “libertà”, “natura”, “mondo”, “vita”, “sentimento”, “mistero” (Gennari, 2001). La “crisi dell'umanesimo e del principio di formazione” si colloca nello spazio e nel tempo della *modernità*: in essa si profilano “stili formativi” improntati alla “tecnicizzazione dell'esistenza”, alla “moda”, al “mercato” (*ivi, passim*). Imperniandosi sulla categoria di *Bildung* nell'asse temporale della *modernità*, la Filosofia della Formazione articola il proprio discorso sulla dialettica fra “oggetto e soggetto”, interrogandosi, ad esempio, su cosa significhi per il singolo essere umano formarsi in una società improntata su “denaro”, “consumo”, “progresso”, “individualismo”, “neorazionalismo e neoliberalismo”, “tecnica”, “scolarizzazione”, “selezione sociale”, “burocratizzazione” e “razionalizzazione” (*ivi, passim*).

Nell'alveo della Filosofia della Formazione scorrono, inoltre, tutte quelle ricerche che studiano teoreticamente il processo formativo umano, quali i volumi *Umbildung. La “trasformazione” nella formazione dell'uomo* e *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, entrambi di Giancarla Sola (2003; 2016). Qui l'escussione filosofica circa le

categorie di *essere e divenire* conduce a scoprire che il processo formativo si dispone fra *Urbildung* e *Umbildung*: l'*originarietà* della formazione – il nucleo essenziale e naturale dell'uomo, che rimane inalterato nel tempo – e la *trasformazione* – quanto muta, interiormente ed esteriormente, nel soggetto che si forma (*ivi*).

Se in ragione degli scritti gentiliani si è per decenni considerata l'ancillarità della pedagogia nei confronti della filosofia, per quanto riguarda la Filosofia della Formazione ci si trova di fronte alla situazione opposta. Si tratta infatti di una scienza filosofica, che è anche una scienza della formazione, il cui concepimento è stato reso possibile, dal punto di vista epistemologico, dall'esistenza della pedagogia pensata in quanto "scienza generale della formazione e dell'educazione dell'uomo" (Gennari, Kaiser, 2000, p. 11). Tuttavia, la Filosofia della Formazione risulta quale indagine autonoma e non vive in alcuna condizione di subalternità nei confronti della pedagogia. Si profila come uno studio *radicale* poiché scandaglia le radici, ovvero i principi, le origini e le cause ultime del formarsi. In particolare, riconosce il fondamento dell'*essere*, del *conoscere* e dell'*agire* umano nella *formazione* e nel *pensiero* umano. Amore per il sapere, tensione alla verità: la filosofia è l'attività eremitica fervida, critica, libera, radicale, autonoma e autotelica del pensiero. Ogni singolo essere umano, nel proprio formarsi e trasformarsi, necessita di *pensare liberamente* e, all'un tempo, di *liberarsi pensando*. Non si dà, invero, formazione umana senza pensiero. L'uomo che pensa la sua essenza dà forma alla propria *Bildung*. "Formarsi significa liberarsi da tutto ciò che costituisce una negazione dell'umanità, rifiutando l'automatizzazione della specie e la burocratizzazione dei soggetti" (Gennari, 2006b, p. 4206). La Filosofia della Formazione assume allora quali elementi distintivi della conoscenza i seguenti tre vertici: l'*uomo*, il *pensiero* e la *formazione*, nel loro reciproco interrelarsi (*ivi*). Inoltre, individua i *praedicabilia* (i predicati, gli attributi universali) della formazione: "forma", "originarietà", "trasformazione", "educazione", "spazio", "storia", "vita", "amore", "stile" (Gennari, 2018, p. 114).

Affinché non sia solo un'inane astrazione, la Filosofia della *Bildung* deve dimensionarsi pure entro il *discorso* e la *vita* dell'essere umano: sicché, nella Filosofia della Formazione si articolano ulteriori possibili linee di ricerca, date da genitivi quali *del pensiero* (Gennari, 2007), *del discorso* (Gennari, 2018), *della vita*. Ciò affinché la formazione del soggetto sia l'effigie – nelle pieghe di ciò che egli pensa, dice e vive – dell'autentica *armonia* fra la sua

essenza e la sua esistenza. In opposizione a ogni “nichilismo” e contro tutte le “filosofie della morte”, si pongono dunque le “filosofie della vita, le filosofie dell’umano, le filosofie della formazione” (Gennari, 2006b, p. 4205).

Filosofia dell’Educazione (di Ilaria Barbieri)

Nell’ambito euristico ed epistemico proprio delle Scienze dell’Educazione, e dall’incontro interdisciplinare tra Filosofia e Pedagogia, viene costituendosi il sistema scientifico della Filosofia dell’Educazione. Costruita attraverso un’incessante indagine teoretica intorno al suo oggetto di studio – ossia, l’educazione dell’essere umano –, questa scienza conduce la propria ricerca, la propria critica e il proprio discorso entro “i significati educativi che coinvolgono l’uomo” (Sola, 2002, p. 29) e la sua esistenza. Essi sono declinabili (a) nei possibili aspetti dell’educabilità; (b) nella relazione educativa instaurantesi tra educatore ed educando; (c) nelle differenti forme dell’educativo; (d) nelle modalità di quanto è e può essere educato (Kaiser, 2013, p. 59). La riflessione in relazione alla Filosofia dell’Educazione, dunque, non consente di eludere l’interpretazione filosofico-pedagogica di tali prospettive, considerate come elementi essenziali di una “precisa direzione conoscitiva” (*ivi*, p. 64) attenta a e consapevole di quel “*pluriversum* di idee, concetti, categorie” (*ibidem*) riguardanti gli innumerevoli stili educativi presenti nella storia dell’uomo. Ciò anche in ragione del ruolo fondamentale che tale disciplina esercita all’interno del contesto contemporaneo, laddove è in atto una progressiva “crisi della cultura” (Morin, 2012, p. 13). Intesa quale turbamento di “uno dei fondamenti della complessità umana” (*ivi*, p. 14), la condizione critica che scaturisce da tale crisi è data dal venir meno tanto di un processo di problematizzazione delle dimensioni educative quanto di una cifra educativa propria dell’uomo. La Filosofia dell’Educazione, in questo senso, detiene una responsabilità scientifica decisiva, la cui importanza si determina nella propensione a orientare un’educazione alla vita attraverso la pratica pedagogico-educativa. Afferente a uno dei livelli conoscitivi della Pedagogia Generale, questa è appunto volta a contrastare la crescente “depedagogizzazione della società” (Gennari, Sola, 2016, p. 19) e il progressivo “annichilimento dell’umanità” (Gennari, 2006a, p. 92).

La *Weltanschauung* filosofico-educativa della scienza è anzitutto còlta nell’ossatura di una “rete categoriale” (Sola, 2008, p. 71), al cui interno

s'intrecciano gli elementi educativi inerenti il rapporto che s'instaura tra (i) l'uomo e il mondo alla luce delle identità e delle differenze sociali, etniche, religiose, economiche, politiche, storiche e geografiche dei contesti ambientali e abitativi; (ii) l'uomo e la sua istruzione culturale intesa come quella dimensione che consente al soggetto di ordinare e organizzare le conoscenze *della e sulla* realtà; (iii) l'uomo e l'altro uomo nelle dimensioni dell'incontro, dell'ascolto e del rispetto reciproco; (iv) l'uomo e la sua formazione individuata nella libertà del pensiero. Con l'intersecarsi di tali relazioni v'è una costante "vivacità gnoseologica" (Kaiser, 2013, p. 33): quel punto di connessione che contribuisce a definire il profilo della suddetta scienza. La possibilità di esaminare molteplici settori a proposito dell'educativo consente, infatti, al filosofo dell'educazione di guidare l'indagine anche nel perimetro di una trans-disciplinarietà (superando i confini fra le scienze e ricostituendone l'ordine problematico), che conceda l'incontro tra conoscenze e oggetti di studio differenti. Le diverse impalcature della Filosofia dell'Educazione, allora, si ergono pure nel dialogo proficuo tra le scienze pedagogiche e le filosofie specifiche (ivi, p. 32) nella loro relazione con "lo sviluppo della grande storia umana e del processo globale di *umanizzazione dell'uomo*" (Acone, 2006, p. 3241), sia al fine di produrre nuovi significati sia nell'intento di sviluppare il processo conoscitivo a proposito dell'educazione.

Il carattere decisivo di una filosofia rivolta all'educazione consiste poi nel sospendere lo studio verso un'inarrestabile erotematicità, "costruendo nuove logiche di ricerca, facendo scaturire inediti linguaggi e dando ordine a contenuti che le prassi stesse dell'educativo hanno prima posto in luce e poi in essere" (Gennari, 2006a, p. 124). Ciò significa che tale scienza non può prevedere conoscenze definitive e certe, bensì conferisce, in qualsiasi circostanza, una pluralità problematica a scapito di ogni semplificazione risolutiva. In questo modo, alla Filosofia dell'Educazione è sotteso l'orientamento di un'azione educativa verso il mondo e la sua conoscenza. Nel delineare costantemente il proprio discorso, perciò, essa indirizzerà l'analisi sull'idea di un'educazione intesa come problema anzitutto umano, oltreché sociale e geopolitico, economico e sanitario, politico e civile, sessuale e religioso, storico e geografico, didattico e istruzionale, spirituale e materiale. La relazione educativa – di cui si fanno interpreti (fra gli altri) filosofi, pedagogisti, educatori e insegnanti – viene, quindi, suffragata dal pensiero critico e problematico della Filosofia dell'Educazione, la quale "contribuisce con la sua ricerca a umanizzare l'uomo" (Kaiser, 2013, p. 51) e ad approntare l'opportunità di una costruzione

architettonica della vita (Barbieri, 2021). Invero, una pratica educativa si definisce sempre a partire da una progettazione pensata, ossia da un'idea dietro la quale si vela "l'atto pensante del pensiero" (Gennari, 2007, p. 11).

Attraverso il pensiero è data all'uomo la facoltà di interpretare costantemente "le possibilità del suo essere" (Heidegger, 1927/2016, p. 209) e il "progetto" (*ibidem*) di se stesso nel mondo. Il pensiero è il presupposto necessario affinché il soggetto possa educarsi a compiere le scelte affini alla sua formazione. Nell'educarsi al pensiero egli si educa altresì in se stesso. In tale consequenzialità si situa l'intreccio gnoseologico ed epistemico tra Pedagogia e Filosofia: ossia, nel pensarsi del soggetto in modo consapevole e cosciente, in quanto educatore delle proprie scelte di vita. Quest'ultima è considerata anche nel segno di una continua organizzazione da parte dell'essere umano della conoscenza di sé e della realtà (nei termini di una possibile *Filosofia dell'Istruzione culturale*) e di un'incessante trasformazione del sistema formemico (Gennari, 2015, p. 40) della propria formazione considerata nell'ambito di una *Filosofia della Formazione umana*. Entro i confini della speculazione relativa all'educarsi "il pensiero diventa il baricentro verso il quale gravita ogni nostra esperienza, il punto archimedeo sul quale poggia tutta l'architettonica del nostro conoscere" (Kant, 1786/1996, p. 13), il centro da cui si dipana ogni irripetibile singolarità formativa.

Sul problema dell'educazione convergono le questioni relative all'*educare* – "far crescere" – e all'*educere* – "trarre fuori" o "condurre con sé" –, le cui semantiche s'innervano nei pluriformi contesti dell'educativo. Una Filosofia dell'Educazione rigorosamente fondata tratterà infatti i temi dell'autonomia educativa e della dignità educativa, dell'ideale educativo e della coscienza educativa, della cifra educativa e del codice educativo, della possibilità educativa e del valore educativo, del progetto educativo e dell'ambiente educativo. Inoltre, essa considererà le dimensioni della maleducazione, dell'ineducazione o della diseducazione (Sola, 2008). In ultimo, tale scienza sarà anche disciplina orientante la *cura educativa* nel più ampio discorso di una *cultura educativa*, avente il compito di coadiuvare il soggetto nella *prassi educativa*, al fine di poter cogliere "il valore dell'umano che ognuno conchiude in se stesso" (Kaiser, 2013, p. 118). Dunque, la Filosofia dell'Educazione si rende "pedagogia dell'uomo" (Acone, 2006, p. 3243) giacché prende in esame, organizza e valorizza l'intero sistema educativo al fine di ricercarne i significati legati all'educazione sociale, emotiva, affettiva, amorosa, amicale, ambientale, ecologica, spirituale, critica, morale, estetica, civica, politica, corporea,

scientifico, tecnologico, sportivo, culturale, ludico, scolastico, familiare. Le culture dell'educativo risultano tante quante sono le "culture dell'umano" (Gennari, 2006a, p. 57). Esse riconducono l'uomo che vive nella contemporaneità a riflettere pure sull'educazione alla pace, alla libertà, al dialogo e all'ascolto. Educare a tutto questo significa educare se stessi (Gadamer, 2000/2014, p. 10) alle categorie dell'umano e dell'umanità.

In sintesi: la Filosofia dell'Educazione non rimane confinata nell'impossibilità di dialogare con la vita. Il fine ultimo di questa scienza consiste nel produrre conoscenza sull'educazione attraverso il pensiero educato *alla, nella e per la* libertà – primo e insostituibile fondamento proprio della Pedagogia e della Filosofia.

Filosofia dell'Istruzione (di Edoardo Valter Tizzi)

La Filosofia dell'Istruzione è la scienza derivante dalla cooperazione transdisciplinare fra la Filosofia e la Pedagogia al fine d'indagare come l'uomo si istruisca, istruisca, venga istruito. Essa agisce nella dimensione della teoresi, sviluppando uno studio volto a porre in luce i nuclei fondamentali costituenti *l'essenza dell'istruzione*. Un pensare erometrico ricerca i significati che le sono propri mediante una libera speculazione priva d'intenti direttamente pragmatici, anche scandagliando in profondità le connotazioni di cui è stata rivestita nel tempo dalla cultura pedagogica. È un interrogare intento a generare consapevolezza circa gli scopi ad essa confacenti e le finalità perseguite dalle differenti idee di *istruzione* elaborate, vagliandole in relazione al loro rapporto con la *formazione* e l'*educazione* dell'uomo. Nel fare ciò la Filosofia dell'Istruzione porta allo scoperto il non detto, evidenzia sia gli aspetti poco sondati sia quelli mai presi in considerazione, smonta i luoghi comuni, rende manifeste le manipolazioni ideologiche e la prosopopea retorica. La Filosofia dell'Istruzione assume, dunque, una funzione critica e nel medesimo tempo una veste poetica rendendo disponibili altre possibilità interpretative e differenti punti di vista. È un sapere aperto: al posto d'offrire verità indiscutibili, fornisce a chi voglia servirsene strumenti per progredire nell'interrogazione ermeneutica. Dato il rilievo acquisito dall'istruzione nelle società contemporanee, nonché il proliferare di ricerche e discipline interessate principalmente a strutturare metodologie e strategie d'azione utili a implementarla, la Filosofia dell'Istruzione – pensando l'istruirsi, l'istruire

e il venire istruiti quali rilevanti aspetti della formazione e dell'educazione soggettiva – diviene riferimento essenziale per ogni sapere concernente i processi d'istruzione, quindi prima nel novero delle scienze dell'istruzione. Tali sono, ad esempio, le teorie dell'istruzione, le teorie dello *schooling*, le didattiche dell'apprendimento.

Primo interrogativo da porsi: cos'è l'istruzione? La sua essenza si palesa in relazione al significato dato a istruirsi, istruire e venire istruiti. Concetti che, peraltro, si chiarificano l'un l'altro nel progredire della loro comprensione. Pertanto, tale iniziale domanda diviene l'ultima alla quale poter dare una risposta. In principio, merita ricordare la derivazione del termine istruzione dal verbo latino *instruere*, racchiudente, fra gli altri, i significati di *costruire*, *edificare*, *ordinare*, *provvedere del necessario*, *equipaggiare*. Tali connotazioni rinviano (i) al processo mediante cui i singoli costituiscono con una certa organicità il personale sapere; (ii) alla necessità di offrire loro quanto abbisogna allo scopo. Quindi, l'istruzione riguarda, insieme, l'istruirsi e l'essere istruiti da qualcuno – relazione oggetto di fraintendimenti, come mostrano i diversi modi d'intenderla evidenziati dalla storia della cultura pedagogica. La questione da dirimere è se sia produttivo, e lecito, *instruere* un soggetto quando in costui è assente la volontà d'accogliere quanto gli si vorrebbe far apprendere. Costringere un figlio a visitare tutte le mostre d'arte, uno studente a leggere gli autori classici, un giovane a studiare pianoforte, in mancanza del loro desiderio d'acquisire una cultura artistica, letteraria o musicale, è una forzatura incapace di produrre qualsiasi effettiva istruzione. Fintantoché l'istruire ha una logica impositiva e unidirezionale, ovvero si caratterizza quale mera trasmissione di conoscenze, competenze e abilità da chi sa a quanti devono apprendere, altro non è che addestramento, ammaestramento, addomesticamento delle menti, cioè pseudo-istruzione.

Si evince, perciò, come il divenire istruiti implichi necessariamente l'attiva partecipazione e il personale impegno di coloro che intendono istruirsi. Al pari dell'educazione, anche l'istruzione comporta una cooperazione tra chi apprende e colui che insegna, ma il dialogo è appena un prerequisito poiché l'efficacia dell'azione magistrale si ha unicamente allorché quest'ultima (i) funge da sprone, svolgendo un ruolo dis-orientante rispetto agli atteggiamenti e alle opinioni correnti; (ii) sa suscitare l'interesse verso le varie espressioni culturali, invogliando a sondarle liberamente, onde produrre personali interpretazioni; (iii) opera per far emergere un sapere originario, evitando d'imporre un punto di vista standardizzato e omologante; (iv) anziché ri-

cercare il facile consenso è capace di condurre gli studenti a sviluppare esperienze culturalmente e umanamente gratificanti. Si fa ora più chiaro come l'Istruzione sia assai lontana da essere il semplice trasferire nelle menti delle giovani generazioni le conoscenze acquisite e consolidate nelle varie forme della tradizione culturale. Operando in tal senso, quelle si fossilizzano facendosi saperi assoluti, verità indiscutibili, cognizioni disciplinari che ciascuno è chiamato a recepire acriticamente. Di converso, l'istruzione implica l'essere "attrezzati" per vivificare, trasformare e arricchire quanto ereditato.

Emerge un ulteriore interrogativo: per quale scopo i singoli si istruiscono e vengono istruiti? Con la Modernità prevale l'idea che il fine dell'istruzione sia la crescita di uomini adatti a garantire lo sviluppo dell'economia, per cui l'accento si sposta dalla dimensione culturale a quella semplicemente apprenditiva, concepita per addestrare funzionari da impiegare ai vari livelli della scala sociale, secondo i bisogni della politica e dell'economia. Interessa l'efficacia delle prestazioni professionali, non la capacità di comprensione. Il processo d'istruzione s'affida a tecniche d'apprendimento ove assume il rilievo centrale la dimensione docimologica, della quale viene svalutata la funzione educativa poiché importa solo accertare il livello d'acquisizione delle mète prefissate. Come nell'economia, è il *profitto* a interessare, quello dei discenti, ovvero la loro capacità di *assorbire* nei modi stabiliti quanto previsto da programmi standardizzati, ciò a discapito della qualità degli apprendimenti. Nei luoghi deputati all'istruire, minor tempo è impiegato per la spiegazione, per la discussione, per il confronto delle idee, per la libera espressione, per l'indagine personale. In tale situazione, priva di *verve* culturale e, in genere, caratterizzata da didattiche puramente trasmissive, la noia s'impossessa degli studenti abulici ascoltatori delle interrogazioni altrui, cui viene dedicata gran parte del tempo, oppure passivi compilatori di schede dirette a verificare le conoscenze, le abilità e le competenze eventualmente raggiunte. La comprensione si pretende di ottenerla mediante questionari che presuppongono risposte preconfezionate. Proliferando tal genere di test, in tutte le discipline, da cui sono espunte problematicità ed effettiva ricerca, si genera una sclerosi del sapere. Le impostazioni costruttiviste svolgono un ruolo di positivo contrasto verso tale degenerazione, ma permangono anch'esse confinate entro la dimensione puramente apprenditiva. L'istruire perde il proprio indispensabile legame con la formazione e l'educazione del soggetto. Il concetto "apprendere ad apprendere" possiede una propria validità quando con esso s'intende affermare la necessità per ciascuno di equi-

paggiarsi degli strumenti intellettivi utili a procedere in autonomia lungo i sentieri tracciati o tracciabili nei boschi della conoscenza. Ma resta vuoto slogan nel momento in cui si dà esclusiva importanza alla mera padronanza delle competenze disciplinari e delle abilità mentali, svincolate da ogni riferimento alla più generale dimensione culturale. La perizia, così, si separa dalla coscienza, perché nell'applicarla diviene indifferente dove, come e a che scopo porla in opera. Il principio di responsabilità non è compreso in tal genere di istruzione: lo dimostra il disinteresse verso quanto consegue dall'impiego delle proprie competenze, ossia il degrado culturale nel declino della deontologia professionale.

