

Salvatore Colazzo

Abbozzo di un'ontologia pedagogica

in

N. Paparella, a cura di, *Ontologie, simulazione, competenze*

Amaltea edizioni, Castrignano de' Greci, pp. 29-68. ISBN 88-8406-084-2.

Per contattare l'autore:

salvatorecolazzo@gmail.com

ABBOZZO DI UN'ONTOLOGIA PEDAGOGICA
di Salvatore Colazzo

*La questione dell'essere è una domanda che
converte il nostro parlare in una disponibilità
all'ascolto, in una intelligenza contemplativa.*

Paul Ricoeur

Sospesa a lungo fra metafisica ed epistemologia, la ontologia va oggi liberandosi da antiche dipendenze e va sperimentando nuovi percorsi a tutto vantaggio del rigore delle scienze. Soprattutto in quelle regioni della investigazione dove il compito e la regola orientano l'agire e disciplinano il discorso scientifico, l'ontologia diventa strumento di crescita euristica e fonte di certificazione. In questa prospettiva anche la pedagogia trova un campo di lavoro per nulla marginale e di sicura fecondità, potendo l'ontologia offrire credito e credibilità all'impianto epistemologico, continuità all'agire pedagogico e senso e significato alla comunità di coloro che alimentano la ricerca pedagogica.

1. Ontologia e istanza anti-metafisica della filosofia novecentesca

Tradizionalmente l'Ontologia si qualifica come un settore della ricerca filosofica che si occupa dell'*essere-in-quanto-essere*, cioè dell'essere posto al di qua di ogni sua determinazione: l'essere nella sua dimensione astratta e formale. Aristotele la considerava la regina delle scienze, in quanto in grado di individuare il *fondamento primo*, da cui derivano i principi di ogni conoscenza.

Oggi la parola ontologia - dopo aver avuto un periodo di scarsa frequentazione - sembra essere tornata di moda, la si trova declinata in molte forme: c'è chi discorre di "ontologia virtuale"¹ chi di "ontologia del telefonino"². In tal modo l'ontologia conquista le pagine culturali dei giornali e diventa una parola alla moda. Vige ancora l'antico significato o ne ha assunto uno nuovo?

Dovessimo riferirci al significato di ontologia che la tradizione ci ha consegnato, dovremmo pensare che stia tornando in auge la metafisica. Gli antichi pensavano infatti che ontologia e metafisica fossero in buona sostanza sinonimi. Ma significherebbe ignorare lo sforzo fatto da Heidegger di congedarsi dalla metafisica. Interrogando Heidegger, in realtà possiamo capire come sia possibile parlare di ontologia senza per questo ritornare all'abbraccio con la metafisica. Se esiste un'ontologia è possibile percorrere il varco di una filosofia *post-metafisica*, altrimenti bisogna rassegnarsi ad abbandonare la filosofia come pratica di pensiero che si pone la domanda del senso della nostra presenza nel mondo. La perdita di interesse per la metafisica, invero, risale già a Kant. Saranno tuttavia i Neopositivisti del Circolo di Vienna a condurre una vera e propria battaglia contro la metafisica, assunta come sinonimo di discorso privo di senso. La metafisica come ricerca

¹ Lo fa Piergiorgio Odifreddi. Cfr. P. ODIFREDDI, *Epistemologia e Ontologia virtuali*, sul sito all'indirizzo: <http://www.vialattea.net/odifreddi/virt.hm>. In quest'articolo l'autore si chiede attorno allo statuto ontologico da assegnare alla Realtà Virtuale e alle conseguenze che derivino per la nostra esistenza a seconda delle decisioni da noi assunte in merito.

² Cfr. M. FERRARIS, *Dove sei? Ontologia del telefonino*, Bompiani, Milano, 2005.

di quel qualcosa che spiega in maniera esaustiva, conclusiva e definitiva tutto il reale, apparirà loro come una chimera, un modo fallace di utilizzare le potenzialità della mente umana per rapportarsi alla verità. Tuttavia essi operavano una condanna della metafisica sulla base del presupposto che unicamente un linguaggio rigoroso, formalizzato, ma soprattutto fondato su asserti di base verificati – tale è il linguaggio scientifico – potesse aspirare ad una qualche forma di certezza.