Differenti finalità sono assegnate all'istruzione allorquando, seguendo la tradizione umanistica (Sola, 2016) al centro del pensiero filosofico e pedagogico viene collocato l'essere umano nel suo formarsi, educarsi e istruirsi. Siccome la formazione è sempre un'autoformazione, mediante la quale il soggetto si prende cura della propria essenza interiore e della personale esistenza, ne consegue che l'istruzione è indissolubilmente intrecciata con essa, concernendo la qualità dell'esistere soggettivo. Formarsi e trasformarsi implica il libero pensare, la consapevolezza di sé e del mondo, la coscienza della determinazione storica (Tizzi, 2007). Tutto ciò esige un'istruzione adeguata allo scopo, volta a sostenere, e non contrastare, le esigenze formative d'ognuno. Poiché gli uomini vivono in peculiari situazioni sociali, economiche e politiche, il divenire istruiti non può prescindere dal dinamico e dialettico confronto con queste, pena risultare anacronistico e irrilevante. Come conciliare, dunque, un'istruzione sostenente la formazione e l'educazione con tale istanza? La questione rinvia alle modalità attraverso le quali i singoli si appropriano dei saperi idonei per far fronte alle esigenze della vita. Quanto occorre è un'armonica *istruzione culturale*, dove utili sono tutte le conoscenze che, oltre a sollecitare l'ingegno, coltivino il sentimento dell'umano: poesia, letteratura, storia e geografia sono importanti quanto la matematica o la fisica. Nell'approccio alle varie discipline la ricerca dei significati rintracciabili in ognuna è ancora più preziosa delle cognizioni acquisibili. Quale apprendimento scientifico raggiunge veramente lo scopo se manca d'interrogarsi circa le questioni ambientali e quelle concernenti il ruolo della tecnica nel mondo odierno? Quale istruzione culturale si dà senza dibattere in merito al ruolo dei media? A tal proposito, l'avanzare della tecnologia nell'istruzione ha un valore positivo se posta al servizio degli studenti come strumento per facilitare la loro autonoma esplorazione dei

molteplici universi culturali; è esiziale se riproduce modalità insegnative a carattere trasmissivo (Bertoldi, 1977).

Scopo dell'istruzione è promuovere nei singoli una cognizione critica dell'eredità culturale, facendo acquisire loro libertà interpretativa e perizia euristica, capacità di comprensione e autonomia di giudizio, conoscenze e competenze volte a vivere un'esistenza connotata da umanità e responsabilità verso se stessi, gli altri, il mondo, oltreché abilità nell'esprimere il proprio pensare, sentire e immaginare.

Riferimenti bibliografici

- Acone G. 1986. *L'ultima frontiera dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
 Id. 2001. *Fondamenti di pedagogia generale*. Salerno: Edisud.
 Id. 2006. *Educazione, filosofia della*. In *Enciclopedia filosofica*. vol. 4. Milano: Bompiani. 2006. 3239-3247.
- Barbieri I. 2021. *Architettonica di una Pedagogia della Vita*. Roma: Aracne.
- Bertoldi F. 1977. *Teoria sistemica dell'istruzione*. Brescia: La Scuola.
- Böhm W. 1991. "Bildung" come concetto fondamentale della pedagogia tedesca. In *Rassegna di Pedagogia/Pädagogische Umschau*. 4. 249-261.
- Bruner J. S. 1966. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University (trad. it. di G.B. Flores d'Arcais e P. Massimi, *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando. 1967).
- Cambi F. 1986. *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*. Bologna: CLUEB.
- Id. 2000. *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Id. 2005. *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F., Frauenfelder E. (Eds.). 1994. *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli.
- Cambi F. Orefice P. (Eds.). 1997. *Il processo formativo tra storia e prassi*. Napoli: Liguori.
- Coriand R. 2014. *Erziehung durch Unterricht – eine Kulturaufgabe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fabre M. 1994. *Penser la formation*. Paris: PUF (trad. it. *Epistemologia della formazione*. Bologna: CLUEB. 1999).
- Foucault M. 1981-82/2003. *L'herméneutique du sujet*. Paris: Gallimard, (trad. it. di M. Bertani, *L'ermeneutica del soggetto*. Feltrinelli: Milano).
- Gadamer H. G. 2000. *Erziehung ist sich erziehen*. Heidelberg: Kurpfälzischer (trad. it. di M. Gennari, *Educare è educarsi*. Genova: Il Melangolo. 2014).
- Gardner H. 1999. *The Disciplined Mind. What All Students Should Understand*. New York: Simon&Schuster (trad. it. *Sapere per comprendere*. Milano: Feltrinelli. 1999).
- Gennari M. 1992. *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semiotica, ermeneutica*. Brescia: La Scuola.
- Id. 1995. *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*. Brescia: La Scuola. 1997².
- Id. 2001. *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.

- Id. 2006a. *Trattato di Pedagogia Generale*. Milano: Bompiani.
- Id. 2006b. *Filosofia della formazione*. In *Enciclopedia Filosofica*. vol.5. Milano: Bompiani. 2006. 4204-4207.
- Id. 2006c. *Formazione*. In *Enciclopedia Filosofica*. vol.5. Milano: Bompiani. 4413-4416.
- Id. 2007. *Filosofia del pensiero*. Genova: Il Melangolo.
- Id. 2015. *Formema*. Genova: Il Melangolo.
- Id. 2017. *Dalla paideia classica alla Bildung divina*. Milano: Bompiani.
- Id. 2018. *Filosofia del discorso*. Genova: Il Melangolo.
- Gennari M., Kaiser A. 2000. *Prolegomeni alla Pedagogia Generale*. Milano: Bompiani. 2005³.
- Gennari M., Sola G. 2016. *Logica, linguaggio e metodo*. Genova: Il Melangolo.
- Granese A. 1976. *Dialettica dell'educazione*. Roma: Editori Riuniti.
- Id. 2001. *Etica della formazione e dello sviluppo, "nuova economia", società globale. Preliminari pedagogici a una ricostruzione filosofica*. Roma: Anicia.
- Id. 2003. *Istituzioni di pedagogia generale. Principia educationis*. Padova: CEDAM.
- Hamilton D. 1989. *Toward a Theory of Schooling*. London: Falmer Press; London: Routledge. 2014.
- Heidegger M. 1927. *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer (trad. it. di A. Marini, *Essere e tempo*. Milano: Mondadori. 2016).
- Kaiser A. (Ed.). 1999. *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*. Milano: Bompiani. 2006².
- Id. 2013. *Filosofia dell'educazione (im Grundriß)*. Genova: Il Melangolo.
- Kant I. 1786. Was heißt sich im Denken orientieren?, *Berlinische Monatsschrift*. VIII. 304-330. Berlin: Haude&Spencersche (trad. it. di Petra Dal Santo, a cura di F. Volpi, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero*. Milano: Adelphi. 1996).
- Luhmann N., Schorr K.-E. 1978. *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Ernst Klett (trad. it. *Il Sistema educativo. Problemi di riflessività*. Roma: Armando. 1988).
- Manno M. 1965. *Metafisica e educazione*. Messina: Peloritana.
- Id. 1990. Pedagogia, filosofia della formazione. In *Nuove Ipotesi*. V. 1. 119-151.
- Id. 2005. *Ricordando Alcibiade. Memorie e pretesti per una filosofia della formazione (Platone, Kant, Gentile, Della Volpe)*. Roma: Anicia.
- Margiotta U. 2014. *Teorie dell'istruzione. Finalità e modelli*. Roma: Anicia.
- Mariani A. 2003. *La pedagogia sotto analisi*. Milano: Unicopli.

- Id. 2006. *Elementi di filosofia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Id. (Ed.). 2021. *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
- Morin E. 2012. *La crisi della cultura*. In C. Simonigh. *Pensare la complessità. Per un umanesimo planetario*. Milano-Udine: Mimesis. 13-28.
- Rastier F. 2013. *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*. Paris: PUF.
- Ravaglioli F. 1979. *Profilo delle teorie moderne dell'educazione*. Roma: Armando.
- Reboul O. 1980. *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris: PUF. 2010.
- Röhrs H. 1967. *Bildungsphilosophie*. Frankfurt a. M.: Akademische.
- Simonigh C. (Ed.). 2012. *Pensare la complessità. Per un umanesimo planetario*. Milano-Udine: Mimesis.
- Sola G. (Ed.) 2002. *Epistemologia pedagogica*. Milano: Bompiani.
- Id. 2003. *Umbildung. La "trasformazione" nella formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Id. 2008. *Introduzione alla Pedagogia Clinica*. Genova: Il Melangolo.
- Id. 2015. *L'epistemologia pedagogica italiana e il "Documento Granese-Bertin"*. Genova: Il Melangolo.
- Id. 2016. *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*. Milano: Bompiani.
- Tizzi E. V. 2006. *Istruzione*. In *Enciclopedia filosofica*. vol. 6. Milano: Bompiani. 5891-5893.
- Id. 2007. *Schooling*. Roma: Anicia.

Ricordando Piero Bertolini

Elena Madrussan

Professore Ordinario, Università di Torino

e-mail: elena.madrussan@unito.it

Ricordare Piero Bertolini in occasione della riedizione de *L'esistere pedagogico*, nel 2021, a cura di Massimiliano Tarozzi, per Guerini Scientifica¹, è un modo per rinnovare una prossimità culturale e umana. Lo spazio qui dedicato alla sua figura vuole evidenziare, a distanza di trentaquattro anni dall'uscita del volume, le possibilità di un'interrogazione pedagogica ulteriore, sia essa sul piano filosofico-educativo, sia essa sul piano delle pratiche di relazione.

Testo capitale, di fondazione della Pedagogia fenomenologica in Italia, *L'esistere pedagogico* è stato, dal 1988 – anno della edizione originaria con La Nuova Italia –, fonte privilegiata di un numero crescente di studi pedagogici riferibili alla fenomenologia, husserliana e non solo. Molto si deve, dunque, a questo volume: per la sua portata innovativa nel dibattito epistemologico e critico degli anni Novanta del secolo scorso, per la diffusione di strutture concettuali complesse nell'analisi dei contesti e delle pratiche educative, per la rivendicazione di un linguaggio teoreticamente rigoroso nell'indagine pedagogica. L'approccio stesso alla pedagogia come “scienza fenomenologicamente fondata”, infatti, non solo ha costituito un modello di confronto filosofico-educativo, ma ha anche favorito il radicamento nel linguaggio scientifico corrente di espressioni tipiche del lessico fenomenologico, dive-

¹ La ricorrenza del novantesimo anniversario della nascita di Bertolini, unitamente all'uscita della riedizione de *L'esistere pedagogico*, è stata celebrata in due Seminari organizzati dalla Rivista “Encyclopaideia”, tenutisi all'Università di Bologna, sua casa accademica, nell'autunno del 2021.

nute oramai patrimonio comune: dall'epoché al concetto di "crisi", dall'intenzionalità all'entropatia, dalla definizione di "esperienza" alle direzioni di senso della scienza pedagogica, fino alle procedure d'intervento operativo (la figura dell'"operatore pedagogico") e alla centralità del corpo in educazione.

C'è, dunque, una continuità significativa tra quel testo e il tempo presente per ciò che riguarda alcuni degli assi portanti della pedagogia. E c'è continuità anche perché, come sostiene Tarozzi, con *L'esistere* Bertolini "dimostra una consapevolezza unica delle implicazioni pratiche e politiche del suo pensiero e sono queste che innervano la sua riflessione filosofica"². Sicché, sebbene negli anni a seguire molti siano stati gli apporti e le variazioni alla riflessione pedagogica di stampo fenomenologico, il lavoro di Bertolini non segna soltanto una transizione storico-culturale importante, da archiviare fra i classici della pedagogia contemporanea, ma restituisce al "qui e ora" del nostro tempo alcune coordinate irrinunciabili.

Proprio nell'ordine del disporsi etico-politico del lavoro intellettuale, una questione non secondaria è l'attitudine preliminare di Piero Bertolini rispetto ai saperi sull'educazione. Sebbene individuabile solo indirettamente nella pagina scritta, tale attitudine resta significativa. Uomo scientificamente ambizioso, Bertolini ha caratterizzato il suo impegno con un'*etica dell'urgenza* tutta racchiusa nella convinzione che l'importanza dell'educazione consista nel fatto che, con essa, ne va del soggetto. Lavorare alla presenza consapevole, attiva e autonoma di ciascuno nel mondo era, dunque, per lui, il significato proprio dell'educare. Rispetto a questo, niente poteva parergli indifferente. Al contrario, argomenti, ambiti, situazioni e interlocutori, non importa con quale rilievo e con quale orizzonte, costituivano altrettante occasioni di ascolto e di riflessione. Sicché è proprio da un'impostazione etica originaria che la discorsività sull'educativo assume una legittimazione che non andrebbe mai persa di vista, né occultata nelle sue forme e nei suoi contenuti.

Tale apertura costitutiva, d'altra parte, ha fatto sì che la partita dialogica che Bertolini ha giocato si svolgesse su un terreno di reciprocità che ha così decisamente attraversato *L'esistere pedagogico* e che oggi non cessa di essere cruciale per la strutturazione stessa della relazione educativa. Una reciprocità, beninteso, programmaticamente priva di rifugi in un'impossibile neutralità delle idee, nonché priva di retoriche della mediazione a tutti i costi. Piut-

² Tarozzi, 2021, p. 27. Sull'esplicito impegno di Bertolini e di "Enciclopaideia", allora precorrendo una tematica poi emersa come rilevante nel dibattito nazionale, si rinvia a A. Erbetta, Ed., 2003 e a P. Bertolini, 2003.

tosto, una reciprocità franca e rischiosa (fatto il rischio stesso un paradigma di riferimento), al cui centro resta, saldo, *il problema* in questione.

Questa, poi, era non solo la sua attitudine scientifica, ma anche quella adoperata nei rapporti accademici, in quelli istituzionali e in quelli informali, che animava, tra l'altro, gli incontri del gruppo "Enciclopaideia" (Bertolini, 2001, pp. 19-90).

Analogamente, la sua collaborazione alle attività convegnistiche e formative dell'Associazione "Paideutika" e il sostegno, fin dal primo numero, a questa Rivista, ha costituito il segno coerente di attenzione a una prospettiva che, per quanto affine, si posizionava e si posiziona su un approccio più marcatamente esistenziale e critico-radical.

Lettore sempre attento e mai silenzioso, Bertolini resta, oggi, nella memoria di *Paideutika*, un riferimento culturale imprescindibile e una testimonianza preziosa di umanità.

Piero Bertolini e la reciprocità della relazione ne L'esistere pedagogico

Pur essendo molto visibile, nella fondazione della sua Pedagogia fenomenologica, il debito nei confronti del relazionismo del Maestro Enzo Paci, è nella reciprocità che Bertolini individua le peculiarità, educativa e pedagogica, delle forme di relazione. Tematica rilevante nella riflessione tardo novecentesca, la reciprocità come condizione costitutiva e come compito operativo sembra, poi, essersi offuscata, almeno su larga scala. Negli ultimi vent'anni, infatti, la calibratura sull'educando dettata dal paradigma neoliberista (Baldacci, 2019; Conte, 2017), ha indotto a pensare che la proposta pedagogica più efficace dovesse orientarsi su potenzialità e azioni di quest'ultimo, oscurando spesso la natura implicitamente direttiva di simile orientamento e facendo precipitare il piano concreto di reciprocità nei mille frammenti dell'autoapprendimento e dell'autovalutazione.

Proprio per questo motivo, pare oggi particolarmente opportuno ripercorrere – seppur qui molto brevemente – le ragioni fondanti di una reciprocità intesa, invece, nel suo duplice significato costitutivo: come lavoro di costante scambio delle pratiche relazionali e come espressione di una tensione culturale di ampio respiro. In questo senso, *L'esistere pedagogico* può fungere da 'suggeritore' per una riflessività critica capace di reinterrogare le istanze dominanti.

Andando, così, alla ricerca delle declinazioni di reciprocità, più esplicite e più silenziose, tra le pagine del testo, è possibile rintracciarne almeno tre di diverso segno.

La prima declinazione è già nella struttura del volume, in cui la progressiva *emersione* del tema educativo dalla fenomenologia colloca l'elaborazione pedagogica in un preciso scenario epistemologico. Infatti, fin dall'*Esistere* e poi lungo tutto il pensiero di Bertolini, con l'approdo a *Ad armi pari* (2005), la premura è quella di mostrare la reciprocità tra filosofia teoretica e filosofia dell'educazione, o tra pedagogia e scienze. L'assenza di conflittualità o subalternità tra gli approcci al sapere, pensata nel tempo dell'assiomatica autonomizzazione della pedagogia dalla filosofia, si focalizza sul nodo relazionale del loro "reciproco rinforzo" (Bertolini, 1988/2021, p. 94). Ad essere in gioco, qui, non è solo la messa in chiaro dello statuto della pedagogia come scienza autonoma, ma è la necessità di non perdere, contestualmente, la sua relazione discorsiva (e talvolta polemica) con le altre scienze. Tale necessità risulta a Bertolini talmente importante da collocare "il principio della globalità" e quello dell'"interdisciplinarietà" tra le funzioni irrinunciabili della sistemicità pedagogica (*ivi*, pp. 149-150). Il che fa riflettere, oggi, sulla lungimiranza del suo sguardo, anche a prescindere, com'è ovvio, dall'approccio specificamente fenomenologico all'educativo.

La seconda declinazione di reciprocità riguarda i rapporti tra soggetto e oggetto: il ruolo, quindi, dell'intenzionalità della coscienza. Per Bertolini si trattava di "superare le visioni unilaterali dell'oggettivismo e del soggettivismo, incapaci entrambe di cogliere l'autentica concretezza dell'esperienza umana che si realizza sempre nell'effettiva relazione tra l'io e il dato" (*ivi*, p. 39). Anche in questo caso, l'attualità della questione sembra evidente. A più di trent'anni dalla riflessione di Bertolini, non solo la distanza tra posizioni 'soggettiviste' e 'deterministe' non si è ridotta, ma si è, al contrario, radicalizzata. Se strutturalismo e post-strutturalismo sembrano aver aumentato la consapevolezza culturale rispetto all'efficacia delle strategie di condizionamento e di asservimento – sociale, economico, finanziario, culturale – è altrettanto vero che le espressioni del 'soggettivismo' post-metafisico, spesso frettolosamente ricondotto a 'idealismo' o accusato di un relativismo, per così dire, 'negativo' (Caronia, 2011), rivendicano esigenze centrali per l'educativo, come quelle del riconoscimento e della compartecipazione (Caronia, Besoli, a cura di, 2019).

La dimensione relazionale, implicante il confronto e, di conseguenza, il rapporto stringente tra le due istanze, restituisce, invece, problematicità all'a-

nalisi pedagogica, ponendosi al di qua delle perentorie posizioni 'di scuola' e – soprattutto – salvaguardando l'educazione dal dogmatismo delle idee. Ciò che per Bertolini si risolve nell'intenzionalità di una coscienza tutt'altro che 'sovrana' e tuttavia tesa – urgentemente tesa – verso il rischiaramento della consapevolezza dei processi di conoscenza, richiede, comunque e sempre, negli ambiti della pedagogia, la custodia, per lo meno, di un atteggiamento dialettico, non perentorio, alla questione. A dettare tale esigenza, infatti, non sono i posizionamenti nello scenario culturale (o, peggio, le mode del momento), ma è l'ineludibilità dell'esperienza educativa concreta, soggettiva e collettiva. È nell'esperienza educativa, infatti, che dotarsi del *proprium* individuale e di parametri di differenziazione significa poter comprendere sé e la realtà in un quadro dinamico di possibilità.

La terza declinazione riguarda l'educazione stessa come "costruzione di senso". Qui la reciprocità chiama in causa, parimenti, educatore e educando, perché si dispiega nelle forme specifiche e situate dell'intersoggettività. Fenomenologicamente, l'esperienza della relazione intersoggettiva trova nell'*Einfühlung* l'espressione del "commercio spirituale" (*ivi*, p. 108) che, per Bertolini, trattiene l'educatore dalle potenziali derive, proiettive o autoritarie, delle pratiche educative. In altri termini, l'assunzione del punto di vista dell'educando, implicando un'attenzione compartecipe, ne permette una comprensione più profonda, senza cedere né al sentimentalismo della protezione né alla solerzia della sostituzione (di qui la sua preferenza per il termine 'entropatia'). Il che costituisce, dunque, il vero e proprio *lavoro* educativo: dislocarsi da sé, sospendere (temporaneamente) il proprio 'sentire e vedere', per strutturare la relazione medesima sull'emersione delle personalità in campo. Di più: solo tale emersione-relazionalità può consentire all'educatore di operare progettualemente, anche *cambiando* attitudini e propositi, intervenendo sui modi della relazione stessa e riorientando la propria autorappresentazione. Si direbbe: laddove la frequenza del suffisso 'co-' che pervade la lessicologia pedagogica odierna di stampo costruttivista guarda direttamente al fare per migliorare il processo di conoscenza, l'esperienza relazionale bertoliniana guarda invece alla struttura esistenziale che precede e ingloba il conoscere e il fare, orientandone significati ed efficacia educativa. Ciò senza trascurare il dissenso, il conflitto, il rischio e tutte le altre forme di differenziazione e incertezza che sono parimenti espressione di campi di possibilità, plurali e socialmente ricorrenti.

In tal caso, intervenire modificando l'agire educativo in base all'altro e comprendere sé grazie all'alterità sono, forse, le difficoltà maggiori e, insieme,

indispensabili nelle pratiche formative. Per questo, sottolineava Bertolini, la reciprocità della relazione educativa è “dimenticata”, “disattesa”, “distorta” e, oggi come allora, “non è affatto un dato facilmente riscontrabile nella prassi educativa quotidiana” (*ivi*, p. 113). Eppure, sempre per questo motivo, essa è collocata nell’ambito della responsabilità educativa, situandosi sul piano di un’etica del lavoro pedagogico incapace di trovare riscontro nella misurabilità dell’obiettivo raggiunto, eppure capace di penetrare nei modi dell’esistenza e, più ancora, in grado di *durare*, modificandosi, nelle personalità soggettive e nelle pratiche d’intersoggettività.

Aggiungeremo, a questo proposito, che, seppure senza cedere a tentazioni moralistiche o, peggio, all’enunciazione di improbabili decaloghi di comportamento, Bertolini avvicinava la reciprocità intersoggettiva al rispetto:

Rispetto di sé vorrà così dire consapevolezza dell’insostituibile originarietà della propria egoità: da un lato cioè riconoscimento della uguale dignità di tutti gli elementi che concorrono alla propria costituzione, compreso anche il corpo; dall’altro riconoscimento della propria autonomia e libertà.

Rispetto dell’altro, vorrà dire consapevolezza dell’insostituibile originarietà dell’egoità altrui, ossia riconoscimento della dignità di tutti gli elementi che concorrono alla sua costituzione ed insieme riconoscimento della sua autonomia e della sua libertà (Bertolini, 1988, p. 140).

Rispetto, dunque, come *riconoscimento*, e riconoscimento *intenzionale* ed *esplicito*. Diremmo: un “tu conti” in sostituzione del “tu devi”, il quale, in quanto tale, fa appello all’altro non nella staticità del suo stare ‘di fronte’ all’educatore, ma nell’azione dinamica del suo nutrire e orientare, comunque e sempre, la relazione.

Si è trattato, in definitiva, per Piero Bertolini di dimostrare perché e come l’attributo di reciprocità debba entrare “a far parte costitutiva del sostantivo” (Bertolini, 1988/2021, p. 152). Per cui,

essere nella relazione significa anche sapere e tener sempre conto che nessuna azione educativa è legittima o pedagogicamente produttiva se [...non] per la presenza attiva dell’educando, le cui reazioni di risposta debbono dunque essere considerate come elementi costitutivi della stessa azione educativa. [...] nel senso che le risposte dell’educando, in quanto fanno pur sempre riferimento a un campo dell’esperienza soggettivamen-

te valido, debbono poter modificare [...] il messaggio educativo (*ivi, passim* p. 155).

Reciprocità della relazione significa, allora, non solo riconoscimento dell'altro, accoglienza e ascolto, ma soprattutto azione conseguente, implicazione concreta sulla propria soggettività e sulla progettualità educativa, in modo da rendere circolarmente attivi tutti gli elementi che connettono io e altro in funzione dell'esigenza esistenziale di senso.

Qualcosa, cioè, per cui occorrerebbe chiedersi, oggi, se davvero il problema della relazione in educazione possa obliterare il contenuto di coimplicazione dei protagonisti in scena, minimizzandone le tracce nell'ordine dei saperi, delle tecniche di cura, delle direttrici morali e di comportamento. Oppure se l'inesorabile opacità del trattino che lega *relazione e reciproca* non sia, invece, lo spazio di senso e di libertà di chi nutre, anche suo malgrado e comunque in un orizzonte esistenziale complessivo, la relazione stessa.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. 2019. *La scuola al bivio*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini P. 1988. *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P. 1988/2021. *L'esistere pedagogico*. A cura di M. Tarozzi. Milano: Guerini.
- Bertolini P. 2001. *Pedagogia fenomenologica*. Firenze-Milano: La Nuova Italia-RCS.
- Bertolini P. 2003. *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bertolini P. 2005. *Ad armi pari*. Torino: Utet-Università.
- Besoli S., Caronia L. (Eds.). 2019. *Il senso della realtà*. Macerata: Quodlibet.
- Caronia L. 2011. *Fenomenologia dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Conte M. 2017. *Didattica minima*. Padova: libreriauniversitaria.it.
- Erbetta A. (Ed.) 2003. *Senso della politica e fatica di pensare*. Bologna: Clueb.
- Tarozzi M. 2021. Attualità de *L'esistere pedagogico*. In P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*. Milano: Guerini. 15-31.

Recensione alla nuova edizione di Piero Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, a cura di Massimiliano Tarozzi, Milano, Guerini Scientifica, 2021, pp. 297, ISBN 978-88-8107-454-9, euro 24,00.

Gianluca Giachery

PhD e Professore a contratto, Università di Torino

e-mail: gianluca.giachery@unito.it

Se si potesse tracciare una mappa della *Italian Theory* pedagogica (al di là, quindi, della usuale – e tacitamente sottintesa – separazione tra tradizioni cattoliche e laiche), si potrebbe convenire sul fatto che, nel nostro paese, non è possibile, proprio per le sue caratteristiche storiche e di formazione socio-culturale, indirizzarsi manicheisticamente verso le succitate distinzioni, bensì verso l'accettazione di differenze o micro-differenze che, in pedagogia come nella storia del pensiero, hanno costituito (e costituiscono) la ricchezza della ricerca interdisciplinare.

All'interno di questa mappatura, a partire dalla seconda metà del Novecento (ma ancor prima con gli studi di Antonio Banfi e Giovanni Maria Bertin), l'impatto della riflessione fenomenologica sulla pedagogia è stato decisivo e, proprio per questo, Piero Bertolini rimane un punto di riferimento capace ancora, attraverso la sua opera, di generare un pensiero profondamente critico, evidenziando l'importanza del motto fenomenologico “andare alla cosa stessa”.

Non può che essere accolta con un certo intimo entusiasmo – specie per chi, nella costanza di una pratica educativa ormai trentennale, su quel testo si è formato – la riedizione de *L'esistere pedagogico*. È da segnalare, come viene correttamente esplicitato nell'*Introduzione* da Massimiliano Tarozzi, che in questa nuova edizione non compare il primo originario capitolo, alcuni paragrafi e – ciò che, tuttavia, può dispiacere – l'“Appendice” esplicativa *La mia pedagogia*. Uno studio che, nella nervatura analitico-costitutiva della sua pregnanza fenomenologica (analisi dei costrutti “ontici” essenziali della

fattualità reale nel rapporto io-mondo), in questa nuova edizione richiama anche la rispettosa continuità dei suoi allievi più accorti.

In anni di intensa attività non solo teoretica ma anche nei luoghi più precipuamente educativi (la scuola dell'infanzia, *in primis*, ma anche quelli informali dell'educazione "territoriale"), Bertolini ha elaborato e chiarificato senza sosta (poiché il pensiero fenomenologico richiede lunghi tempi di continua rimeditazione) quell'inferenza fenomenologica all'interno della pedagogia e dell'attività educativa, che ha inizio con il testo del 1965, *Per una pedagogia del ragazzo difficile*. Qui l'esperienza di direttore del carcere minorile "Cesare Beccaria" di Milano si confronta, senza rifuggire alle difficoltà di quella responsabilità istituzionale, col rigore della scelta fenomenologica. Ancor prima, come viene ricordato da Massimiliano Tarozzi, *Fenomenologia e pedagogia* (1958) tesse la trama di un interesse e di una costanza metodologica che non verrà mai meno, ovvero un'interrogazione costitutiva che, ancor prima di ricercare il senso, si addentra nella "sospensione" valutativa che si trattiene prima di qualsiasi soluzione ipotetico-deduttiva. Pur confrontandosi con filosofi dell'educazione quali Metelli di Lallo, Laporta e Flores D'Arcais, "Bertolini – scrive Tarozzi – persegue la sua agenda teoretica che parte dalla sua formazione fenomenologica costruita durante gli anni universitari a Pavia, e poi maturata all'esperienza della prova educativa, dell'impegno nelle politiche educative e accademiche e della pratica di insegnamento accademico della pedagogia generale" (p. 20).

Che *L'essistere pedagogico*, pertanto, costituisca uno snodo teoretico-critico dell'intero percorso bertoliniano, lo si può intuire anche dalla metodica attività di rilevazione fenomenica del dato ontico (l'essere come si manifesta) all'interno della dimensione pedagogico-educativa, tratto, questo, della "cosa per sé" dell'evento pedagogico, che viene accuratamente passato al vaglio delle categorie estensive (nel rapporto io-mondo) della intersoggettività. Per chi è calato nella prassi stessa dell'educazione, si tratta della possibilità di veder chiarificato o, meglio ancora, esplicitato il tramite attraverso cui si realizza uno scambio relazionale tra due figure asimmetriche (educatore ed educando, insegnante e allievo), che non solo non passa attraverso la forma coercitiva dell'acquiescenza assertiva, ma nemmeno per la soglia dell'accettazione *sic et simpliciter* della "personalità" altrui. Nella lezione fenomenologica bertoliniana, infatti, l'altro è, sì, identità (*id-ens*, ovvero l'ente stesso nella sua manifestazione), ma intesa come differenza radicale, l'estraneo che – riferendoci a Husserl – si deve fare, alla nostra presenza, necessariamente *appersona-*

zione. Attraverso la *Lebenswelt* (Mondo della vita), altro tema centrale nella riflessione di Bertolini e che ci interroga continuamente sulla responsabilità del rapporto uomo-mondo, si realizza la verifica esistenziale della vita nella sua pressione ontologica, ovvero nel superamento della presunta contrapposizione tra ontogenesi e filogenesi: in questo “superamento” (*Überwindung*), infatti, si colloca la dimensione culturale dell’uomo-natura come attuazione intenzionale/intenzionante della connessione sociale tra individui.

Che cosa comporta, nella sua formulazione ampliativa, la comprensione dell’inveramento intenzionale (la coscienza è *sempre* “coscienza di qualcosa”) della intersoggettività? 1. L’egologia trascendentale kantiana (l’Io come atto unificante, che permette questa stessa unificazione attraverso le funzioni sintetiche a priori) ritrova nell’approccio fenomenologico nuovo impulso attraverso la chiarificazione del rapporto uomo-mondo (dove l’uomo non è affatto la “misura di tutte le cose”, bensì un tramite tra gli enti che acquisisce, proprio attraverso il mondo, consapevolezza della propria presenza). 2. Ciò che è stato definito “idealismo trascendentale”, e che ritrova sempre in Kant il suo punto d’avvio e d’arrivo, viene recepito dalla fenomenologia come dimensione problematica e incapace di destituire completamente l’uomo della sua capacità assertiva (ovvero, se l’uomo è *intentio* è anche *voluntas*, ergo *conscientia*). 3. Infine, la distinzione tra *Körper* (corpo che emerge continuamente nella sua fatticità) e *Leib* (il corpo vissuto attraverso la vita) rompe la separazione cartesiana tra *res cogitans* e *res extensa*, non nel senso (come è più volte richiamato in *Ideen*) del presunto “collasso” effettuato da Cartesio tra *Logos* e Mondo, bensì nel movimento di costante rispecchiamento tra ciò che il corpo è e ciò che il mondo rinvia al corpo.

La dimensione egologica, dunque, così presente nell’analisi fenomenologica, non spezza – ed è ciò che sottolinea Bertolini – il continuo andirivieni tra pensato e pensante, né cerca di ridurlo a pura gnoseologia (ciò che Husserl segnalava come “psicologismo”, sulla scorta del suo maestro Brentano), ovvero riflessività speculativa del pensiero sul mondo.

Se l’ipseità è la marca asseverativa della coscienza che ritorna su se stessa (autocontemplazione), il tratto più marcatamente pedagogico dell’analisi bertoliniana sta proprio nell’attenzione socializzante del progetto educativo dell’intersoggettività: l’uomo viene al mondo nel suo stato di natura (Rousseau), ma è proprio nello scambio intersoggettivo (ed è qui che si rinvia il rapporto cultura-educazione) che le individualità si rapportano ad altri. Scrive Bertolini: “Intanto c’è da dire che l’afferzata trasformazione in

mondo di cultura di quella che abbiamo definito in termini di ‘natura comune’, non esclude affatto né a-priori né di fatto, ma anzi ammette che gli uomini, pur appartenendo a un unico e identico mondo, vivano in comunità molto lontane e anche senza alcun legame vicendevole, costituendo così delle culture, degli ambienti di vita concreta ben diversi, talvolta addirittura contrastanti, nei quali vivono attivamente o passivamente delle società separate” (p. 89). Nella limpidezza e rigorosità di questa affermazione, si può ben comprendere quanto venga accolta la parte affermativa e estensiva della tradizione kantiana, che passa attraverso la fenomenologia: poiché il *sic stans* del mondo è il grado zero della fatticità umana, nessun ritorno ad una pura naturalità può garantire eticamente la felicità umana.

Nella variegata rappresentazione della funzione educativa, l’intuizione bertoliniana della proposizione dell’educatore come “operatore pedagogico” – capace, quindi, al di là di ogni luogo specifico della sua realizzazione (scuola, istituzioni psichiatriche, comunità per minori in difficoltà, per minori stranieri non accompagnati, per tossicodipendenti, strutture d’accoglienza per senza fissa dimora ecc. ecc.) di costruire le basi della propria formazione attorno alla teoresi pedagogica e alla prassi educativa – ha trovato col tempo e nella complessificazione del mondo alcune resistenze e difficoltà.

L’educatore è divenuto un esperto che, tra altri, interviene in situazione di particolare disagio: c’è chi opera in contesti sanitari, chi in contesti socio-assistenziali, chi nel supporto scolastico a studenti con difficoltà di apprendimento. Nella prospettiva indicata da Bertolini, l’educatore fenomenologicamente orientato (nell’analisi del mondo e nella proposizione dell’intervento non coercitivo) rifletteva l’opzione sociale di un cambiamento che, tra gli anni Ottanta e Novanta, aveva recepito la necessità di un mutamento radicale di prospettiva nella relazione tra educatore ed educando.

La legislazione succedutasi a regolamentare – anche formativamente – le diverse posizioni educative ha, di fatto, innervato di specialismo una figura che, nata proprio sul finire degli anni Settanta (con l’approvazione della legge 180 e la chiusura dei manicomi), aveva fatto dell’ibridazione tra apprendimento teorico e verifica nella prassi il proprio strumento evolutivo e sperimentale. La medesima riflessione potrebbe essere rivolta alle figure educative dell’infanzia, verso cui Bertolini ha speso così tante energie, nel tentativo di mettere sempre al centro la relazione e mai il singolo soggetto.

Sicuramente, da qualsiasi punto si veda il ruolo dell’educatore (l’*Erzieher* nietzscheano), una domanda rimane quella posta da Bertolini con insistenza

e indagata con minuzia fenomenologica: quale caratura pedagogica ha l'intervento educativo in qualsiasi contesto esso si verifichi? Su questa interrogazione, ferme permangono quelle categorie fenomenologiche fatte emergere da Bertolini in rapporto alla pedagogia: intenzionalità, intersoggettività, esperienza vissuta, narrazione del proprio tempo di vita. La formazione dell'uomo nel mondo si fa – come egli ha insegnato – attraverso la relazione, il dialogo e la progettualità dei propri vissuti. Altrimenti, come ha rilevato a suo tempo e con lucidità Eugen Fink, si rimane nell'ambito dell'addestramento. È questo, da Kant in poi, l'equivoco più grande della modernità educativa.

Un lungo mutamento di paradigma

Piero Bertolini e il disadattamento minorile come problema educativo

Silvano Calvetto

Professore Associato, Università di Torino

e-mail: silvano.calvetto@unito.it

Adolescenza travolta?

Nel settembre del 1959 la Fondazione Cini organizza un'importante iniziativa finalizzata alla comprensione di un fenomeno relativamente inedito nell'Italia dell'epoca: quello della devianza sociale minorile (Pomilio, 1961). Vi prendono parte, soprattutto, magistrati, avvocati medici, letterati; minore o del tutto assente, invece, quello di insegnanti, operatori sociali, psicologi, pedagogisti. L'evento, destinato ad una significativa risonanza pubblica per la sua tempestività, si inserisce in un contesto nel quale l'allarme sociale derivante dal fenomeno del teppismo giovanile è particolarmente sentito anche grazie alla crescente attenzione che la stampa nazionale gli riserva, come conferma la ricorrenza di articoli che occupano le pagine della cronaca dei principali quotidiani sin dall'estate precedente (Piccone Stella, 1993; Crainz, 2005). Articoli che se per un verso registrano la presenza di un fenomeno nuovo, cogliendone alcune interessanti peculiarità, come la sua trasversalità sociale, con il crescente coinvolgimento di soggetti provenienti dalle fasce medio-alte, soprattutto nei casi di teppismo, la costituzione di vere e proprie bande, la gratuità di molte sue espressioni vandaliche, per l'altro contribuiscono non poco al consolidamento di stereotipi sul mondo giovanile che permarranno poi a lungo nell'immaginario collettivo, con il rischio di rappresentarlo *in toto*, quel mondo, come potenzialmente delinquenziale, condannandone preventivamente gusti, consumi, stili di vita e aspirazioni esistenziali (Rapini, 2004).