Ma Heidegger dirà che proprio questo modo di ragionare è la metafisica. Metafisico è pensare che la verità sia conseguibile nell'assunzione di un atteggiamento oggettivistico, che espunge il soggetto, ritenendolo un'interferenza all'aspirazione umana di pervenire alla verità. Il mondo della tecnica – egli suggerirà – è il mondo della metafisica dispiegata, il mondo perciò del nichilismo, ossia dell'oblio dell'essere. Platone aveva suggerito di considerare l'esistente come privo di valore, una pallida copia dell'autentico essere, che è posto in un ipotetico iperuranio, in cui solo le cose veramente sono³. Metafisico è pensare l'essere fuori di noi e contrapposto a noi, ritenere che altro compito noi non abbiamo che di rispecchiare una verità che noi non siamo.

Si tratta di tornare a tematizzare il problema dell'essere come problema che riguarda la nostra esistenza, per ridare valore a ciò che noi siamo e riscoprire, con ciò, un senso più pieno alla nostra

³ Gadamer dice che si potrebbe scrivere una storia della metafisica esplorando il platonismo. Metafisica è la non rassegnazione alla contingenza del mondo, l'istanza volta a cogliere la sua origine e il suo fondamento. Si riceve conferma dell'intuizione gadameriana sfogliando i tre volumi di A. BATTISTA MONDIN, *Storia della metafisica*, Esd, Bologna 1998.

vita. Ecco allora emergere il tema dell'ontologia in contrapposizione con quello della metafisica. Per superare la metafisica, andare oltre il nichilismo, per non rimanere schiacciati dalla tecnica, per inventare nuovi modi di fare scienza è indispensabile riscoprire l'importanza delle domande ontologiche. Questo è il compito che la filosofia deve assegnarsi.

“Abbiamo noi oggi una risposta alla domanda intorno a ciò che propriamente intendiamo con la parola ‘essente’? Per nulla. E' dunque necessario riproporre il *problema del senso dell'essere*. Ma siamo almeno in uno stato di perplessità per il fatto di non comprendere l'espressione ‘essere’? Per nulla. E' dunque necessario cominciare col ridestare la comprensione del senso di questo problema”⁴.

Il discorso heideggeriano trova alcune importanti e significative premesse nella fenomenologia di Husserl, il quale aveva fatto notare come la distinzione tra realtà empiriche individuali ed *eidōs* (il genere a cui esse appartengono) disegna una sorta di ordinamento del reale in ontologie regionali, che costituiscono come delle mappe del saputo, a cui noi facciamo costante riferimento nell'indagare il mondo. Sopra le ontologie regionali abbiamo posto le scienze formali, matematica e logica pure, che però definendo le regole di “manipolazione” degli oggetti della realtà, non costituiscono il fondamento delle cose. Per sapere cosa è la realtà prima di essere categorizzata dobbiamo fare riferimento al mondo della vita e all'esperienza comune⁵. Lo spazio, in cui noi

⁴ M. HEIDEGGER, *Essere e tempo*, trad. it. Longanesi, Milano, 1995, p. 14.

⁵ E' il ben noto concetto di *Lebenswelt*, per il quale assume valore filosofico il mondo in cui viviamo intuitivamente, con le sue realtà, così come si danno alla nostra corrente esperienza.

parliamo delle cose e agiamo con le cose, è lo spazio delle operazioni precategoriali da cui attinge il pensiero ordinativo, categoriale, scientifico. Le ontologie che le scienze contribuiscono a definire – dice Husserl – non bastano a se stesse, presuppongono un essere umano in quanto soggetto che conosce, che collabora con altri soggetti agendo con essi intersoggettivamente, che è impegnato in una molteplicità di attività che danno gusto e senso alla sua vita. Pensare di poter tendere alle *cose stesse* è pensare che esista uno spazio in cui l'essere dell'uomo per così dire può sentirsi nella sua dimora, uno spazio in cui prova la sensazione di attingere alla vita in maniera più piena e diretta.

2. *Ontologia ed epistemologia*

Il pericolo dell'identificazione di ontologia e metafisica consiste nella sostanzializzazione dell'essere, che, separato dall'empiria, verrebbe collocato in una dimensione "altra", di cui il nostro mondo sarebbe in qualche modo il riflesso. Ma l'ontologia deve riuscire a mantenere una propria identità marcando la distinzione da un'altra disciplina filosofica, l'epistemologia. Deve farlo liberandosi dalle insidie della prospettiva kantiana. In Kant e nei neo-kantiani l'esperienza dipende dalla costruzione che ne dà il soggetto attraverso gli apriori della sensibilità e dell'intelletto, e nel caso specifico dei neokantiani, anche dalla conformazione fisiologica degli organi di senso. Identificare ontologia ed epistemologia significa affermare che la scienza viene prima dell'esperienza in quanto i suoi principi non derivano da essa ma la rendono possibile. Gli stessi sensi vengono svalutati in favore di ciò

che è epistemico. Nel Novecento non sono mancati i tentativi di autonomizzare l'ontologia dall'epistemologia, attraverso la sottolineatura che il reale che la scienza ci mette a disposizione copre solo parte di tutto il reale umanamente accessibile. Ancora una volta viene in mente Husserl (e prima di lui ovviamente Brentano). L'ontologia per sussistere ha quindi la necessità tanto di mantenersi distinta dalla metafisica quanto dall'epistemologia. Di questa necessità parla Maurizio Ferraris, in un bell'articolo dal titolo curioso⁶. Ripercorriamolo velocemente. Il punto di partenza è Kant. Questi – come si sa – contrappone fisica e metafisica, al fine di assegnare un valore positivo alla prima e destituire di significatività la seconda. La fisica – afferma Kant - ha conseguito risultati conoscitivi importantissimi combinando la certezza a priori della matematica con l'analisi empirica. La metafisica, invece, si dibatte nell'opinabile. La filosofia, se vuole avere ancora un ruolo, deve rivolgersi alla fisica per spiegare che essa è destinata a realizzare importanti scoperte perché è epistemologicamente corretta, cioè è la perfetta espressione del corretto funzionamento dei nostri sensi e della nostra mente. La fisica quindi non è un semplice costrutto teorico, "ma corrisponde con esattezza agli schemi concettuali e agli apparati percettivi di cui è dotata, in generale, la natura umana"⁷. Kant quindi ritiene che la fisica ci dia conto delle leggi con cui il mondo che è lì fuori funziona e che la filosofia possa dimostrare che se si vuole credibilmente spiegare come funzioni il mondo lì fuori non vi è altro

⁶ Cfr. M. FERRARIS, *Il succo di pomodoro e la fallacia trascendentale*, "Sistemi intelligenti", n. 2, agosto 2005, pp. 213-225.

⁷ M. FERRARIS, *cit.*, p. 215, nota 1.

modo di procedere che quello della fisica. La fisica per Kant assurge a modello epistemologico e specchio del corretto funzionamento della mente. Cerca di provare questo assunto immaginando una “tanto ambiziosa quanto improbabile” psicologia trascendentale⁸, ottenuta per via puramente argomentativa. Tuttavia il fallimento del programma kantiano non dipende dall’artigianalità degli strumenti concettuali usati, ma dalla confusione che egli opera tra epistemologia ed ontologia: un vero e proprio esempio di “fallacia filosofica”.

Per Kant la fisica è un’esperienza più sofisticata dell’esperienza comune, e questa è in qualche modo una scienza un po’ alla buona. Kant ritiene che “incontrare una cosa e conoscerla sono, in fondo, lo stesso”⁹. Qui è la radice del suo errore. Perché infatti l’esperienza che noi comunemente facciamo delle cose ha natura e carattere differente dell’esperienza che noi facciamo nell’ambito scientifico. Quando sbattiamo al buio contro qualcosa, osserva Ferraris, la prima cosa che si evidenzia alla nostra coscienza è che essa fa male, solo più tardi ci interesserà identificare se ciò contro cui abbiamo sbattuto è uno sgabello piuttosto che un comodino. L’esempio rende con brutale evidenza che incontrare una cosa e conoscerla sono due modi abbastanza diversi di rapportarsi ad essa. La fallacia trascendentale conduce Kant a dire, invece, che i sensi senza i concetti sono ciechi e che quindi tra scienza ed esperienza c’è semplice-

⁸ *Ivi*, p. 216. Kant cerca di indovinare i meccanismi di funzionamento della mente umana, per così dire “a mani nude”, avesse potuto ricorrere alle successive scienze cognitive e alle neuroscienze il suo programma sarebbe stato assai meno velleitario.

⁹ *Ibid.*

mente una differenza di grado: sono più grossolani i concetti dell'esperienza, più sofisticati e fini quelli della scienza¹⁰.