Il titolo stesso del Convegno, *Adolescenza travciata*, dice qualcosa di significativo rispetto alla cesura generazionale che va maturando a fronte delle grandi trasformazioni sociali di questi anni. Non può infatti sfuggire che lo stesso momento storico segnato da una forte espansione economica e dall'affermazione della società dei consumi coincida con quello nel quale si registra, per la prima volta dopo la parentesi di pacificazione sociale del dopoguerra, una crescita della violenza con largo coinvolgimento di minori secondo modalità che il mondo degli adulti fatica ormai a comprendere e decifrare. Da che cosa, in particolare, sarebbe travciata l'adolescenza italiana? Se si esaminano i contenuti del Convegno, fatte salve poche eccezioni, si può notare come la questione venga sostanzialmente ricondotta ad un problema di ordine pubblico, individuando nell'eccessiva libertà della società moderna e nei nuovi beni di consumi le ragioni della corruzione morale della gioventù. "A più riprese vengono suggeriti i campi di lavori forzati, le pene corporali in pubblico, il coprifuoco, il fermo di polizia a quarantotto ore [...] Netti i toni di condanna verso la stampa, il cinema, la televisione e i fumetti" (Piccone Stella, *passim* p. 164). Per la verità, sono tutti i beni di consumo riconducibili al mondo giovanile a finire nel mirino, come mostra una martellante campagna giornalistica in atto da mesi. *Juke box*, biliardini, motorette, blue jeans attirano critiche aspre, fino a determinare, come nel caso un po' surreale dei *flippers*, la revoca temporanea da parte delle questure delle licenze agli esercizi pubblici! Negli stessi giorni nei quali a Venezia si discute di adolescenti travciati, il ministro di Grazia e Giustizia Guido Gonella, che non ha fatto mancare la sua autorevole presenza al Convegno, predispone un disegno di legge per arginare il fenomeno della violenza giovanile. In un'intervista rilasciata in quei giorni al settimanale "Oggi" emerge chiaramente quello che è il punto di vista prevalente nella classe dirigente dell'epoca, sostanzialmente estranea alla realtà del mondo giovanile, di fatto orientata ad una logica di stampo meramente repressivo:

Anche l'abito fa il monaco; la blusa nera e i calzoni d'oltreoceano costituiscono una specie di immunizzazione morale di questo esercito di gaglioffi. Pedagogisti e psicanalisti hanno già rilevato una più accentuata spinta alla criminalità nei giovani che credono di riparare le loro responsabilità sotto il fragile usbergo di una divisa, anche se trattasi di una divisa da straccioni (*ivi*, p. 158).

Un linguaggio, un tono che sono indicativi di una determinata sensibilità e che esprimono, peraltro, quello che è un sentimento molto diffuso presso l'opinione pubblica, come confermano i dati riportati in un'imponente indagine Doxa effettuata ad Ottobre, dove ancora una volta si porta l'attenzione sull'eccessiva libertà concessa, sulla cattiva stampa, sui cattivi film ecc... (Luzzato Fegis, 1966, p. 401). Poche le voci contrarie a quest'interpretazione del problema. Tra di esse non può passare inosservata quella di Pier Paolo Pasolini, che poche settimane dopo il Convegno scrive, su "Vie Nuove", parole molto dure sull'iniziativa della Fondazione Cini:

Da questo congresso è risultato chiaro perché esistono i *teddy boys*; voglio dire non dai lavori e dalle discussioni del congresso, ma dal congresso stesso, dalla sua presenza: tanta presunzione pedagogica, tanta superficiale visione dei valori, tanto espresso sadismo non possono che giustificare in molte città italiane l'esistenza di una gioventù insofferente e incattivita (Pasolini, 1959).

Profondamente turbata dai comportamenti di una parte comunque minoritaria della gioventù, l'opinione pubblica mette in atto meccanismi di difesa elementari, affidandosi ad uno schematismo che finisce per attribuire all'intero universo giovanile potenzialità delinquenti. Nella misura in cui non si riesce a comprendere il significato delle nuove abitudini di vita che si sono imposte ai giovani con la società dei consumi, se ne condannano i comportamenti come se quei modelli sociali e culturali non fossero i medesimi provenienti dal mondo degli adulti (Gorgolini, 2004). Un cortocircuito che è in qualche modo emblematico degli effetti della grande trasformazione che in corso negli anni del boom economico. In questo senso, come è stato sottolineato,

la fiammata dei disordini giovanili negli ultimi anni cinquanta appartiene ad una fase ricca di fermenti della nostra storia recente, in cui si mescolano le inquietudini e le risposte non sempre positive, spesso anzi impreviste e scomposte dei gruppi sociali all'innalzamento del livello di vita e al nuovo sistema culturale che andava prendendo forma (Piccone Stella, p. 147).

Una delicata fase di passaggio le cui criticità si riflettono anche sui modelli educativi, naturalmente, registrando opacità e incongruenze quanto mai si-

gnificative. Lunga, infatti, sarà la strada per elaborare una più matura visione del problema della devianza minorile nella complessa dimensione sociale ed educativa che gli appartiene, al di là delle logiche securitarie e delle strategie repressive con le quali si cerca invano di arginarlo.

Ragazzi invisibili, ragazzi difficili

Nonostante il grande clamore che la questione suscita presso l'opinione pubblica e l'interesse che la politica e le istituzioni le riservano, ciò che sorprende, esaminando in chiave storica il fenomeno della devianza minorile in Italia, è la mancanza degli strumenti e dei linguaggi adeguati per affrontarlo compiutamente. Indicativo, ad esempio, che il tema sia del tutto assente nella nascente ricerca sociologica sulla condizione giovanile che dalla fine degli anni cinquanta si va affermando in Italia secondo i modelli della ricerca empirica e che pure rappresenta un significativo elemento di discontinuità rispetto al passato (Piccone Stella 1993; Cristofori 2002; Calvetto 2019). Come se quelle indagini, orientate a descrivere una sorta di giovane medio, e quindi funzionali a far comprendere la realtà nei limiti di una rassicurante normalità sociale, non potessero cogliere la portata tutt'altro che trascurabile del fenomeno della devianza, come punto di osservazione di grande interesse per cogliere la complessità della condizione giovanile. Ma, com'è stato osservato: "il quadro di riferimento teorico in cui [esse] si muovevano [...] non le rendeva atte a intercettare il teppismo" (Piccone Stella, *passim* p. 150). A ben vedere, è l'insieme delle scienze sociali a registrare significativi ritardi in tal senso, pur in un quadro di mutamenti che proprio in questi anni cominciano ad attivarsi. Da un lato, i modelli psicologici cui si fa riferimento sul piano riabilitativo risultano in non pochi casi ancora legati a schemi di derivazione organicistica poco congrui alle istanze che vanno emergendo nella più recente psicologia dello sviluppo. Dall'altro, gli stessi modelli pedagogici si portano appresso consolidati ritardi, soprattutto per quanto concerne la consapevolezza della portata sociale dei processi educativi, ancora prevalentemente intesa a partire dai filtri della famiglia e della scuola, cogliendo invece con maggiore difficoltà lo specifico della realtà educativa extrascolastica in fase di grande e repentina trasformazione.

Cionondimeno, è proprio da studi ed esperienze maturati in campo psicopedagogico, ancora minoritari rispetto alle tendenze egemoni dell'epo-

ca, che emerge l'esigenza di cogliere la dimensione educativa del problema, guardando alla devianza minorile non soltanto come ad un fatto meramente delinquenziale. Infatti, "i pedagogisti e gli psicologi sono gli unici innovatori per ciò che attiene alla terminologia: tentano di imporle una più adeguata, operano uno sforzo considerevole per staccare il discorso dal linguaggio criminologico" (*ivi*, pp. 170-171). Certo non l'unico, ma paradigmatico anche per l'autrice de *La prima generazione*, il caso di Piero Bertolini che dal '58 è direttore dell'istituto penale minorile "Cesare Beccaria" di Milano, dove sta portando avanti un coraggioso progetto di rinnovamento delle pratiche rieducative ispirato alle istanze della pedagogia fenomenologica. Rifiutando la linearità causale del nesso tra antisocialità e delinquenza, egli denuncia

l'illegittimità scientifica di considerare appunto la delinquenza minorile come un fenomeno autonomo, dovendosi essa interpretare piuttosto come una delle modalità con cui il minore esprime un suo interno e più o meno profondo stato di disagio, di insufficiente formazione, di non ancora raggiunto equilibrio personale, in una parola uno stato di effettivo disadattamento (Bertolini, 1964, p. 12).

Separare l'antisocialità dalla delinquenza, nella convinzione che non necessariamente la seconda debba scaturire dalla prima, è ciò che consente a Bertolini di circoscrivere la specificità della devianza minorile facendone emergere le peculiarità sul piano sociale ed educativo, senza correre il rischio di confonderla con il discorso relativo alla criminologia degli adulti. Trattandosi, infatti, di "soggetti in età evolutiva la distinzione tra delinquenza e antisocialità da un lato e disadattamento, irregolarità della condotta, traviamiento, ecc... dall'altro, non ha che un significato meramente giuridico" (*ivi*, p. 13). Ma è proprio l'insufficienza di tale rilievo che egli sottolinea con forza, nella consapevolezza che la portata educativa del problema passa per un'altra via e guarda soprattutto alla necessità di mettere in atto quei percorsi ritenuti utili alla rieducazione delle soggettività, ponendo le stesse al centro della progettualità pedagogica.

Innanzitutto, è necessario comprendere la genesi delle condotte antisociali, connettendole con i più larghi processi in atto nella realtà storica, come, in questo caso, quello delle migrazioni interne, che a suo giudizio avrebbero un ruolo determinante rispetto all'insorgenza del problema nell'attuale fase. È la realtà della periferia milanese, cresciuta in modo rapido e disordinato

proprio in questi anni, quella con cui Bertolini per lo più si misura, anche se è ben consapevole del crescente coinvolgimento di soggetti provenienti dalle fasce sociali medio-alte nei fenomeni di devianza minorile, soprattutto nei casi di teppismo, come anche la letteratura più accreditata sul piano internazionale ormai dimostra (Cohen, 1963). Ma è anche consapevole di quanto la marginalità possa incidere pesantemente sui vissuti dei minori, orientandone le condotte secondo modalità spesso incompatibili con il sistema normativo. Una realtà socialmente molto complessa, quindi, di cui mette in luce le criticità sul piano educativo, le carenze istituzionali a partire da quelle scolastiche, se è vero che “è soprattutto rispetto al problema della socialità che dalla nostra indagine sono emerse le più gravi responsabilità della scuola di base in relazione alla formazione di un quadro motivante il disadattamento minorile” (Bertolini, 1964, p. 95). Ciò che egli documenta è la mancanza di un effettivo coordinamento tra le diverse istituzioni chiamate a farsi carico del problema, là dove a pagare pegno sono proprio le realtà più marginali, quelle più difficilmente intercettabili dal lavoro di tipo preventivo. Senza ancora poter utilizzare un’espressione che solo molto tempo dopo sarebbe entrata nel linguaggio socioeducativo, potremmo dire che Bertolini prefigura il significato del cosiddetto lavoro di rete. Condizione ritenuta indispensabile per far emergere quel “disadattamento latente” (*ivi*, p. 34) che occorre portare alla luce affinché possano essere attivati interventi efficaci sotto il profilo della prevenzione.

Collocandosi al di là dei dettami della scienza penale classica fatti propri dalla criminologia, Bertolini cerca di rompere la consequenzialità per la quale la delinquenza minorile costituirebbe la premessa per quella adulta. Scardinare questo schema significa per lui aprire spazi ad una riflessione che sia davvero in grado di contemplare la portata educativa del problema, tanto nella dimensione teorica quanto in quella operativa. Ed è quanto continuerà a fare anche negli anni successivi, allorquando la sua analisi del fenomeno verrà puntualizzandosi in modo sempre più netto, come conferma, nel ‘65, la pubblicazione di quello che resta il suo lavoro più esaustivo sul tema: *Per una pedagogia del ragazzo difficile*. Se l’anno precedente, sin dal titolo, aveva accettato *oborto collo* di utilizzare le parole con le quali si circoscrive abitualmente il problema, “per l’intima resistenza che sentiamo nell’usare termini come delinquenza, delittuosità, criminalità, a proposito di soggetti in età evolutiva” (*ivi*, p. 12), con questo nuovo lavoro la rottura con i modelli tradizionali si compie, diremmo, in modo definitivo.

Al di là della persistenza di logiche deterministiche di derivazione ottocentesca che ancora informano, nella seconda metà del secolo scorso, tanto i saperi quanto il senso comune, il problema della devianza minorile viene qui considerato a partire dal ruolo attivo degli stessi protagonisti, nella consapevolezza che è “il soggetto la variabile imprescindibile del paradigma pedagogico” (Bertolini, Caronia, 1993, n.e. 2015, p. 47). Senza naturalmente trascurare quelle che verranno poi considerate come le ragioni storiche della costruzione sociale della devianza (Platt, 1975), l’attenzione viene qui portata sulla necessità di comprensione dei vissuti soggettivi, sui percorsi nei quali si forma la visione del mondo e sui modelli di intenzionalità assunti. Si tratta di capire quale significato viene attribuito dal ragazzo difficile alla sua esperienza di vita, nella convinzione che qualsiasi percorso di tipo rieducativo non può essere ridotto al solo piano della correzione della condotta, senza un mutamento di fondo di quella che è la visione del mondo da parte del soggetto deviante. In questo senso, l’adozione del paradigma fenomenologico non solo consente a Bertolini di guardare al problema con atteggiamento non giudicante, condizione necessaria per non cadere nel circolo vizioso dell’etichettamento, ma gli permette di elaborare strategie rieducative che consentano al ragazzo difficile di creare le condizioni per una diversa possibilità di vita, nella piena assunzione delle proprie responsabilità individuali.

Con questo lavoro, che ottiene significativi riscontri sin dalla sua uscita, cominciano ad entrare nel linguaggio pedagogico categorie interpretative nuove, come quelle di rischio, cambiamento, relazione, soggettività, operatività, progettualità, ecc... Più in generale, comincia a mutare lo sguardo sul problema del disadattamento minorile, più avvertita si fa l’esigenza di adeguare linguaggi, strumenti d’analisi, criteri interpretativi, alla luce delle grandi trasformazioni che stanno investendo la realtà sociale ed educativa, che impongono ai saperi una profonda revisione dei propri paradigmi di riferimento. Certo, sarà necessario ancora un lungo tragitto, che si nutrirà anche delle più avanzate teorie pedagogiche, prima che questa consapevolezza arrivi a farsi patrimonio comune tra i professionisti dell’educazione (Barone, 2001, n.e. 2011). Solo dalla metà degli anni Settanta, per fare un esempio, con gli interventi sul diritto familiare prima e su quello minorile poi, si arriverà a mutamenti sostanziali anche nel modo di affrontare il problema del disadattamento dei minori. Anche il paludato linguaggio delle istituzioni ne verrà scalfito, mettendo fuori uso, insieme alla “prigione scuola” (Battacchi,

1974), tutto un repertorio di definizioni ormai inservibili. Nessuno, tanto meno in un contesto scientifico e culturale, avrebbe più potuto parlare di adolescenti travati pensando di trovare credito alle proprie parole.

L'educazione come possibilità

Se c'è un aspetto che contraddistingue il lavoro di Bertolini, com'è noto, è quello di aver sempre cercato di operare nella direzione di un costante rapporto dialettico tra teoria e prassi. Dieci anni di direzione dell'istituto "Cesare Beccaria", d'altra parte, costituiscono un'esperienza molto significativa in tal senso. Da un lato, è proprio nel lavoro con i ragazzi difficili che egli cerca di far confluire gli studi teoretici compiuti (Bertolini, 1958), "facendo 'fruttare' in ambito pedagogico la metodologia fenomenologico-husserliana" (Bertolini, Caronia, 1993, n.e. 2015, p. 28), dall'altro è il lavoro sul campo a dare corpo e sostanza al lavoro di ricerca. A partire da questa circolarità il suo profilo di intellettuale andrà definendosi secondo traiettorie poco consuete nella più recente tradizione della pedagogia italiana. L'attenzione al tema della devianza minorile resterà costante, affiancandosi a motivi di ricerca inediti, dettati anche dalle nuove emergenze educative prodotte dalla società dei consumi. Parimenti andrà delineandosi una riflessione sul piano teoretico che verrà messa a punto soprattutto negli anni ottanta, giungendo, con *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, alla sua formulazione più matura.

Tra i tanti aspetti che colpiscono rileggendo oggi quel volume, la volontà di mettere in scena i continui rimandi tra teoria e prassi resta uno dei più originali e pedagogicamente significativi. Per quanto qui ci riguarda, non è solo la presenza del capitolo finale, dedicato alla figura dell'educatore, sui cui si sarebbero formati, lungo il decennio successivo e oltre, generazioni di professionisti, a confermare quest'attitudine. È tutta la costruzione del modello di scientificità pedagogica che lo precede che viene messa al servizio della dimensione operativa, secondo l'idea che nessuna forma di agire educativo può prescindere da una rigorosa, seppur aperta ed antidogmatica, fondatezza sul piano teoretico. Fondatezza che trova le proprie ragioni nel paradigma fenomenologico e che pone al centro quelle che vengono considerate "le direzioni intenzionali originarie dell'esperienza educativa", quali la sistemicità, la relazione-reciproca, la possibilità, l'irreversibilità, la socialità.

Ciascuna di esse viene qui esaminata anche in riferimento alla sua funzione cognitiva e metodologico-prassica, evidenziandone i legami diretti con il concreto agire educativo. Non sarebbe naturalmente possibile articolare una riflessione epistemologicamente corretta se le isolassimo l'una dalle altre senza considerarne le implicazioni reciproche. Se qui concentriamo l'attenzione soprattutto sulla direzione della possibilità, è per due precise ragioni. La prima riguarda il fatto che, tra tutte, è quella che meglio esprime la costitutiva apertura al futuro della dimensione educativa stessa. La possibilità, infatti, "in quanto capacità dell'uomo di 'intenzionare' o di 'dare un senso' a ciò che gli sta di fronte, rappresenta una delle condizioni strutturali fondamentali dell'esperienza umana" (Bertolini, 1988, n.e. 2021, p. 156). O ancora, secondo parole alle quali non è naturalmente estranea l'interpretazione problematicista di Giovanni Maria Bertin (1968), la possibilità "come l'orizzonte per il quale l'essere si costituisce sempre di nuovo, o se si preferisce, per il quale l'essere [...] si fa storia non secondo la forma della certezza o della necessità, ma secondo la forma dell'apertura, del rischio, del non-totalmente prevedibile" (Bertolini, 1988, n.e. 2021, *passim* p. 157). La seconda ragione attiene invece al rilievo che la possibilità, come direzione intenzionale originaria, riveste nel lavoro rieducativo con i ragazzi difficili. Perché alle spalle di tutta la riflessione critica maturata intorno al tema sin dagli anni giovanili (Erbeta, 2006), quando, sedotto da Kierkegaard, ne aveva compreso l'enorme portata euristica ed etica, è bene ricordare che c'è sempre l'idea, per Bertolini, che la possibilità costituisca effettivamente il punto chiave di qualsiasi progettualità educativa concretamente agita. Essa, infatti, proprio nella sua dimensione cognitiva e metodologico-prassica, si precisa in quello che viene definito "il principio della dilatazione e dell'espansione dell'esperienza esistenziale dell'educando" (Bertolini, 1988, n.e. 2021, p. 159). Quel medesimo principio che egli aveva già collocato al centro del lavoro rieducativo con i ragazzi difficili e che qui viene riproposto come istanza metodologica fondamentale dell'azione educativa stessa. Poiché è soltanto attraverso l'ampliamento dell'orizzonte esistenziale, mediante precise strategie educative centrate sul bello, sul difficile e sullo spirito d'avventura, che si possono creare le condizioni per quella trasformazione della visione del mondo necessaria per darsi una diversa possibilità di vita. Se di rieducazione si tratta, è per questa via che essa si incarna. E non si tratta certo di una strada semplice, di una comoda ricetta presentata come antidoto al comportamento deviante, ma di un percorso sempre esposto al rischio della sua mancata riuscita, ma anche sempre

aperto alla possibilità di individuare una direzione sensata alla propria esistenza.