In realtà sono molti i domini dell'esperienza umana che noi non affrontiamo con attitudine scientifica. Il campo della decisione, ad esempio. Le nostre azioni spesso si svolgono in situazioni di conoscenza parziale, lacunosa o quasi nulla, ciò nondimeno continuiamo ad agire. Oppure il campo dell'apprezzamento estetico. Quando diciamo che una cosa è bella o brutta non lo facciamo sulla base di un ragionamento, ma sulla base di una sorta di intuizione. "Il bello piace senza concetti, e piace senza sapere"¹¹. Queste regioni sono delle zone ontologiche "in cui la scienza interviene poco o niente"¹².

Molta parte dell'esperienza umana è organizzata secondo criteri poco scientifici, ma egualmente funzionali. E' organizzata, ad esempio, secondo una prospettiva teleologica, cioè tenendo conto del fine per cui le cose sembrano esistere. Per farci comprendere quest'affermazione Ferraris ricorre ad un ingegnoso aneddoto. Sono molte le cose che per noi acquistano significato solo quando ne comprendiamo il fine. Comprendere il fine di una cosa non è fare scienza di quella cosa. L'ho capito – dice Ferraris – al supermercato. Ogni qualvolta mi recavo a fare spesa compravo qualche succo di pomodoro, che amo. I succhi di pomodoro stavano nello stesso scomparto dei succhi di frutta. Poi

¹⁰ Va pur detto che nella *Critica della Ragion Pratica* e nella *Critica del Giudizio* Kant capisce che è necessario correggere un po' il tiro. Esperienza morale ed esperienza estetica sembrano sfuggire alla cognitivizzazione dell'esperienza della prima *Critica*.

¹¹ M. Ferraris, *cit.*, p. 217.

¹² *Ibid.*

improvvisamente ebbi come l'impressione che fossero scomparsi dal mercato. Andavo negli scaffali in cui per anni erano stati a mia disposizione, ma non riuscivo più a trovarli: spariti misteriosamente. Presi a bere il succo di pomodoro solo al bar. Mi pareva sconveniente chiedere ai baristi dove mai recuperassero le agognate bottigliette. Un giorno l'intuizione: pensai che li avessero spostati di scaffale. Li avranno spostati - pensai - nel reparto dei sughi pronti. Da un punto di vista chimico e fisico è la collocazione più probabile. Ma neanche lì riuscii a trovarli. Scoprii l'arcano per caso, quando, guardando nello scaffale degli aperitivi notai che assieme ai più convenzionali aperitivi facevano orgogliosamente mostra di sé i succhi di pomodoro.

Cosa può ricavarsi da quest'aneddoto? Semplicemente che l'epistemologia è solo uno dei modi di rapportarsi alle cose e dare ordine al mondo. Il Nostro, non trovando i succhi di pomodoro dove sempre li aveva prelevati, pensa bene di cercarli nel settore dei sughi pronti, ragionando "da piccolo chimico, che si faceva guidare dalle molecole di pomodoro comuni ai sughi e ai succhi"¹³, ma commetteva l'errore di pensare che l'ordine della scienza e quello del supermercato dovessero coincidere: tipico esempio di "fallacia trascendentale"¹⁴. Il ragionamento invece che aveva guidato la mano degli operatori del supermercato era un tipico ragionamento teleologico: stavano tra gli aperitivi perché era invalso l'uso di servirli sempre più come aperitivi. La scelta fatta, "non era affatto guidata dalla scienza"¹⁵, ciò nono-

¹³ *Ibid.*

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ *Ibid.*

stante non poteva essere classificata come “una specie di superstizione”, destinata ad essere prima o poi “spazzata dal progresso dello spirito umano”¹⁶.

Ferraris a questo punto avanza una profezia. Nel futuro l'estensione delle ontologie che non sono riconducibili all'epistemologia saranno destinate a crescere, confermando una tendenza che, iniziata circa due secoli fa, nel Novecento ha subito delle rapide accelerazioni. La scienza è diventata anni luce lontana dalla nostra esperienza, la nostra esperienza si svolge senza dover necessariamente far riferimento alla scienza. Nel Settecento la fisica di Newton rendeva abbastanza conto dei fenomeni osservati nel mondo della nostra quotidiana esperienza, da Einstein in poi le conclusioni a cui la fisica perviene sembrano far parte di un altro mondo che quello con cui ci confrontiamo quotidianamente.

Noi siamo diventati consapevoli, comunque, che le nostre leggi di esperienza non sono valide in termini generali, ma limitatamente a certe condizioni di tempo e di spazio. Nessuno, accettando, sul piano dell'esperienza, di regolare la propria esistenza su taluni assunti, li legge come puramente alternativi a quelli scientifici, che vengono fatti valere all'occorrenza.

Ne scaturiscono quattro conseguenze fondamentali:

a) “Nessun adulto della nostra epoca negherebbe, poniamo, l'esistenza dei campi elettromagnetici, che fanno parte della sua ontologia allo stesso titolo che tavoli e sedie.”

b) “L'esperienza ordinaria ed ecologica, così come il linguaggio ordinario, non è nulla di sacrosanto; tuttavia, è un punto

¹⁶ *Ibid.*

di partenza, che non possiamo schivare, perché l'immagine manifesta del mondo non è un velo di maya sistematicamente ingannevole”.

c) “Non è concepibile una metafisica descrittiva pura, così come non è possibile una metafisica prescrittiva pura, in questo campo regolarsi con molto buon senso e caso per caso sembra una soluzione ragionevole; per classificare la kriptonite tra gli oggetti inesistenti, è necessario anzitutto sapere che cos'è, e che non c'è davvero nel mondo indagato dai fisici, bensì in quello dei DC comics”.

d) “Detto questo, è ben difficile pensare che l'esperienza possa essere davvero ridotta, prima o poi, alla scienza, e oggi lo sappiamo meglio di un tempo”¹⁷.

Le cose che qui dice Ferraris echeggiano abbastanza da vicino le considerazioni di Husserl. Il quale dimostrò che noi ancora oggi ci muoviamo all'interno di un'esperienza quotidiana che assume la terra come piatta ed immobile. Quest'assunzione nell'ambito della nostra comune esperienza può tranquillamente essere conservata, nonostante quello che la scienza fisica e cosmologica ci consegna. L'operazione di tradurre l'intero vocabolario ordinario in termini protocollari e scientifici è operazione oltre che inutile assai dispendiosa. Noi utilizziamo il nostro consueto linguaggio finché funziona e nella misura in cui funziona per le cose che ci interessano, altrimenti cambiamo tranquillamente ontologia e agiamo secondo un altro registro. La realtà si struttura in regioni le quali hanno specifiche modalità di funzionamento, collocandosi a livelli differenti. Questo significa che l'oggetto ha natura polie-

¹⁷ *Ivi*, p. 220.

drica e prospettica, la realtà non è univoca, ma prismatica: molte realtà sono compresenti ed interagenti.

3. Verso un'ontologia pedagogica

Da quanto precedentemente detto risulta che ha senso parlare di ontologia pedagogica. Rimane da stabilire quali siano i suoi compiti ed i suoi contenuti.

Tentando di far ciò, per prima cosa si dovrebbe perimetrare uno spazio di autonomia dell'ontologia pedagogica, chiarendo il senso in cui possa essere distinta dall'epistemologia pedagogica, con la quale comunque non può non avere numerosi elementi di sovrapposizione, costituendo tuttavia di essa in qualche modo un presupposto. Un'ontologia pedagogica si pone la domanda della giustificazione della pedagogia rinvenendone i fondamenti nella natura e nel carattere dell'essere.

Gli elementi su cui fondare un'ontologia pedagogica sono alla portata della nostra esperienza, in una zona che precede la scienza e quindi l'epistemologia: ognuno di noi si percepisce come un essere che – pur entro i vincoli costituiti dalla propria appartenenza familiare e sociale, dal carattere, dalla biologia e di quant'altro si voglia – si modifica, cambia nel tempo, apprende, grazie alla relazione che istituisce con gli altri suoi simili, e grazie al dialogo che intesse con se stesso, con il proprio passato, con il possibile che ancora non è, ma potrebbe essere. Da quest'esperienza che ci pertiene in quanto esseri umani, passiamo alla prima acquisizione della pedagogia in prospettiva ontologica. La pedagogia si occupa dei processi formali, non formali ed infor-

mali che concorrono alla crescita dei soggetti, all'interno di contesti che costituiscono il loro essere *situazionati*.