Pochi anni dopo la pubblicazione de *L'esistere pedagogico*, Bertolini decide di far uscire in edizione aggiornata, con la collaborazione di Letizia Caronia, il vecchio testo dedicato alla pedagogia del ragazzo difficile. Nella piena consapevolezza di quanto sia mutato il contesto storico rispetto alla metà degli anni sessanta, gli autori lo considerano uno strumento ancora utile per il lavoro educativo. Effettivamente molte cose sono cambiate rispetto alla percezione del problema. Sono mutati il linguaggio, gli strumenti d'analisi, le categorie interpretative. Al termine disadattamento si preferisce ormai quello di disagio, meno compromesso sul piano culturale e più aperto alla dimensione del vissuto soggettivo. Tutto un percorso, difficile, sofferto, era stato compiuto affinché crescesse un'autentica sensibilità educativa sul tema. Un lungo mutamento di paradigma si era compiuto da quando i comportamenti devianti dei minori venivano considerati l'anticamera per la vita criminale adulta, molti pregiudizi erano stati faticosamente sradicati dalle rappresentazioni della devianza in un lungo arco temporale segnato da così profonde trasformazioni sociali e culturali. A quel percorso, insieme alle più avanzate espressioni della cultura pedagogica di quegli anni, Bertolini aveva dato un contributo di fondamentale rilievo. Così, all'inizio degli anni novanta quel testo non è affatto invecchiato, almeno nelle sue linee interpretative di fondo. Anzi, sono proprio i costanti riferimenti a *L'esistere pedagogico* a rafforzarne la capacità di analisi e di comprensione dei problemi. L'idea di educazione come possibilità, propriamente intesa come "espansione del campo d'esperienza personale dell'educando" (*ivi*, pp. 199-200), può così assumere una ulteriore e più matura definizione tanto sul piano teorico quanto su quello operativo:

Come qualunque altro processo formativo, l'educazione dei ragazzi difficili è orientata ad un futuro che è e deve essere *aperto al possibile*. In questa apertura al possibile è inscritto un margine di indeterminazione, una costitutiva *insecuritas* dell'azione educativa che non è affatto un limite ma condizione di possibilità per la formazione di un soggetto capace di partecipare attivamente alla costruzione della sua esistenza (Bertolini, Caronia, 1993, n.e. 2015, p. 186).

Parole, queste di Caronia, che se nella circostanza consentono di circoscrivere i margini entro i quali può essere esercitata l'azione degli educatori,

ci confermano ancora una volta l'imprescindibile necessità di collocare al centro della scena educativa proprio la soggettività individuale, quell'essere in carne ed ossa verso il quale sono orientate tanto la riflessione critica quanto le pratiche educative della pedagogia di matrice fenomenologica.

Riferimenti bibliografici

- Barone P. 2001. *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile, criteri di consulenza e di intervento*. Milano: Guerini, 2021.
- Battacchi M.W. 1974. *Delinquenza minorile psicologia e istituzioni totali*. Milano: Martello.
- Bertin G.M. 1968. *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bertolini P. 1958. *Fenomenologia e pedagogia*. Bologna: Malipiero.
- Id. 1964. *Delinquenza e disadattamento minorile*. Bari: Laterza.
- Id. 1965. *Per una pedagogia del ragazzo difficile*. Bologna: Malipiero.
- Id. 1988. *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia, n.e. Milano: Guerini, 2021.
- Bertolini P., Caronia L. 1993. *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia, n.e. Milano: FrancoAngeli, 2015.
- Calvetto S. 2019. *Tra rappresentazioni sociali e istanze educative. I giovani degli anni cinquanta*, in E. Madrussan (Ed), *Crisi della cultura e coscienza pedagogica. Per Antonio Erbetta*. Como-Pavia: Ibis, pp. 49-62.
- Cohen A.K. 1955. *Delinquent boys. The Culture of the Gang*. Glencoe: The Free Press (trad. it. di G.A. De Toni, *Ragazzi delinquenti*. Milano: Feltrinelli, 1963).
- Crainz G. 1996. *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni cinquanta e sessanta*. Roma: Donzelli, 2005.
- Cristofori C. 2002. *La costruzione della prima generazione di giovani in Italia. Il contributo della ricerca empirica*, in F. Crespi (Ed), *Le rappresentazioni dei giovani in Italia*. Roma: Carocci, pp. 77-110.
- Erbetta A. 2006. *Il giovane Bertolini. Alle origini di una filosofia dell'educazione*

- fenomenologicamente fondata*, in M. Tarozzi (Ed), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini*. Bologna: Clueb.
- Gorgolini L. 2004. *I consumi*, in P. Sorcinelli, A. Varni (Eds), *Il secolo dei giovani. Le nuove generazioni e la storia del Novecento*. Roma: Donzelli, pp.213-254.
- Luzzato Fegis P.P. 1966. *Il volto sconosciuto dell'Italia*, II vol. Milano: Giuffrè.
- Piccone Stella S. 1993. *La prima generazione. Ragazze e ragazzi nel miracolo economico italiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Pasolini P.P. 1959. *La colpa non è dei teddy boys*, in "Vie Nuove", 10 ottobre.
- Platt A.M. 1969. *The child savers*. Chicago: University of Chicago Press (trad. it. di G. Senzani, *L'invenzione della delinquenza. La definizione sociale della delinquenza minorile*. Rimini-Firenze: Guaraldi, 1975).
- Pomilio M. (Ed) 1961. *Adolescenza traviata*. Quaderni di San Giorgio n. 11, Fondazione Cini. Firenze: Sansoni.
- Rapini A. 2004. *Denaro e lavoro*, in P. Sorcinelli, A. Varni (Eds), *Il secolo dei giovani. Le nuove generazioni e la storia del Novecento*. Roma: Donzelli, pp. 81-112.

RECENSIONI

Enza Colicchi, *I valori in educazione e in pedagogia*, Roma, Carocci, 2021, pp. 310, ISBN 978-88-290-1205-3, euro 32,00.

Il volume *I valori in educazione e in pedagogia* di Enza Colicchi rappresenta un lavoro coraggioso, poderoso e raffinato, per una serie di ragioni, che andremo ora a sintetizzare, tale da costituire, a modesto avviso di chi scrive, un fondamentale nel panorama pedagogico.

Coraggioso, perché affronta un tema sfuggente, ostico, storicamente avviluppato entro visioni culturali e ideologiche diverse e spesso antitetiche. Nella ricostruzione storica che ne fa, l'autrice mostra come proprio i valori siano la materia su cui più duramente si sono avversate, contese e combattute le diverse teorie e scuole pedagogiche. I valori, infatti, entrano a costituire il significato che ogni teoria assegna al concetto di educazione in maniera pressuntamente oggettiva, derivandoli da una qualche dottrina filosofica o sapere scientifico (biologico, psicologico, sociologico o di altro tipo). In tal senso, i valori si sono storicamente configurati come valori "ultimi", assunti come enti-

tà, dati che sussistono autonomamente, a priori dell'esperienza, *credenze*, quindi, la cui esistenza precede la coscienza umana, che è soltanto il luogo in cui si rivelano. Enza Colicchi indica proprio in questa scaturigine il problema pedagogico dei valori, posto storicamente in maniera impropria e, per questa ragione, alla prova dei fatti, sostanzialmente insolubile. Dimostra come, da sempre, la pedagogia (e ancor prima la filosofia) abbia affrontato la questione dei valori all'interno del mega-paradigma razionalistico, di cui il modello intellettualistico rappresenta un segmento. Si tratta, in estrema sintesi, di quel modello che dall'antica Grecia considera la ragione umana come strumento attraverso cui conoscere la *verità*, entro una visione del mondo come entità razionale, strutturata secondo leggi intelleggibili. La conoscenza, quindi, intesa come *rispecchiamento*, come corrispondenza con la verità della realtà. La medesima conoscenza riguarderà non solo la realtà naturale, ma anche il vero bene, *te-*

los dell'agire umano. Questa, dunque, l'ipotesi di fondo del volume, ipotesi coraggiosa, in quanto capace di disvelare in maniera estremamente netta e radicale il problema essenziale di ogni discorso pedagogico sui valori: "il paradigma razionalistico, entro cui sia la pedagogia del bene sia la pedagogia del valore si sono iscritte e da cui hanno tratto le proprie "direttive" epistemologiche – le proprie procedure euristiche, i propri criteri di validazione e di legittimazione, il proprio impianto logico, i propri apparati concettuali –, oltre che le proprie (smisurate) ambizioni conoscitive e pratiche, ha condotto le teorie pedagogiche a formulare – e ad affrontare – quel problema in termini teoreticistici, impersonali e normativi" (p. 296).

Da questo problema di fondo Enza Colicchi rintraccia come conseguenze inevitabili il dogmatismo e l'inconciabilità delle diverse soluzioni teoriche avanzate nel corso della storia del pensiero pedagogico, ma anche la condizione di eteronomia e di ancillarità della pedagogia rispetto a sistemi di pensiero centrali e totalizzanti (filosofici, religiosi, politici, ma anche scientifici). Di qui la proposta fondamentale del volume di una nuova posizione del problema pedagogico dei valori da collocare e affrontare non più in termini razionalistici, ma pragmatici.

L'itinerario che l'autrice percorre per formulare e giustificare tale proposta (che riprenderemo) e, ancor prima, l'ipotesi di partenza, fa del volume un esempio di procedimento intellettuale

poteroso e raffinato, volto a individuare, raccogliere e selezionare criticamente tutte le indicazioni utili allo scopo, attraverso una ricostruzione analitica e capillare del concetto di valore sia nell'uso comune che nella storia del pensiero filosofico e pedagogico. Nella prima parte troviamo, infatti, una storia del concetto di valore, dei suoi significati all'interno del linguaggio comune, con particolare riguardo all'azione educativa e ai suoi criteri di razionalità. A partire dall'etimologia latina e greca, in cui non si rintracciano precisi equivalenti, si pone da subito la questione dell'origine economico-commerciale del termine, che si traduce nella necessità intrinseca al concetto del giudizio altrui, al fine di fissare, appunto, il valore, il pregio e il prezzo delle cose. Fin dalle prime righe, Colicchi introduce un tema che verrà sviscerato nel corso dell'intero volume, con particolare riguardo alla seconda parte, della svolta sul piano speculativo e pedagogico costituita dall'introduzione del concetto di valore, rispetto a quello di bene. Svolta che, se da un lato, costituisce un abbandono della logica ontologica del bene, dall'altro, muove da una debolezza intrinseca, costituita dalla caratteristica della validità del valore: il suo dover essere, anziché il suo essere. In realtà, però, noi non siamo in grado di provare la validità dei nostri valori sulla base di conoscenze o di ragionamenti, accertandone e dimostrandone la verità. Piuttosto i giudizi di valore sono accompagnati da una forte "sensazione di oggettività" (Boudon) rientrando

tra quelle che Wittgenstein ha definito come l'insieme delle "certezze soggettive", persuasioni, anziché ragioni, vale a dire convinzioni profonde che costituiscono una parte irrinunciabile e fondamentale della nostra identità di persone, che ci aspettiamo vengano riconosciute come tali da chiunque e che ci muovono all'azione. La raffinatezza dell'analisi di Enza Colicchi si esprime in maniera inconfondibile nel far emergere, all'interno del panorama culturale di riferimento, questa sorta di corto circuito tra l'essere, di fatto, i valori una credenza, sufficientemente duratura e stabile, posseduta da uno o più soggetti e il paradigma razionalistico entro il quale essi vengono interpretati, dando origine ad una pretesa della loro validità.

In questo corto circuito, appunto, risiede l'insolubilità della questione dei valori e la necessità di affrontarla da una prospettiva totalmente differente, per giungere alla quale l'autrice ripercorre, nella seconda parte del volume, l'intera avventura del pensiero filosofico e pedagogico occidentale, dall'antica Grecia, fino all'epoca attuale. Uno dei pregi di questa ricostruzione storico-filologica riferita ai valori consiste nel portare alla luce, con un disegno intenzionale (perfettamente riuscito), la *fatica del concetto* attraverso l'attenta scelta dei passaggi cruciali: il bene nella filosofia del bene, il *bene* nella pedagogia del bene, il tramonto della filosofia del bene, la filosofia del valore, la pedagogia del valore. In questa rilettura, tutta da assaporare, desideriamo

segnalare l'interpretazione critica e articolata della scienza dell'educazione, nei termini di pedagogia del valore, modello che viene radicato nel suo avvio alla "scienza pedagogica" herbartiana, caratterizzato da due importanti elementi: il processo educativo non viene più ricondotto a un presunto sviluppo naturale e spontaneo dell'educando e l'adozione di un doppio regime epistemologico, il quale affida a procedure filosofiche la definizione dei valori e dei fini, e a procedure di tipo empirico l'individuazione dei mezzi.

L'intera ricostruzione storico-filologica consente di liberare il concetto di valore da assimilazioni e contaminazioni semantiche incongrue pervenendo ad una definizione, che l'autrice dichiara essere "minima" e riconducibile, a Dewey, Brentano, Calderoni, Rokeak, secondo cui il valore è identificabile con una *credenza* posseduta da uno o più soggetti, relativa alla *bontà* – nel senso di *apprezzabilità, desiderabilità o auspicabilità – di qualcosa*. Una credenza, dunque, sufficientemente duratura e stabile, di cui è titolare un soggetto (individuale o collettivo) che concerne la bontà di un oggetto, la quale solitamente guida l'operato del soggetto titolare.

Ciò non di meno la ricostruzione storico-filosofica, collocabile nel paradigma razionalistico e al modello intellettualistico dell'agire, registra in ambito pedagogico l'istituzione di sedi teoriche centrali in cui definire e legittimare i valori dell'educazione, le quali ne han-

no prescritto la realizzazione. Vale a dire che la ricerca pedagogica non ha provveduto all'elaborazione di una teoria dell'azione educativa, ma si è dedicata immediatamente alla produzione di teorie per l'azione educativa (ideale). Tra le conseguenze di ciò, il fatto di essere in presenza di un problema che si impone alla coscienza di tutti noi, vale a dire l'elaborazione di un progetto di educazione che possa essere adottato dall'istituzione scolastica pubblica e che sia in grado di superare le divergenze delle diverse concezioni di educazione buona.

Di qui la necessità e la proposta di un modello *pragmatico*, alternativo a quello intellettualistico, il quale avvii la ricerca sui valori calandosi e immergendosi in quel particolare genere dell'esperienza umana che chiamiamo educazione, per descrivere e analizzare dentro la stessa il pensare/agire educativo e il ruolo svolto dai valori. Tale modello dovrà rinunciare a fissare una qualche idea platonica di educazione e un ideale completo di essere umano, dal quale l'educatore dovrebbe desumere i fini del proprio agire, oltre che alla presunta oggettività dei propri criteri di valore, sulla base di una qualche dottrina filosofica, sociologica o di altro genere. La teorizzazione pedagogica, dunque, dovrà abbandonare la pretesa razionalistica di vedere tutto da tutti i lati, riducendo il proprio sguardo a misura di uomo e, come avverte Dewey, cominciando sempre dalle pratiche educative reali, dai problemi.

Dovrà *accontentarsi* di formulare il problema teorico dei valori educativi nel contesto di una costellazione finita ed elastica di fini e mezzi, la quale possa essere accolta, condivisa e legittimata dai soggetti epistemici della teoria. Si tratta, dunque, per la pedagogia di porre un problema pratico e non già teorico, che Enza Colicchi riassume nella domanda conclusiva del suo poderoso volume: "noi, nella situazione data e 'tutto considerato', quali fini riteniamo sia bene (e possibile) perseguire per educare, e con quali mezzi è possibile farlo?".

Una domanda essenziale e chiara che sottende un consapevole cambiamento di paradigma e che implica per tutti noi, che abbiamo a cuore l'educare, l'impegno e l'intenzione di contribuire ad una significativa, necessaria trasformazione del pensare l'educazione e l'educazione ai valori in cui crediamo, nella consapevolezza che l'esperienza educativa provoca cambiamenti nell'individuo, incidendo nelle sue conoscenze, nei suoi modi di pensare, di giudicare, di rapportarsi agli altri, di lavorare, di valutare, ecc.

Enza Colicchi, ancora una volta, è per noi maestra di pensiero, per il rigore concettuale dell'intero itinerario in cui ci accompagna sapientemente, per la cristallina chiarezza nel porre il problema, per l'invito a coglierlo in tutta la sua urgenza educativa e pedagogica.

Maria-Chiara Michelini

Daniel Mendelsohn, *Three Rings: A Tale of Exile, Narrative, and Fate*, trad. it. *Tre Anelli. Una storia di esilio, narrazione e destino*, Torino, Einaudi, 2021, ISBN 978-88-06-24902-1, euro 16,00.

Il tono narrativo dello scrittore statunitense Daniel Mendelsohn è programmaticamente ibrido: non dimentica di essere un *saggista*, esperto di letteratura, quando si pone nell'atto di raccontare, così come non dimentica, d'altro canto, di essere un *romanziero* quando depone su carta, seguendo un ordine fattuale che lascia risuonare antichi schemi narrativi, testimonianze e interpretazioni di accadimenti reali. In questo libro, peraltro, trovano un'eco i due libri precedenti (*Gli Scomparsi* e *Un'Odissea*, ambedue tradotti e pubblicati da Einaudi), dei quali l'autore ci racconta – anche in questo caso a mezza via tra illustrazione saggistica e avventura letteraria – la difficile, contraddittoria genesi, condotta anche in quelle due occasioni sul piano dichiaratamente autobiografico (“sarei portato a parlare di viaggio interiore”, risponde Mendelsohn ad una domanda di A. Monda sulla definizione da dare a questo libro: “siamo Eroi in esilio”, in ‘la Repubblica’ del 25/11/2021, p. 35). Ma *Tre anelli* è qualcosa di molto più sottile e imprevedibile: si ponga attenzione, infatti, al terzo dei tre sostantivi del sottotitolo, ossia al termine “destino”. Se ne comprende l'importanza a lettura ultimata, quando tutti i fili dipanati nel corso del racconto trovano il loro esito nell'annuncio del Narratore: è anche lui il “girovago” che compare in apertura di ognuna delle tre parti del libro (“ora è tempo che questo

esule si dedichi alla sua grande opera, un libro che inizierà con la descrizione di una tecnica, antica quanto Omero, nota come composizione ad anello”, p. 103), ed il progetto che viene da lui perseguito altro non è che questo stesso libro che abbiamo finito di leggere, e che dunque chiude l'anello e conclude tutte le divagazioni fino lì perseguite senza che se ne comprendesse apparentemente la ‘destinazione’. C'è sicuramente qualcosa di borgesiano in questo modo di condurre l'argomentazione, anche se qui il labirinto delle digressioni si chiude, attraverso la parola del Narratore, su una terza persona che è l'autore stesso, al punto che la valenza narratologica del progetto si trasforma con tutta evidenza in valenza *esistenziale* e forse addirittura *pedagogica*, come se Mendelsohn intendesse avvertire il lettore che, così come lui ha imparato nel corso dei decenni fin qui occorsi della sua vita, *anche lui*, se ci rifletterà con attenzione, potrà accorgersi che il ‘suo’ divenire personale potrebbe avere, o avere avuto, una direzione, un punto di partenza, un “destino”, che il suo “esilio”, in fin dei conti, con un falso movimento da un donde a un dove, lo ha riportato donde era partito, configurando in tal modo il ‘senso’ che intimamente gli appartiene.

Procediamo con ordine: prima di tutto il tema dell’“anello”, o se si vuole, della circolarità narrativa. È stato proprio il primo dei tre protagonisti principa-

li del libro (ma non i soli: la *Recherche* proustiana è una delle digressioni esemplificative più lunghe nella seconda parte), il filologo e critico letterario Erich Auerbach, in *Mimesis* a teorizzare, sulla base di quanto aveva già abbozzato lo studioso olandese W. A. A. van Otterlo, i due schemi principali cui ubbidisce la narrazione occidentale. Infatti, avverte Mendelsohn, “la tecnica omerica, o greca, che il grande critico affronta per prima si potrebbe definire ‘ottimista’. [...] essa implica che ogni cosa può essere conosciuta, spiegata, illustrata. E poi c’è lo stile ebraico pieno di ombre, il modo ‘pessimista’, con la sua consapevolezza del fatto che, al pari di Dio stesso, anche la creazione non è mai del tutto conoscibile, ma può soltanto [...] essere oggetto di interpretazione” (p. 38). Da un lato, afferma Auerbach, c’è la proposta greca esemplificata dall’*Odissea*, nella quale le infinite divagazioni dal tema principale approdano, in nome della chiarezza razionale e dell’ottimismo, ad un punto di partenza per così dire ritrovato, anche se non intatto ma diverso, come lo fu la Itaca di Ulisse alla fine delle sue lunghe peregrinazioni; dall’altro c’è la necessità di lasciare, in quanto si va raccontando, delle zone d’ombra, delle plaghe di non detto, di non compreso, come ha insegnato all’adolescente Mendelsohn la tradizione ebraica, cosicché in questo caso *l’approdo in fondo all’anello narrativo/esistenziale non è mai una conclusione definitiva*, ma una provvisoria tappa nella ricerca della verità. Auerbach, dal

canto suo, avverte Mendelsohn, avrebbe senz’altro voluto che la vita delle persone ubbidisse allo schema razionale greco, ma egli *sa*, purtroppo, che le cose non stanno mai così, e che le vite delle persone assomigliano piuttosto allo schema ebraico.