Scrutando bene l'essere con cui la pedagogia si misura, scopriamo che esso non è mai un "io", ma un "noi"; anche quando concepiamo il processo formativo come l'operazione di modifica che un soggetto compie su se stesso per riprogettarsi, l'io deve porsi come ascolto e dialogo, come noi, quindi, come l'io che sono e l'io che voglio diventare. La pedagogia da sempre sa che l'essere è quantomeno duale, sicuramente non unico. E che mira all'azione. La relazione educativa è propriamente un agire formativo. La pedagogia ha una profonda ed irrinunciabile vocazione prassi-ca. Non c'è agire pedagogico se non nella relazione che lega formatore e formando. Il pericolo del solipsismo è ignoto alla pedagogia, per un semplice fatto: che se immaginassimo l'essere come unico, isolato, nessun atto pedagogico sarebbe possibile.

Da queste intuizioni fondamentali dell'essere come pluralità in relazione si erige la scienza pedagogica, la quale, indagando e formalizzando, giunge a concrete e solide acquisizioni, definisce gli oggetti suoi propri, delinea i corollari e perviene ai costrutti base che la identificano, segnando il suo territorio nell'ambito delle altre scienze, soprattutto quelle più prossime, a partire dalle scienze dell'educazione.

E, per converso, la pedagogia che dovesse contraddire teoricamente e praticamente, come può in talune circostanze storiche succedere, quei principi, agirebbe come strumento di dominio e non invece di realizzazione dell'essere in quanto apertura costante di senso.

E' l'ontologia pedagogica che giustifica e legittima la pedagogia in quanto scienza, dandole la possibilità di stabilire uno statuto

epistemologico. Di fronte all'accumulazione dei saperi positivi prodotti dalla ricerca educativa, la pedagogia resiste al loro tentativo di delegittimazione rinvenendo nella nozione di "formazione" il suo *proprium*. Formazione intesa non tanto in chiave psicologica quanto, piuttosto, in chiave sociale ed antropologica. La pedagogia si occupa dell'agire formativo che si realizza nella relazione educativa, che non può che ispirarsi ad uno schema axiologico che valorizza la libertà dell'individuo, esige il rispetto della persona, assume la formazione come diritto universale, compie una opzione per la democrazia, come spazio di confronto tra le differenti ontologie di individui e gruppi interessati a pervenire, per via negoziale, a metaontologie che sono grumi di valori in cui riescono a riconoscersi gruppi sempre più ampi, verificandosi con ciò il passaggio dalla dimensione tribale a quella propriamente comunitaria.

L'ontologia pedagogica, quindi, operando *dentro la pedagogia*¹⁸, la comprende nel profondo, dà conto delle sue strutture concettuali portanti, delle sue scelte di senso. Con ciò la pedagogia costituisce, essa stessa, una modalità radicale del pensiero, non una filosofia applicata, ma uno sguardo affatto specifico sull'essere in quanto evento, apertura, progetto e costruzione nel tempo, narrazione. L'ontologia pedagogica è pratica esistenziale di differenza, essa confuta, per dirla con un'espressione presa in prestito da Berti, la "univocità dell'essere"¹⁹. Potrebbe definirsi, quel-

¹⁸ E' ciò che fa dire a Franco Cambi che l'ontologia pedagogica odierna non può che avere un andamento "empirico, critico, analitico e fenomenologico". Così in F. CAMBI, *Intorno all'ontologia pedagogica*, "Studi sulla formazione", n. 1/2003, pp. 149-151; p. 149.

¹⁹ E. BERTI, *Il "Dio dei filosofi*, in E. Berti e C. Vigna, *Il "Dio dei filosofi", Dio e il silenzio*, Edizioni Universitarie Zara, Parma, 1992, p. 6.

la pedagogica, un'ontologia in essenza interrogativa e problematica, che definisce forse il nostro modo più proprio di rapportarci all'essere. Sarebbe in questo senso, almeno per sensibilità e specificità, particolarmente vicina all'ontologia filosofica di Merleau Ponty²⁰. Assonanze possono pure cogliersi con le proposte filosofiche di Nancy, che si esprime a favore di una rifondazione dell'ontologia basandola sul "singolare plurale dell'essere"²¹. La questione del senso dell'essere si pone nel punto di incontro tra gli esistenti, nel nostro essere originariamente gli uni con gli altri, nella natura originariamente plurale dell'essere: in tal modo il senso non è una proprietà sovrapposta all'essere, ma è sua caratteristica intrinseca, è la possibilità di pensarlo nella sua natura singolare plurale²². Non sussiste presenza che non sia condivisa, così come vi è essere soltanto nella coesistenza singolarmente plurale, non vi è un soggetto che non sia un noi, un "in sé" che non sia con altri, nella simultaneità e concomitanza dell'esistere²³.