Già, le vite delle persone: qui, tra le molte citate, sono in gioco le vite di almeno altri due personaggi realmente vissuti, oltre ad Auerbach, che fornisce a Mendelsohn lo spunto teoretico dell’anello. Ci sono il teologo e pedagogo (*Trattato sull’educazione delle fanciulle*, 1687) francese del Seicento François de Salignac de La Mothe-Fénelon, autore del fortunatissimo *Les Aventures de Télémaque*, e lo scrittore e saggista tedesco W. G. Sebald. Di ognuno di loro due Mendelsohn illustra sia i motivi dell’esilio, sia quella sorta di “destino” rappresentato tra l’altro dal fatto che ognuno di loro, curiosamente, incontra prima o poi sul proprio percorso intellettuale l’*Odissea* omerica. Addirittura Fénelon la integra nel 1699 con divagazioni (*Les Aventures de Télémaque*) da lui stesso inventate e perfettamente inserite nell’anello omerico originale (“una serie di racconti moraleggianti basati sull’*Odissea* di Omero”, p. 55); Sebald, dal canto suo, viene addirittura assimilato da Mendelsohn all’Ulisse omerico, con la fondamentale differenza però che, nel suo caso, l’esilio è *cercato e voluto*, è il frutto di una scelta, in quanto l’abbandono definitivo della Germania da parte di Sebald coincide con la presa in carico di una vergogna storica (il Nazismo, l’Olocausto), in

quanto tedesco, e di una personale, in quanto figlio di un padre soldato della Wehrmacht.

E poi c'è *la vita dell'autore*, i cui libri precedenti costituiscono testimonianza di una sua personale Odissea ("anch'io ho una storia di viaggi alla ricerca del passato legato all'Olocausto", p. 88), sia per ritrovare tracce di parenti polacchi trucidati nella generale tragedia ebraica dell'Olocausto (è il tema di *Gli scomparsi*), sia per riallacciare i contatti con un padre che, di fatto, fino a quel momento non era ancora riuscito a conoscere veramente (è il tema di *Un'Odissea*).

Ci si potrebbe allora chiedere se l'anello del racconto della sua vita di scrittore fino qui condotta (Mendelsohn ha 62 anni) appartenga allo schema della razionale conclusività greca, o piuttosto allo schema della conclusività impossibile della tradizione ebraica, cui anch'egli appartiene.

L'impressione che se ne ricava è che Mendelsohn propenda senz'altro per questa seconda ipotesi, aperta sull'incertezza ma che, suo malgrado, rifletta amaramente sulla grande nostalgia circa le possibilità della prima, à la Auerbach teorico della tecnica narrativa ad anello ("una tecnica che consiste nel girovagare per poi ritrovare sempre la via di casa, una tecnica che, con la sua solare idea mediterranea che esista davvero una connessione tra tutte le cose, l'ebreo tedesco Erich Auerbach [...] considera un po' troppo bella per essere vera", p. 103). Infatti, l'illusione di una chiusura definitiva dell'anello del proprio 'divenire' assicurerebbe al *desiderio*, altrimenti "destinato" a rimanere insoddisfatto, un qualche senso ultimativo al trascorrere inesorabile del tempo.

Gianmarco Pincioli

Lamberto Borghi, Introduzione di C. Betti e F. Cambi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Parma, Edizioni Junior, 2021, pp. 319, ISBN 978-88-8434-885-2, euro 27,00.

A settant'anni di distanza dalla prima uscita per "La Nuova Italia", viene oggi ripubblicata una delle opere più significative della pedagogia italiana del secondo Novecento. Poche figure hanno avuto una così larga e duratura influenza nel dibattito pedagogico come quella di Lamberto Borghi. Tra i principali artefici della diffusione del pensiero di Dewey in Italia, e tra i promotori più tenaci e convinti delle ragioni di

una pedagogia laica e democratica, all'intellettuale livornese si deve un impegno culturale, nonché un'intensa attività in campo educativo e sociale, che costituisce un lascito prezioso per un'idea di educazione orientata all'emancipazione e alla liberazione del soggetto. Poche opere, poi, hanno segnato in modo così decisivo il dibattito che prende corpo dall'immediato dopoguerra come il suo *Educazione e*

autorità nell'Italia moderna, soprattutto per quanto concerne la necessità di un profondo rinnovamento metodologico della storiografia pedagogica. Scritto a New York tra il 1945 e il 1947, dove l'autore era in esilio sin dall'emanazione delle leggi razziali del '38, il saggio costituisce un'ampia e rigorosa ricognizione della storia d'Italia *sub specie educationis*, evidenziando le lunghe radici di quell'autoritarismo che sembra esserne un tratto costitutivo sin dall'età risorgimentale e che a lungo avrebbe poi pesato sui destini del paese. In anticipo rispetto a molte interpretazioni storiografiche che metteranno poi in crisi la lettura crociana del fascismo come parentesi nella storia nazionale, Borghi documenta con rara efficacia come la vicenda storica dello stato italiano sia costituita *ab origine* da una radicata matrice autoritaria e classista che frena per lungo tempo la possibilità di sviluppare un'autentica cultura liberale e democratica nel nostro paese. Determinante la responsabilità della classe dirigente, supportata da un'ideologia fortemente conservatrice che trova nella 'teoria dei due popoli' il suo fulcro culturale e politico. "Impegnatasi in una lotta per la 'presa del potere', essa sviluppò ben presto un'ideologia di dominio che attinse nuove energie dall'indirizzo antirazionalistico e storicistico. Rivalutata la tradizione, accettato il costume ereditato dai padri contro le istanze centrali della critica illuministica, si giustificò teoricamente l'abbandono del popolo sotto il peso del passato e la persisten-

za del vecchio ordine nelle più riposte fibre psicologiche e sociali degli strati popolari. Fondata sulla distinzione tra sensi e ragione la divisione della società in un popolo senziente e in un popolo raziocinante, la filosofia storicistica offrì la 'dottrina dei due popoli' ai costruttori del nuovo Stato. Fu così colpita a morte l'esigenza di un rinnovamento radicale della società, e gli artefici del Risorgimento dettero forma a un edificio minato dalla polarità tra ragione e costume, che non riuscì mai ad affondare le sue radici nel consenso illuminato del popolo" (p. 46).

Su questa premessa di fondo prende avvio l'articolata analisi di Borghi sul carattere intrinsecamente autoritario delle classi dirigenti italiane. Certo, restano sullo sfondo dell'opera le complesse ragioni sociali ed economiche che stanno alla base di questo processo di esclusione sociale, le debolezze strutturali dell'apparato produttivo, l'assenza di una classe borghese in senso proprio, responsabile dei non pochi ritardi rispetto a quanto avviene negli altri paesi europei, privilegiando, semmai, il ruolo della cultura nel dare avvio ad una traiettoria che segnerà a fondo la vita nazionale. Al tempo stesso, però, la capacità di collocare la vicenda storica italiana dentro il quadro internazionale, cogliendone sì le peculiarità, a partire dalla mancanza di un'autentico salto verso l'età moderna, ma anche le linee di continuità rispetto a quanto avviene nel più ampio orizzonte della civiltà europea, alle prese, tra Otto e Novecento, con i controversi

processi entro i quali si gettano le basi dell'incipiente società di massa. Anche in questo senso si tratta di un'opera di profonda rottura rispetto ai canoni tradizionali della storiografia pedagogica, poiché connette in modo nuovo le idee educative con i processi in atto nella realtà storica.

Così, al centro di questo lavoro troviamo il ruolo dello Stato e della Chiesa, il peso delle tradizioni intellettuali, con ben evidenziati i rapporti di forza che si determinano, analizzando a fondo le premesse che consentono allo storicismo di costruire una duratura egemonia culturale che ha il suo culmine nei primi decenni del nuovo secolo, offrendo un robusto supporto teorico all'*élite* dell'Italia liberale. Un'attenzione specifica viene poi naturalmente dedicata alla scuola istituita dalla legge Casati, come esito delle difficili mediazioni maturate in seno alla classe dirigente, divisa tra la volontà di accentramento statale invocata dalle correnti democratiche, ma non sempre in modo limpido e coerente, e le pressioni in senso contrario esercitate dai cattolici, il cui ruolo di freno all'espansione della scolarizzazione pubblica, soprattutto per il tramite della rivista "La civiltà cattolica", sarà per lungo tempo piuttosto significativo. In questo senso, "i gesuiti erano pienamente consapevoli della gravità e difficoltà del problema dell'istruzione popolare in una società divisa in classi. Essi negavano recisamente che un mutamento di struttura sociale potesse favorire la sua soluzione. Si appellavano alla ragione e

alla fede per convincere il popolo della necessità e inevitabilità della sua sorte, e affidavano all'istruzione il compito 'di dargli una piena e ragionata soluzione del tremendo mistero del suo stato di cocenti privazioni e di fatiche incessanti'" (p. 70).

Sottoposto a tali tensioni, il liberalismo, e non solo quello italiano, finiva per smarrire quella vocazione emancipativa che ne aveva contrassegnato la sua stessa nascita, giocando di sponda con le correnti più conservatrici e reazionarie, attribuendo al problema dell'educazione del popolo una connotazione di stampo schiettamente autoritario e paternalistico che per lungo tempo inibirà la possibilità di mettere in atto quei processi rinnovamento di cui il paese avrebbe necessitato. Nel nome della 'teoria dei due popoli', scindendo in modo netto coloro che sentono da coloro che pensano, le *élite* concepivano l'educazione delle classi sociali subalterne come fondata esclusivamente sui principi dell'autorità e dell'obbedienza, rafforzando l'idea che la loro condizione dovesse essere accettata come ineluttabile destino. Un principio che il cattolicesimo più conservatore contribuiva in modo determinante a consolidare nella società italiana, sedimentando una rappresentazione dei rapporti sociali che permaneva a lungo come uno degli elementi centrali dell'identità culturale e morale del paese ben oltre l'arco temporale indagato da Borghi.

La scuola rifletteva sin dalla nascita questa impostazione, declinandosi se-

condo direttrici differenti a seconda della classe sociale d'appartenenza. Caratteristica, questa, che nessun intervento legislativo riusciva di fatto a scalfire, nemmeno quando, in età giolittiana, si tentava di porre mano ad alcune delle più radicate criticità del nostro sistema scolastico. La stessa legge di riforma Gentile del 1923, la cui architettura di fondo restava comunque ispirata alla legge Casati, non faceva che confermare quest'attitudine, concependo un sistema a 'canne d'organo' funzionale al rafforzamento dell'impianto selettivo e classista dell'istituzione scolastica. Ma qui siamo ormai al definitivo tramonto delle istituzioni dello stato liberale, di cui quella legge rappresentava in fondo l'estremo e difficilissimo tentativo della loro salvaguardia, al di là dell'uso propagandistico che ne faceva Mussolini battezzandola come 'la più fascista di tutte le riforme'. Siamo alla fase terminale di una crisi ormai irreversibile, sulla quale pesa un'eredità che viene da molto lontano.

Larga parte del volume, non a caso, è dedicata proprio all'indagine delle lunghe radici storiche di tale crisi, che passava attraverso il radicato conservatorismo delle classi dirigenti sin dall'unificazione della penisola, nelle pulsioni antirazionaliste ed antidemocratiche del primo Novecento, ma non di meno nella debolezza politica e culturale delle correnti repubblicane e democratiche già in età risorgimentale. Una debolezza che lo stesso socialismo di matrice riformista, certo non estraneo ai problemi della scuola e dell'educazione

popolare, come confermava l'interesse soprattutto nei riguardi dell'istruzione della classe operaia, si rendeva evidente in modo inequivocabile proprio nel momento del suo maggiore consenso nei primi decenni del nuovo secolo, allorché finiva per condividere col fronte conservatore l'idea riguardante la necessità di tenere separate l'istruzione delle classi lavoratrici da quelle delle classi dirigenti. "Educatori democratici e socialisti, impegnati nel compito di attuare una riforma della scuola secondaria, ritennero vantaggioso sia per i ceti inferiori che per la classe dominante che si operasse una divisione netta fra le scuole destinate ai due ordini di alunni [...] Non si resero conto che l'istruzione può essere del pari uno strumento di irrigimentazione e un organo di liberazione. Non si accorsero del pericolo che la scuola potesse diventare nelle mani dei governanti un mezzo potente per rafforzare il loro potere" (pp. 124-125).

Debolezze strutturali che l'autore analizza in tutta la loro complessità storica e negli effetti di lunga durata che avrebbero avuto sugli sviluppi futuri e che, soprattutto, risultavano trasversali ai diversi indirizzi che animavano il dibattito politico e culturale nell'Italia liberale: l'autoritarismo, quindi, come elemento capace di corrodere le energie più dinamiche e creative della vita sociale, in quanto retaggio di un passato che fatica a passare e che nemmeno le correnti di pensiero più aperte e democratiche riuscivano a cogliere come elemento chiave delle arretratezze del

paese. In questo senso, l'autoritarismo rappresentava per Borghi l'ostacolo principale da rimuovere sulla via della crescita e dell'emancipazione degli individui, che può affermarsi solo dentro una logica di reciprocità nei rapporti che intercorrono tra di essi e non nel paternalismo di chi dall'alto coltiva la pretesa di indicare le condotte da tenere a chi occupa posizioni inferiori nella scala sociale. A questo modello, in fondo, si erano uniformate correnti di pensiero anche molto lontane tra di loro, con un'influenza determinante sui modelli pedagogici attraverso i quali si tentava di formare gli italiani. Tante sono quindi le ragioni per la riedizione di quest'opera capitale della cultura pedagogica, come ben documentano i saggi introduttivi di Carmen Betti e Franco Cambi ai quali va il merito di offrire gli strumenti concettuali necessari per comprendere oggi il rilievo intellettuale di questo libro, declinato in chiave prevalentemente storico-pedagogica il primo, più sul versante dei modelli teorici il secondo. Poiché se è vero che *Educazione e autorità nell'Italia moderna* risente inevitabilmente del clima culturale e politico nel quale venne maturando, resta il fatto che i problemi di fondo con cui si misura riguardano temi che non possono essere archiviati come retaggi di un passato sepolto per sempre, ma hanno piuttosto a che fare con delicate e complesse questioni rispetto alle quali la coscienza pedagogica contemporanea non può evitare di fare seriamente i conti. Il riemergere oggi del fanatismo,

dell'intolleranza, del populismo rappresentano aspetti fondamentali della crisi della democrazia che sta investendo la nostra società. In questo senso, la critica all'autoritarismo si accompagna sempre in Borghi ad una serrata critica ad ogni forma di dogmatismo intellettuale. Due aspetti indissolubili, dal suo punto di vista, per chi abbia a cuore le ragioni di un'educazione pensata come opportunità di emancipazione per tutti e non come privilegio per pochi. Un'educazione laica, democratica e libertaria sta infatti al centro del suo progetto pedagogico, che mobilita le istanze di fondo dell'attivismo ed è in dialogo costante con le correnti più aperte ed avanzate della cultura contemporanea. Che guarda coraggiosamente, e fuori d'ogni retorica, all'esigenza di formare individui liberi, autonomi e indipendenti, ma anche solidali e aperti alle ragioni dell'altro, nella consapevolezza delle estreme difficoltà che questa sfida comporta.

Chi meglio di lui, d'altra parte, esule a causa di un potere liberticida, poteva testimoniare, alla fine degli anni Quaranta, quanto fosse necessario ripensare radicalmente le forme dell'educazione e della socialità per costruire un mondo degno di essere vissuto. Formare alla "fraternità dei liberi", per dirla con un'espressione che gli era cara, era per Borghi la ragione di fondo dell'azione politica ed educativa. Ma la "fraternità dei liberi", è bene ricordare, era tale per lui solo nella misura in cui coincideva con la "fraternità dei dubitanti", come scriveva in un volume uscito, sempre

per “La Nuova Italia”, due anni dopo la pubblicazione di *Educazione e autorità nell’Italia moderna*. “La fraternità dei liberi, dei dubitanti, è la fraternità del dialogo; la fraternità di chi dice e chi ascolta, di chi è aperto alle ragioni altrui e di chi apre all’altro le proprie.

È questa la portata educativa della filosofia o della cultura giunta alla consapevolezza di se stessa, dell’umanità pienamente spiegata” (*L’educazione e i suoi problemi*, p. 118).

Silvano Calvetto

Luigi Saragnese, *I comunisti e la scuola. La politica scolastica del Partito comunista italiano, dalla Liberazione al Congresso di Rimini (1945-1991)*, Roma, Red Star

Press, 2022, pp. 259, ISBN 978-88-6718-328-9, euro 25,00.

Nella messe di studi sulla storia del Partito comunista italiano pochi sono ancora quelli relativi alla sua politica scolastica, al complessivo impegno profuso in campo educativo dal secondo dopoguerra all’alba degli anni Novanta. Se è indubbio che l’interesse storiografico nei confronti del ruolo del Pci nella società italiana, del suo costituirsi come partito di massa sin dalla metà degli anni Quaranta, abbia alimentato un’ormai consolidata tradizione di ricerche capace di metterne in luce la sua vocazione egemonica ed educativa, resta il fatto che sono ancora poche quelle in grado di offrire una lettura complessiva dell’intera parabola delle politiche scolastiche elaborate dal partito nell’Italia repubblicana.

In questo senso, il lavoro di Luigi Saragnese costituisce uno strumento prezioso che contribuisce non solo a colmare una significativa ed emblematica lacuna storiografica, ma consente la possibilità di interpretare la vicenda del Pci dentro la storia nazionale, inserendola appieno nei complessi dina-

mismi politici e sociali che modellano la società italiana del secondo Novecento. Non solo una storia di lotta e di opposizione nei confronti della scuola di marca democristiana, che soprattutto negli anni del centrismo si va configurando secondo linee di continuità più che di rottura rispetto al passato, ma una costante azione politica volta ad elaborare proposte alternative al suo tradizionale conservatorismo, rifiutandone l’impostazione selettiva e classista. Fare della scuola un veicolo di emancipazione per tutti e non già uno strumento di selezione sociale diventa, infatti, sin dagli anni della Costituente, una sfida che il partito accoglie come significativo banco di prova per la costruzione di una società democratica dopo l’esperienza del fascismo.

Certo, sono poi le battaglie in difesa della scuola pubblica contro l’ingerenza clericale ad assorbire molte delle energie del Pci durante gli anni Cinquanta, dovendo peraltro ricucire lo strappo con le forze laiche dopo il voto favorevole all’articolo 7 della Costituzione. Così, alcuni dei ritardi che il partito manifesta in questa fase

sono anche da ricondurre alla necessità di fronteggiare un avversario ben consapevole, invece, di quanto la scuola possa essere determinante come mezzo di costruzione del consenso. Non che il tema manchi di suscitare un forte interesse da parte del partito, come dimostra il celebre dibattito tra Concetto Marchesi e Antonio Banfi che sin dal '46 anima la discussione intorno a due differenti concetti di educazione umanistica: fondata sulla centralità del latino e della cultura classica per il primo, sull'alleanza 'copernicana' tra umanesimo e scienza per il secondo. Oppure l'impegno manifestato da intellettuali come Mario Alighiero Manacorda, Lucio Lombardo Radice, Dina Bertoni Jovine che sin dal dopoguerra risultano impegnati nella definizione di una pedagogia di stampo marxista ispirata alla lezione di Antonio Gramsci. Senza poi sottovalutare, naturalmente, il lavoro capillare svolto sul territorio mediante realtà associative come l'Api (Associazione Pionieri d'Italia) che documentano la volontà di offrire all'infanzia modelli educativi alternativi a quelli di matrice cattolica.

Resta però il fatto che fino alla metà degli anni Cinquanta la politica scolastica del Pci non sembra avere un carattere pienamente compiuto, nonostante l'invito di autorevoli esponenti comunisti a "fare del problema della scuola un problema politico di tutto il partito" (p. 95). Solo con il '55 si assiste ad un significativo mutamento di rotta, allorquando la proposta di una riforma strutturale del sistema scola-

stico prende corpo in modo evidente, grazie soprattutto all'impegno di Mario Alicata che porta il tema nel Comitato centrale di novembre: un fatto inedito, questo, nella storia del partito. Da questa svolta, accompagnata da una profonda riorganizzazione interna, nonchè dalla nascita della rivista "La riforma della scuola", scaturisce l'ipotesi di un ciclo obbligatorio di otto anni senza il latino al fine di consentire il reale adempimento dell'obbligo fino al quattordicesimo anno di età, colpendo alla radice il sistema a 'canne d'organo' della scuola gentiliana. A partire da questa data il Pci "comincia ad occuparsi organicamente anche di scuola, a inglobare nella propria strategia generale una tematica che fino ad allora era stata delegata ai gruppi parlamentari e alla sezione culturale dell'Istituto Gramsci" (p. 107). Ciò che consente ai comunisti di giocare un ruolo di primo piano nel dibattito che porterà alla realizzazione della scuola media unica nel '62: quella destinata a rimanere la più importante riforma scolastica della seconda metà del secolo. Con il disegno di legge Donini-Luporini del '59, infatti, il partito elabora una proposta che investe l'intero ciclo dell'obbligo scolastico a partire dal superamento dei programmi Ermini in vigore nella scuola elementare dal '55. La legge n. 1859 che istituirà la scuola media unica si discosterà dall'iniziale ipotesi comunista e sarà l'esito di difficili e sofferte mediazioni politiche in seno alla maggioranza di governo. Il Pci non offrirà il suo appoggio, ma resta indubbio il

contributo del partito all'accelerazione di un processo da tempo ormai in corso. Non l'unico caso, peraltro, in cui i comunisti anticipano questioni che la classe dirigente dovrà poi affrontare, come è il caso, ad esempio, della scuola dell'infanzia statale: prefigurata dal Pci sin dal '60, ma che vedrà l'approvazione legislativa solamente nel '68.

Con l'avvento della scolarizzazione di massa, con le tensioni che scaturiscono dal movimento studentesco, anche il Pci si vede costretto a calibrare le proprie politiche scolastiche in rapporto ai grandi mutamenti che stanno trasformando a fondo la società. Noti sono i ritardi, le criticità che il sistema scolastico nazionale manifesta in questa fase, soprattutto di fronte al persistere di consolidati stereotipi che ancora subordinano la cultura tecnico-scientifica a quella umanistica, che si ostinano a tenere diviso il sapere della mente da quello della mano e che contribuiscono fortemente a tenere vive le componenti selettive e classiste del nostro sistema scolastico. In questo senso, il punto di vista comunista ribadisce con forza la necessità di adempiere al dettato costituzionale, facendo della scuola il luogo per definizione della formazione alla cittadinanza democratica. Pertanto, "né preparazione meramente strumentale, né formazione totalmente 'disinteressata', ma – facendo ricorso a Gramsci – formazione culturale e civile di un dato tipo d'uomo, appartenente a quella data società in quella data epoca, produttore e insieme governato-governante" (p. 127).

Dagli anni Settanta, nonostante la diffusione di nuove istanze pedagogiche, anche grazie alle spinte provenienti dalla società civile, e di forme di governo della scuola sotto molti aspetti inedite, basti pensare alla complessa vicenda dei Decreti delegati, vengono meno le condizioni politiche per una riforma di struttura del sistema scolastico. È soprattutto il segmento dell'istruzione secondaria superiore, investito lungo il decennio precedente da un incremento esponenziale degli iscritti, a richiedere interventi che invece mancheranno, fatta salva la revisione dei programmi scolastici nel '79. Sin dall'inizio del decennio il Pci pone attenzione al tema mediante il progetto di legge n. 3945 avanzato da Marino Raichich, relativo al 'Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore'. Si ritiene, in buona sostanza, che dopo il '68 sia necessario un profondo ripensamento dell'architettura dell'intero sistema scolastico in funzione di una formazione orientata alla più larga diffusione del sapere nella società. "La proposta di legge Raichich rappresentò indubbiamente il momento più alto, insieme a quella Donini-Luporini della scuola media unica di cui rappresentava la continuazione, di elaborazione di una proposta di riforma organica della scuola, secondo l'orientamento gramsciano volto alla ricerca di un *nuovo principio educativo*, capace di creare le premesse per un *progresso intellettuale di massa*" (p. 160). Tra occasioni mancate e profondi mutamenti dello scenario politico, si vanno ormai restringendo gli spazi per un

progetto di riforma della scuola, dentro una crisi ormai inarrestabile delle tradizionali forme della rappresentanza politica. La perdita di consenso dei grandi partiti di massa, l'emergere di nuove forme di partecipazione alla vita pubblica spostano equilibri a lungo consolidati. Per quanto concerne il Pci, vanno poi considerati alcuni fattori che contribuiscono a mutarne progressivamente la sua identità politica e culturale, fino ad abbandonare definitivamente qualsiasi progetto alternativo al sistema capitalistico. Il compromesso storico con la Dc, la crescita elettorale che lo porta alla guida di molte amministrazioni comunali, comprese diverse delle principali città italiane, sono aspetti non trascurabili del processo di trasformazione che lo investe. Con i suoi quadri migliori impegnati nell'attività amministrativa, spesso a scapito del lavoro sul territorio, ormai assorbito dentro il sistema di potere vigente, il Pci cambia pelle e le stesse proposte sul fronte delle politiche scolastiche sempre meno si differenziano da quelle avanzate dalle forze governative.

Lo conferma la compartecipazione al riformismo curricolare degli anni Ottanta, dove se da un lato assistiamo ad interventi innovativi, come ad esempio i nuovi programmi per la scuola elementare dell'85, dall'altro comincia a rendersi evidente l'influenza del paradigma neoliberale, sino a diventare il modello di riferimento egemone con le sempre più insistenti richieste da parte del mondo imprenditoriale di adeguare il sistema scolastico alle esigenze del-

la produzione capitalistica. Richieste che trovano crescenti appoggi in una classe dirigente ormai uniformata alle medesime strategie politiche e culturali. Un mutamento profondo, quindi, dove "l'istruzione viene degradata da diritto costituzionale del cittadino a parte della 'politica di servizi' e da possibile strumento di emancipazione [...] diventa mezzo per la formazione del personale più idoneo al servizio del mercato del lavoro capitalistico, la cui esistenza e il cui funzionamento in quanto tale non viene messo in discussione" (p. 188).

Un lavoro, questo di Saragnese – corredato da uno scritto di M. A. Manacorda del '75 sulla riforma della scuola secondaria – che restituisce con efficacia il profilo di una parabola politica che è utile interrogare in tutta la sua complessità storica, anche per cercare di meglio comprendere lo sviluppo delle politiche scolastiche degli ultimi trent'anni, sempre più uniformate alle parole d'ordine del capitale umano, della competenza, del merito e sempre più adese alla logica del paradigma neoliberale. La ricostruzione dei fenomeni storici nei loro dispiegamenti di lunga durata, d'altra parte, facendone emergere tanto le linee di continuità quanto quelle di rottura rispetto al passato, è ciò che qui ci consente di osservare come molte delle criticità del sistema scolastico di oggi affondino le proprie radici nei decenni passati, figliate anche da quel 'riformismo scolastico contraddittorio', per dirla con Massimo Baldacci (2019), che dagli

anni Cinquanta ha accompagnato le vicende della scuola italiana. Rileggere tale parabola alla luce del principio educativo gramsciano ci aiuta anche a comprendere la posta che è oggi in gioco rispetto alla funzione sociale ed educativa della scuola: la necessità di

scegliere se assecondarne il processo di assorbimento da parte delle logiche di mercato oppure renderla effettivamente un veicolo per la costruzione della cittadinanza democratica.

Silvano Calveto

Massimo Baldacci, *Praxis e concetto. Il linguaggio della pedagogia*, Milano, Franco-Angeli, 2022, pp. 225, ISBN 978-88-351-3530-2, euro 29,00.

L'ultimo volume di Massimo Baldacci, *Praxis e concetto. Il linguaggio della pedagogia*, si inserisce all'interno di un dibattito sempre aperto e di importanza cruciale in alcune scienze sociali, inclusa la pedagogia: in che modo il linguaggio di una scienza può possedere le condizioni di validità, precisione e chiarezza nei suoi vari livelli (lessicale, proposizionale e argomentativo) necessaria affinché i suoi discorsi possano essere sufficientemente rigorosi e non equivoci cosicché possa essere definita tale (cfr. p. 18) e, allo stesso tempo, evitare la sua trasformazione in un campo di ricerca puramente teorico che si curi poco non solo del rapporto tra ricerca teorica ed empirica, ma anche, e soprattutto, tra teoria e prassi (cfr. pp. 15 e 20-21)?

Le due questioni sono inestricabilmente correlate per due ragioni: non soltanto perché la chiarezza linguistica, che è anche chiarezza concettuale, è necessaria per guidare la prassi consapevolmente, ma anche perché il nesso teoria-prassi è "un principio aureo per la pedagogia" (*ibidem*). Baldacci risponde alla suddetta questione con una riflessione epistemologica e meto-

dologica che riesce a salvaguardare sia l'esigenza di rigore e chiarezza, sia la capacità della ricerca teorica di andare continuamente dalla teoria alla prassi e dalla prassi alla teoria, sia, ed è tutt'altro che scontato, la capacità di mantenere la pedagogia nell'ambito del sapere critico, scongiurando qualsiasi possibilità di approccio dogmatico.

A questo proposito, la cornice epistemologica entro cui si sviluppa la riflessione è programmaticamente chiara sin dall'introduzione: la filosofia analitica del linguaggio, la filosofia della *praxis* gramsciana e l'epistemologia bayesiana. Non va, però, considerata una mera applicazione derivativa di queste tradizioni metodologiche, al contrario, Baldacci propone una posizione che riesce a integrare l'analisi formale del linguaggio – evitando, però, il tentativo di costruire un linguaggio ideale della pedagogia – con quella informale, utilizzando, tra le altre, l'idea di *gioco linguistico* del Wittgenstein delle *Ricerche* accanto al concetto gramsciano di egemonia (pp. 29 e ss.), importantissimo per interpretare la nozione di gioco linguistico (e della relativa

forma di vita in cui esso si trova) in un senso che superi quello unicamente descrittivista, in cui esso possiede un carattere neutro, riconsiderandolo come un esito di un processo egemonico che, per sua natura, non può che essere conflittuale, poiché fondato su rapporti di potere asimmetrici (p. 38 e ss.); che tali rapporti egemonici siano ancora attivi o cristallizzati – il cui palesamento, dunque, è utile al fine di costruire una maggiore consapevolezza storica della costruzione del lessico pedagogico – non incide in alcun modo sull'importanza dell'integrazione di queste due tradizioni. Detta integrazione permette di risignificare la nozione di co-testo linguistico e di contesto linguistico tenendo insieme il piano storico, antropologico, politico e culturale.

L'analisi informale del linguaggio, che restituisce la cifra dell'utilizzo del linguaggio naturale all'interno dei co-testi e dei contesti linguistici, è adoperata da Baldacci per tracciare le coordinate del primo livello, quello lessicale, di analisi del linguaggio pedagogico, relativamente ai termini *educazione* e *formazione* (oltre che, parzialmente, *istruzione*), attraverso una breve ricognizione dei dizionari generali e, soprattutto, attraverso un'analisi delle occorrenze all'interno di alcuni *corpora* linguistici digitalizzati. Questa scelta metodologica comporta il pregio di evitare di fondare l'analisi del linguaggio naturale su enunciati costruiti opportunamente, sotto forma di esperimenti mentali, dunque privi di un reale co-testo e contesto linguistico

di riferimento, o su un utilizzo anedddotico di enunciati, siano essi proferiti in forma orale o scritta, che, benché mantenga un certo interesse, presenta maggiori problemi di affidabilità (p. 58). In questo modo, Baldacci osserva le concordanze e le collocazioni dei due lessemi all'interno di *corpora* composti da testi di varia natura (*Coris* e *ItWac*), sia di un *corpus* composto da testi pedagogici, seppur più limitatamente, mancando effettivamente un *corpus* di questo tipo e dovendo, di conseguenza, costruirlo attraverso delle *query* mirate all'interno del database di *Google Libri*, al fine di ricostruire le loro marche semantiche (per esempio, "educazione" tende ad essere usato per indicare aspetti più generali rispetto a "formazione", l'uso di quest'ultimo tende ad essere più neutro, mentre "educazione" è più orientato ad un portato valoriale, e così via). Così è possibile compiere il passaggio da questi due lessemi ai corrispondenti *termini pedagogici*, percorrendo "la strada delle *definizioni precisative*, curvandola però in senso pragmatico, anziché formale" (p. 89). Ne deriva la scelta di orientare le definizioni verso la forma delle *massime pragmatiche*, che acquisiscono uso e significato rispetto ad un *limite* (inteso in senso matematico) verso cui tendono (*ibidem*). Tale approccio ha il merito di conservare la precisione dell'analisi semantica dei termini pedagogici e la loro capacità di agire nella prassi educativa e di sorgere in essa.

Continuando lungo questa strada che va dal lessico alle proposizioni fino

agli argomenti, la seconda parte del volume, che meriterebbe ben altro spazio per la complessità e gli importanti percorsi di ricerca che apre, recupera parzialmente l'analisi formale del linguaggio in relazione ai giudizi pedagogici, costruendo una "geografia logica" di essi sotto forma di una mappa sul modello della "cartografia fisico-altitudinale", in modo tale "che essa indichi gradi maggiori e minori di opportunità, più che confini tra il corretto e l'errato" (p. 139), mantenendo, dunque, il linguaggio naturale come territorio d'indagine e cercando di rischiarare il portato di vaghezza e di ambiguità che esso possiede. Per far ciò, Baldacci utilizza estensivamente alcune logiche non-classiche (la logica modale e la logica *fuzzy*) all'interno di un quadro epistemologico bayesiano, in cui la concezione soggettiva della probabilità riesce a dar conto dei contesti specifici in cui i giudizi si formano e agiscono, incluse l'incertezza e l'inevitabile ignoranza di tutte le con-

dizioni che possono essere considerate all'atto della formulazione e di tutti i possibili esiti che ne scaturirebbero. In tal modo, da un lato viene sottolineata la provvisorietà dei giudizi pedagogici, dall'altro la loro natura olistica e soggettiva, cioè fondata su un insieme di credenze possedute in quel momento dal soggetto, che si materializza nella formula *tutto considerato* che precede il giudizio (p. 177).

Lontano dal proporre un approccio meccanico, il testo di Baldacci, al contrario, recupera il ruolo fondamentale del soggetto impegnato nella pratica e nella teoria pedagogica, dunque sia i pedagogisti sia gli educatori, con la sua visione complessiva, circostanziata, temporalmente orientata e meno formale, accanto a un maggiore rigore formale e una maggiore capacità autocritica della scienza pedagogica. In altre parole, ciò che egli definisce "saggezza pedagogica" (p. 208).

Alessandro Casula

Cornelius Castoriadis, *La rivoluzione democratica*, Introduzione e cura di Fabio Ciaramelli, trad. it. di Grazia Regoli, (nuova edizione), Milano, 2022, ISBN 978-88-33021-64-5, euro 18,00.

Cornelius Castoriadis, *Contro l'economia. Scritti 1949-1997*, trad. it. e cura di Raffaele Alberto Ventura, Roma, LUISS University Press, 2022, ISBN 978-88-6105-725-8, euro 24,00.

Nel centenario della nascita di Cornelius Castoriadis (1922-1997), nonostante l'oblio – ingiustificato – cui da sempre la cultura nostrana lo ha relega-

to, la pubblicazione di alcuni testi del filosofo, sociologo, economista e psicoanalista greco naturalizzato francese, rinnovano il nostro interesse. Dopo l'attesa riedizione completa dell'opera capitale del filosofo, *L'istituzione immaginaria della società* (a cura di Emanuele Profumi, Mimesis), l'attenzione si focalizza sui testi de *La rivoluzione*

democratica, con una nuova *Introduzione* di Fabio Ciaramelli, e *Contro l'economia* che, con la cura e un'ampia e sistematica premessa di Raffaele Alberto Ventura, raccoglie gli scritti socio-economici di Castoriadis, tra il 1949 e il 1997. La peculiare formazione e posizione di Castoriadis, infatti, emigrato in Francia, a Parigi, nel 1945, è quella di chi, pur operando nei gangli del potere (alla stessa maniera di un altro eccellente emigrato, Alexandre Kojève), come analista dell'OCSE, ha sempre mantenuto il segreto anonimato di una posizione scomoda, ma prolifica nella produzione pratico-teoretica.

Il *focus* della speculazione castoriadisiana si attesta sul doppio binario autonomia/eteronomia, recuperando, in questo continuo attrito, la radice istituyente del principio democratico, che dalla sua *fondazione ex nihilo* nell'Atene del VI secolo a.C. (così approfonditamente studiata nei suoi corsi all'École des Hautes Études) ha ribaltato costantemente i termini del suo significante politico attivo sino alla nostra modernità. Se il filosofo, pertanto, risulta essere colui che in maniera critico-analitica ha maggiormente indagato la contrapposizione tra eteronomia ed autonomia nei processi di costituzione sociali dell'individuo, il tema della creazione, come scrive Ciaramelli, “emerge esattamente dall'esigenza di *pensare* questa dimensione fondamentale dell'agire umano, cioè la sua irriducibilità alla necessità ontologica o per meglio dire alla sua più diffusa istituzione” (p. 15). La società “sorge” da un niente che isti-

tuisce – nel mentre in cui emerge – una forma, che dà spazio, tempo e causa all'effettualità asseverativa del *nomos*. La tematizzazione di questa creazione assoluta (la cui origine, forse, a seguito della enciclopedica cultura castoriadisiana, si può addirittura rinvenire in Esiodo), oltre a sviluppare il criterio di espressione della società umana (lungi, quindi, dal manifestarsi come una istituzione naturale), elicitava quegli elementi dell'immaginario per primo evidenziati proprio da Castoriadis. “La società – scrive – non può esistere senza istituzione e senza legge, ma è essa stessa a dover decidere di tale legge, senza poter ricorrere (se non illusoriamente) a una fonte o a un fondamento extra-sociale” (p. 43). Per questo, anche storicamente, la *polis* costituisce il punto primo e ultimo di riferimento della capacità umana di contestualizzare i propri costrutti di civiltà, attraverso il *nomos*. “Quando Aristotele – precisa Castoriadis – dice che al di fuori della *polis* l'uomo non può essere che bestia selvatica o dio, sa e dice che l'essere umano si umanizza soltanto nella *polis* e per mezzo di essa: idea che peraltro ricorre frequentemente nei poeti, negli storici e nei filosofi della Grecia antica” (*ibidem*). Senza assottigliare, dunque, lo spazio di decisionalità individuale, è proprio nella *polis* che l'uomo restituisce a se stesso la propria umanità: ed è qui, di fatto, che ha inizio la filosofia politica. Ma qual è il punto di congiunzione tra questa elaborata istitutività umana e la capacità di sviluppare continuamente l'immaginario sociale? La

tradizione secolarizzata della filosofia politica moderna ha opposto sempre (in maniera dialettica e, talvolta, contrastante, come ha segnalato Miguel Abenour) la dimensione dell'*homo naturalis* a quella dell'*homo socialis*. In questo modo, la ripartizione delle classi di potere, nella comprensione del *Leviatano* hobbesiano, viene stabilita in maniera "adeguata" secondo il criterio della maggior attribuzione di forza (che è, di fatto, una delle prerogative dello stato moderno).