Può questo considerarsi un passo avanti rispetto a Heidegger; ma va riconosciuto che Husserl aveva lucidamente intuito la

²⁰ Cfr. M. MERLEAU-PONTY, *Il visibile e l'invisibile*, trad. it. Bompiani, Milano, 1994.

²¹ Cfr. J. L. NANCY, *Essere singolare plurale*, trad. it. Einaudi, Torino, 2001.

²² "L'essere – scrive Nancy – non ha senso, ma l'essere stesso, il fenomeno dell'essere, è il senso, che a sua volta è la circolazione di se stesso, e noi siamo questa circolazione" (L. NANCY, *cit.*, p. 2).

²³ Questa attenzione alla pluralità dell'essere, al politeismo che ne consegue, porta a concepire la riflessione ontologica come riflessione inesauribile perché se l'essere è differenza, lo stesso tentativo di organizzarlo è ulteriore elemento di moltiplicazione dell'essere. La differenza è *differanza*, ci è stato insegnato.

natura intersoggettiva dell'essere. Il passo che segue lo testimonia a dovere:

“Secondo la nostra esposizione i concetti io-noi sono relativi; l'io richiede il tu, il noi, l'altro. Inoltre l'io (l'io come persona) richiede una relazione con un mondo di cose. Per cui io, noi, il mondo siamo in inerenza reciproca: il mondo ambientale comune reca così il marchio dell'intersoggettività”²⁴.

Non a caso Bertolini, partendo da Husserl, coglie la straordinaria analogia che esiste tra la relazione d'amore e la relazione educativa²⁵. Il sapere pedagogico si costituisce attraverso i meccanismi propri di una comunità scientifica determinata, l'ontologia lo ricostruisce *intensivamente*, cercando di rinvenire gli assi portanti, la persistenza di invarianti ed universali, a partire da un nucleo vitale generatore. Essa quindi può essere in qualche modo assunta come un *regolatore dei discorsi della pedagogia*²⁶, richiamando continuamente l'epistemologia pedagogica alla sua radicale ragion d'essere.

²⁴ E. HUSSERL, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, trad. it. Einaudi, Torino, 2002, vol. 2, p. 677, nota.

²⁵ Cfr. P. BERTOLINI, *L'eros in educazione. Considerazioni pedagogiche*, La Nuova Italia, Firenze, 1988. Bertolini osserva come la relazione educativa si connota di caratteri affettivi, che bisogna riconoscere e gestire. Eros pedagogico è condizione di autentica apertura all'altro: interesse, simpatia, comprensione; fascino dell'educando. Questi è partner di un rapporto interessante, caratterizzato da intensità e reciprocità. Desiderio ed insieme volontà di creare con l'altro un rapporto intenso di comunicazione profonda.

²⁶ In questa direzione si muove ALESSANDRO MARIANI, nel suo *Elementi di filosofia dell'educazione*, Carocci, Roma, 2006, alle pp. 17-19.

Rivendicare la necessità di un'ontologia pedagogica significa aver assunto come insufficiente la semplice descrizione dei discorsi e della pratica di coloro i quali si definiscono/sono definiti "pedagogisti" (questo può utilmente farlo l'epistemologia pedagogica), e pretendere di chiarire i presupposti concettuali della pedagogia, in altri termini: pretendere di trovare una risposta al perché si è pedagogisti.

Dalla prospettiva ontologica *l'essere pedagogisti* si configura come scelta esistenziale, ovvero sia come scelta metodologica radicale. Il pedagogista si misura con un fatto che pertiene all'essere umano in quanto tale: il suo essere *in-compiuto*, aperto, *progetto* per l'appunto, che per svilupparsi ha bisogno imprescindibile dell'altro. La relazione originaria di sé a sé si attua nel *noi*. E questo noi si esplica nella cura. Nella relazione educativa sperimentiamo come "l'Essere è ciò che esige da noi creazione affinché ne abbiamo esperienza"²⁷.

4. Il caso come categoria pedagogica

Così intesa la formazione appare come sospesa tra azione ed evento: ogni agire formativo può essere scompaginato dalla natura di evento dell'essere. Perciò compito della ontologia pedagogica è portare l'attenzione sull'unicità del fatto educativo: l'agire educativo propriamente non incontra fatti ma eventi²⁸. L'a-

²⁷ M. MERLEAU PONTY, *Il visibile e l'invisibile*, cit., p. 213.