La riflessione di Castoriadis riporta il lettore dal reale-istituito all'immaginativo-istituente, attraverso una dimensione proattiva dell'autonomia del politico. A ciò associato, il tema della socializzazione assume per il filosofo una posizione centrale nell'attività immaginativo-istituente: "quando si opera questa socializzazione – scrive –, l'immaginazione radicale viene, fino a un certo punto, soffocata nelle sue manifestazioni più importanti e la sua espressione viene resa conforme e ripetitiva" (p. 101). Sulla duplice regolatività sociale eteronoma ed autonoma si svolge, per Castoriadis, la verifica – o meno – della prospettiva democratica avverantesi non su fondamenti decisionisti, giustificazionisti o legalitari, bensì partecipativi e concretamente autonomizzanti. Le nostre società, infatti, sono tutte prodotte – specie nell'epoca della finanziarizzazione totale del capitale – da meccanismi direttivi eteroregolativi (il che, sostiene il filosofo, per certi aspetti può essere molto rassicurante). Di

qui sorge la domanda: cosa comporta (e cosa rimane di) quell'immaginario che permette la possibilità istituente (ossia ciò che è da venire e da costruire in maniera partecipata) e mette in gioco il significato stesso del politico? La critica della "razionalità" del capitalismo la si ritrova nel saggio dedicato a Weber (probabilmente il più denso e complesso della raccolta), il quale assume una prospettiva particolare, perché ultimato pochi mesi prima della morte del filosofo. Esso mette in evidenza, oltre alle indubbie capacità castoriadisiane di svelamento delle ipocrisie capitalistiche, anche l'enorme quantità di dati micro e macro-economici, analizzati negli anni di lavoro come economista presso l'OCSE. Come segnala Ventura nel volume *Contro l'economia*, Castoriadis, in un'intervista del 1990 (*Agora International*), afferma: "ho lavorato all'OCSE dal 1948 al 1970. Dovevo lavorare per vivere, naturalmente, e d'altra parte era davvero confortevole avere questa copertura legale totale, fintanto che nessuno sapeva quello che facevo davvero, in quanto funzionario internazionale. Inoltre questo mi ha fornito una conoscenza dall'interno del funzionamento economico dei paesi capitalisti" (p. 29). In questa posizione "privilegiata", il filosofo ha modo di analizzare – dati alla mano – le varie fasi della "crescita" esponenziale, seguita alla fine della Seconda guerra mondiale, dei consumi nell'economia dei paesi capitalistici. Il benessere che genera un eccesso di radicalizzazione delle differenze socia-

li per quel che riguarda l'educazione e la possibilità di accesso all'istruzione; l'abbondanza di offerta dei prodotti (una teoria economica vecchia, segnata da Castoriadis, che viene periodicamente spacciata per "innovativa"), che manifesta l'inevitabilità dell'indebitamento; la fallacia di fondo della teoria economica marxista, la cui critica sarà elaborata e approfondita nella prima parte de *L'istituzione immaginaria*. Una posizione *destruens* che darà avvio alla formulazione compiuta e più profonda della filosofia castoriadisiana – maturata anche a partire dalla sua attività in *Socialisme ou Barbarie* e come psicoanalista – circa la possibilità immaginativa dell'autonomia. Pertanto, se nello scritto *La grande convergenza* (1949) il dispiego degli strumenti marxisti di critica al capitalismo appare nella sua massima estensione, testi pur brevi come *I costi sociali della crescita*, *La filosofia dell'economia* e *L'enigma del valore*, tutti elaborati intorno al 1970, costituiscono l'affondo necessario per svelare l'inconsistenza

programmatica (se non nello sfruttamento) sia dell'economia capitalistica che di quella dei paesi della sfera ex-sovietica. In maniera lungimirante, Castoriadis vede già quali saranno i "costi della crescita" (ovvero, ciò che è connesso allo sviluppo incontrollato, attraverso il consumo predatorio delle risorse) sia a livello economico che politico-culturale. Forse nell'economia si può ritrovare – ancora una volta – il postulato per la ricerca della libertà? Nient'affatto, risponde il filosofo.

"La libertà in una società autonoma – scrive – si esprime attraverso queste due leggi fondamentali: niente esecuzione senza partecipazione paritaria alla decisione; niente legge senza partecipazione paritaria alla legiferazione" (p. 128). Decisione, legge e partecipazione rimangono gli attraversamenti necessari di quella formazione dell'individuo sociale che, nella *polis*, diviene, per Castoriadis, forma istitutiva e trasformativa.

Gianluca Giachery

Nick Land, *Nessun futuro. Scritti 1995-2007*, trad. it. di Valerio Cianci, Prefazione di Edoardo Camurri, Roma, LUISS University Press, 2022, ISBN 978-88-6105-704-3, euro 25,00.

Senza prescindere dalla apocalitticità del titolo, è necessario accostarsi a questa raccolta di testi di Nick Land (nell'ottima traduzione di Valerio Cianci, che fornisce un indispensabile glossario), consapevoli dei due lavori già editi (*Collasso*, 2020; *Illuminismo oscuro*, 2021) e che comprovano la per-

vicace impermeabilità del loro Autore a qualsiasi accusa di catastrofismo. L'atteggiamento di radicalità del pensiero che affronta in maniera sistematica l'accelerazione paradigmatica dell'Antropocene, non si risolve nella favola senza tempo del "realismo capitalista" (Mark Fisher), bensì nella

consapevolezza che l'unica illusione che governa le dinamiche del mondo è proprio il supposto onnipotente della ragione. Pur essendo un attento studioso di Kant, Nietzsche e Heidegger, Bataille, Deleuze e Guattari (o, forse, proprio per questo motivo), il libro di Land lascia interdetti, ad una prima lettura, quasi trasognati nel tentativo di voler cogliere *analiticamente* un qualche passaggio ontologico, metafisico, politico o, semplicemente, articolato in maniera linguisticamente consequenziale. Ma, come osserva nella brillante (e necessaria) introduzione Edoardo Camurri, non ci troviamo ormai da oltre due secoli (da quel famoso lapidario *incipit* della *Critica della ragion pura*) nel ginepraio – ormai inestricabile – logico-linguistico-formale (Carroll, Conrad, Joyce, Wittgenstein, Deleuze), per cui la nominabilità del mondo è divenuta afferrabile solo attraverso l'indistinguibilità psicotica dell'inarrestabile slabbramento semantico?

Il percorso di Land – dal CCRU (il mitizzato Centro per la ricerca sulla cybercultura, fondato proprio da Land e da altri, alla metà degli anni Novanta, presso la Warwick University) al suo nebuloso “autoesilio” in Cina, come giornalista *freelance*, contribuendo alla diffusione del movimento accelerazionista – si è rivelato eclettico e ha mantenuto fede, nonostante le ripetute accuse di essere tra gli “ispiratori” di movimenti *neocoon* e reazionari, a una sorta di anarchismo rizomatico deleuziano. Senza dimenticare la forte

ispirazione nietzscheana che ha avuto, come più prossima conseguenza, la nichilizzazione di qualsiasi processo utopico-redentivo avanzato dalle varie correnti post-illuministiche. Con un linguaggio, dunque, al limite dello stress-test concettuale (“fare filosofia – scrivevano Deleuze e Guattari in *Che cos'è filosofia?* del 1991 – è inventare concetti”), Land costringe il lettore ad una continua verifica dei propri presupposti logici: che cosa significa pensare nell'era del cyberspazio? Nessun paesaggio orwelliano (Land sembra aver fatto propria la lezione foucaultiana del potere come estensione relazionale), ma solo un presupposto paranoicizzante che s'inscrive perfettamente nella realizzazione che, per comprendere appieno il presente, occorre far esplodere i percorrimenti “macchinici” del pensiero, *ergo*, pensare come “pensa” la macchina. “La critica schizotecnica della ragione digitale – scrive Land – è condotta mediante processi macchinici diffusi anziché da una soggettività filosofica integrata – la sua relazione con la critica della ragion pura è una relazione di escalation; essa mira alla trascrizione dell'intermittenza elettronica come logica ambivalente e non come codice-macchinico” (pp. 41-42).

La ragione della macchina (che non è la preoccupazione per il *Gestell* totalizzante heideggeriano né per la “ragione strumentale” dei francofortesi) è ambivalente, ma perfettamente localizzabile attraverso la frantumazione del sistema (platonico, aristotelico, kantiano,

hegeliano), come tenuta olistica della rappresentazione, per far spazio al fondamentale concetto-esperienza di “intermittenza”, ovvero del flusso spezzato (che sia binario o tripartito poco importa) dell’esperienza-macchina. In sostanza, Land sostiene che il mondo e le azioni umane sono strutturate in questo modo e non ci possiamo fare più niente (alla larga, dunque, coloro che troppo bonariamente credono nella malleabilità della tecno-scienza); d’altro canto, però, è possibile spingere oltre la funzione destabilizzante (o consecutiva) dei processi di alterazione macchinica (non solo computazionali), fino a portare alle estreme conseguenze i processi di dipendenza dalla tecnica stessa. Non vi è più la duplicità Matrix/mondo reale, ovvero finto/vero, che si contrappone costantemente, dando forma al conflitto kantiano tra rappresentazione e *Verstand*, ma il mondo è solo Matrix e nient’altro. Land riprende, in modo chiaro, attraverso una lettura senza filtri interpretativi, l’*Anti-Edipo* (1972) di Deleuze e Guattari: il corpo senza organi (CsO), concetto ampliato successivamente in *Millepiani* (1980), coglie la “vuotezza” strutturale anti-fenomenologica del corpo-attoriale artaudiano, per farlo divenire una vera e propria disposizione macchinica priva, dunque, di qualsiasi attributo sensibile. La forza di questa intuizione, che in Deleuze ha un decisivo legame con la potenza (*conatus*) spinoziana e con il *Wille zur Macht* nietzscheano, la si ritrova originariamente nell’uomo-macchina di La

Mettrie (1747), che è un mero artificio per definire la fisiologicità del pensiero e dell’estensione cartesiani. Ma cosa accade quando la non-organicità si trasforma in flusso continuo di parametri di tensionalità, che risultano assolutamente imprendibili? Nel testo *Carne (o come uccidere Edipo nel ciberspazio)*, Land scrive: “i CsO sono totalità macchiniche additive o prodotti in eccesso e non totalità logico-sostitutive, che implementano ogni molteplicità con possibilità emergenti (sintetiche) anziché totalizzarne il contenuto come insieme” (p. 78). Per dare un esempio filmico, *Terminator* (il primo, del 1984) illustra perfettamente la dimensione di composizione e di singolarità dei processi macchinici, per cui ogni tentativo olistico di “presa sul reale” diventa semplicemente illusione. Il *cyborg*, infatti, non viene costruito per la sua indistruttibilità (né per questo ha significato), bensì per la sua capacità di fredda ricomposizione (riterritorializzazione) dei dati esecutivi: l’obiettivo accidentale è il giovane-guerriero Connor ma, a differenza che in *Matrix* – dove Neo è l’ennesimo “eletto” che, alla fine, pur riuscendo nel suo obiettivo di salvare Zion, distrugge se stesso e il suo doppio, Smith, salvando contemporaneamente la Città delle macchine – il Terminator ha lo scopo chiaro ed evidente di proteggere la “Madre Uccello Rapace” Skynet.

Il fascino di questi sistemi integrati “perfetti” (che è, poi, il fascino e l’invidia umana per ogni macchina) è la possibilità di disposizione *ad libitum*

di “parti” o organi da assemblare, cosa che – hegelianamente, secondo la lettura di Kojève – esplicita non solo l’attività desiderante nella sua strategia appropriativa, ma anche l’esigenza di ordine contingente. “I profili dell’Assemblaggio Geomacchinico – sottolinea Land – tendono a focalizzare l’attenzione sulle caratteristiche del Nucleo proporzionalmente all’eliminazione delle distorsioni prospettiche” (p. 154). La cultura nomade – l’unica in grado di destabilizzare la continuità storica della traccia X-Y – si esperisce attraverso le “numerizzazioni non standard”, ossia attraverso quei codici (anche linguistici) che, nel massimo fulgore dell’espropriazione tecnica del corpo, serializzano le costruzioni della conoscenza. Da questa prospettiva, la formica è l’animale neurologicamente più perfetto, lo scarafaggio è il più adattabile (è l’unica specie che può resistere alle radiazioni termoneucleari), l’uomo no. I “sistemi tic” (altra reminiscenza freudiana?) costituiscono per Land la possibile evoluzione delle territorializzazioni deleuziane: “la zecca è un parassita aracnoideo, caratterizzato

da specifiche comportamentali (salta, morde e succhia) che lo rendono vettore di diverse condizioni [...] I punti-tic, o le punture endovenose, secondo loro, sono dovute ai sedativi e dagli antipsicotici, meticolosamente annotati nel registro medico” (p. 169). Siamo in presenza di una scrittura di puro delirio ma ben congegnata, il cui vettore è Burroughs intriso di kafkismo, messa in scena da Cronenberg (*Videodrome, Pasto nudo*).

Il fatto che sia “delirante”, tuttavia, non vuol dire che non possa essere “vera”. Quando Joyce scrisse *Finnegans Wake* (1939), nessuno poteva immaginare che ci sarebbe stata un’altra Guerra mondiale o l’abisso della distruzione atomica. Ancora a distanza di decenni nessuno sa in che cosa consistesse quel “risveglio”. Tuttavia, il problema per Land – ancora una volta – non è né il mondo né l’uomo: essi sono già oggetti (o “iperoggetti”, come direbbe Timothy Morton) ormai impalpabili e inesistenti, se non in quanto flussi, scagliati al di là dei Bastioni di Orione.

Gianluca Giachery

Simone de Beauvoir, *Les inséparables*, Parigi, L'Herne, 2020, pp. 176, ISBN 979-1-03-190274-6, euro 14.

Una decina d'anni dopo l'uscita del saggio *Le Deuxième Sexe*, Simone de Beauvoir pubblica il primo di una serie di romanzi autobiografici, intitolato *Mémoires d'une jeune fille rangée* (1958). In quest'opera, l'autrice narra la sua infanzia, la sua adolescenza, fino ai primi incontri con Sartre. In questo viaggio formativo è accompagnata, dapprima con la sua intrigante presenza in classe, poi anche tramite uno scambio epistolare, da Elizabeth Mabilille (Elisabeth Lacoïn, in realtà), conosciuta fra i banchi di scuola e divenuta presto alterità imprescindibile nel farsi intellettuale, innamorata, donna. Simbolicamente, il romanzo della *jeune fille* prende fine proprio con la morte prematura di Zaza: "j'ai pensé longtemps que j'avais payé ma liberté de sa mort" (*Mémoires d'une jeune fille rangée*, Parigi, Gallimard, 1958, p. 359). La riservatezza della più giovane de Beauvoir lascia spazio a poco a poco al sorgere di una donna che sembra infine aver trovato il suo posto tra gli intellettuali della Sorbona: un'ascesa inversamente proporzionale a quella dell'ex-compagna di scuola, fatalmente fedele al suo *milieu*, al punto da rinunciare alla felicità e forse perfino alla salute. L'intreccio de *Les inséparables* si situa all'interno di questo racconto. Il titolo, scelto dalla figlia adottiva

dell'autrice, rimanda infatti proprio al nomignolo affibbiato alla coppia de Beauvoir-Lacoïn al Cours Desir (la scuola privata cattolica frequentata da entrambe, là dove esse si incontrarono per la prima volta). Nella prefazione, Sylvie Le Bon de Beauvoir ribadisce questa filiazione presentando il postumo come una sorta di primo getto anteriore al romanzo d'*autofiction* ed è innegabile che si tratti in parte della stessa storia. Ne *Les inséparables*, tuttavia, l'attenzione si focalizza essenzialmente sull'amicizia delle due protagoniste. A differenza dei *Mémoires*, dunque, minor spazio è dato alla costruzione dell'intellettuale – o al rapporto con la sua famiglia e gli altri amici – per concentrarsi, invece, sulla relazione con Andrée Gallard (Zaza). Inoltre, qui non solo l'amica, ma anche l'io narrante porta un altro nome (Sylvie Lepage), in modo tale che si crea una distanza tra l'autrice e la narratrice omodiegetica, distanza che formalmente non esiste nei *Mémoires*. Pertanto, in epigrafe al romanzo possiamo leggere che "ceci n'est pas vraiment votre histoire [de Zaza] mais seulement une histoire inspirée de nous. Vous n'étiez pas Andrée, je ne suis pas cette Sylvie qui parle en mon nom".

In questo senso, a nostro avviso, è in parte disinnescata la questione della

sincerità dell'autrice. D'altro canto, il romanzo si sofferma soprattutto su due tematiche. Innanzitutto, semplificando l'intreccio, de Beauvoir insiste sulla natura polimorfa dell'*amitié* che lega le due protagoniste. Talvolta categorizzato come amore, talvolta no, il sentimento provato da Sylvie non è ricambiato con la stessa intensità, ma ciò non impedisce a quest'ultima di trarre profitto da questa relazione. La distanza, che entrambe mantengono nei gesti e tramite il persistere di un *vouvoiement* – che non era già cosa comune fra coetanee allora –, e la riservatezza della quale avvolgono le proprie disillusioni, religiose o amoro-se che siano, contribuiscono a rendere singolare questo rapporto. “Nous cautions : c'était un plaisir neuf” (p. 35), ma “heureusement nous ne parlions jamais ni de sexualité ni de religion. [...] Nous discussions à perte de vue de la justice, l'égalité, la propriété” (p. 55). L'amore di Sylvie per Andrée è un “secret” (p. 59) che, contrariamente a quanto avviene nei libri, è indicibile. Di contro, le loro conversazioni vertono sui loro ideali, sulle loro visioni del mondo.

Parallelamente a questa questione, *Les inséparables* tratta anche della libertà delle donne: contrariamente alla giovane Sylvie, l'Andrée che fin dalle prime pagine è presentata come una forza dirompente è infatti libera di sporcarsi gli abiti e di rompere degli oggetti in casa, oppure, addirittura, di fare la linguaccia a sua madre in pubblico. Non solo: ha le idee chiare

e punta il dito sulla malafede (anacronisticamente) sartriana dell'amica che le scrive lettere sulla natura in fiore senza osarle svelare l'origine del suo pensiero. Giunte in “età da matrimonio”, tuttavia, la situazione si ribalta: mentre Sylvie può frequentare l'università e affrancarsi così dalle certezze infantili, intraprendendo un percorso di autodeterminazione in quanto intellettuale, Andrée è costretta a compiere un atto stupefacente pur di liberarsi dalle futili incombenze alle quali ormai la riduce la madre. La straordinarietà di questo episodio è tale da permettere al lettore di comprendere la disperazione, più che l'incoscienza, della donna; tale, forse, da permettere anche una – pur legittima – messa in questione del patto autobiografico. Tuttavia, questa possibilità è vanificata poiché ritroviamo, tra i documenti annessi al romanzo, una menzione precisa dell'incidente nella lettera di Zaza a Simone de Beauvoir del 3 settembre 1927. La presenza di questo documento, allora, smentisce l'epigrafe, che pertanto sembrava mettere il dito sulla forma romanzesca adottata dall'autrice.

Amore e libertà si intrecciano perché sono intessuti nel divenire donna, cioè moglie e madre, come orizzonte più probabile al percorso esistenziale delle due protagoniste. Il riferimento all'*amor fôl* di Tristano e Isotta vissuto di nascosto tra Andrée e Bernard (p. 56) è particolarmente pregnante, perché più tardi questo modello cesserà di prendere corpo per diventare

irrimediabilmente libresco, cioè irreal, platonico, e contrapposto al più consono “coup de foudre sacramentel” (p. 57), ovvero l’innamoramento come sanzione del matrimonio (e non viceversa). Letteratura e vita, ancora una volta, si contrappongono, ma se

da questo confronto nasce una conciliazione per Sylvie, per Andrée una serie di inciampi poco romanzeschi, ma realistici, finiscono per far svanire la possibilità di un lieto fine.

Marta Baravalle



Ibis si impegna nella difesa dell'ambiente
e per questo stampa su carta prodotta
a partire da boschi gestiti in maniera responsabile.

Finito di stampare nel mese di novembre 2022 da Joelle srl.