²⁸ Una bella definizione di evento è quella data da Prini, che qualifica l'evento come l'emergere dell'altro dal *niente*.

apertura dell'essere dà senso alla formazione, ma la stessa apertura dell'essere la espone al fallimento. La formazione ha a che fare con la precarietà di un essere che sin dalla nascita si trova ad essere gettato nella finitudine, da cui deve intessere, attraverso la cura, la sua avventura di senso: cercare l'identità e la forma del proprio essere. Processo complesso quello della formazione, che, come dice Cambi, per un verso reclama "un'azione educativa *ab extra* sempre più guidata da intenzionalità ermeneutica e dalla logica del comprendere" e per altro verso esige "una pedagogia del soggetto come formazione di sé"²⁹. L'attività del "dare forma", per essere un atto autenticamente pedagogico, deve accompagnarsi ad un vivo senso del rispetto dell'esistenza dell'altro e del suo intrinseco desiderio di sviluppo. Deve fidare nell'intenzionalità, ma comprendere anche quali e quanti siano gli apprendimenti che noi compiamo in maniera accidentale ed involontaria.

Ci forma non solo l'atto intenzionale, che ci segna dall'esterno, ma anche – e in misura notevole – il *caso*, che mettiamo a frutto per consolidare il nostro io. E' importante riuscire a restituire all'evento, al caso, all'aleatorietà il ruolo che essi hanno nei processi di formazione e nelle storie di vita. Se la pedagogia si autopensa come intenzionalità assoluta, espungendo dalle sue considerazioni il caso, le sfugge il significato profondo della formazione. Essa deve invece tentare di integrare l'evento all'interno della sua azione, essendo l'evento la vita stessa, la *vita che si fa forma*.

La pedagogia interessata ad intessere un fecondo dialogo col caso punta più a creare le condizioni affinché una forma emerga che ad imporre dall'esterno una forma, col ricorso ad alcune specifi-

²⁹ F. CAMBI, *cit.*, p. 151.

che tecniche. Una siffatta pedagogia appare particolarmente sensibile alle dimensioni inconsce, insapute, non esplicite, casuali della vita umana, mai completamente prevedibile e programmabile, in ragione della sua irriducibile complessità. Pertanto la formazione – come giustamente è stato notato – è più *morfogenesi* che *morfonorma*³⁰. In questo quadro può essere assunto anche il concetto di *compito di sviluppo* formulato da Paparella, il quale, pur evidenziando la funzione proattiva dell'educatore, sottolinea il carattere non deterministico della crescita del soggetto, impegnando dinamicamente, col concorso di opportune attività, in un'opera di destrutturazione e ristrutturazione – sul modello piagetiano – delle strutture evolutive presenti nella persona³¹.

Riflettendo sul caso, la pedagogia impara riflettere sul limite. Feticizzando l'agire pedagogico si finisce col sopravvalutare efficienza ed efficacia dell'intervento formativo, espungere la possibilità di fallimento, che invece gli è intrinseca.

L'azione educativa svolgendosi trova risposte diverse da soggetto a soggetto, perché le sollecitazioni di forma che da essa provengono vengono interpretate e metabolizzate variamente dai formandi a cui sono rivolte. Così può succedere che qualcuno divenga ciò che è anche a dispetto dell'attività educativa e di cura di cui è stato fatto oggetto. Il processo formativo non ha certezza di esito, è sotto l'ombra del possibile.

³⁰ Cfr. G. Zanarini, *Diario di viaggio. Auto-organizzazione e livelli di realtà*, Guerini e associati, Milano, 1990.

³¹ Cfr. N. PAPARELLA, *La nozione di compito di sviluppo*, "Il Quadrante Scolastico", n. 30, 1986, pp. 77-95; e N. PAPARELLA, *Il compito di sviluppo: una nuova categoria ermeneutica*, in C. SCURATI, a cura di, *Realtà e forme dell'insegnamento*, 1990, pp. 73-102.

E' indispensabile che sempre l'agire pedagogico sappia d'essere caratterizzato da vincoli e limiti. Il primo di questi è sicuramente la biologia. Ognuno di noi deve far conto con la datità biologica che lo connota: in questo senso può dirsi batesonianamente che i limiti della mia epistemologia (ossia della mia capacità di conoscere e di apprendere) coincidono con i limiti della mia ontologia (di ciò che io sono in quanto essere determinato dalle circostanze biologiche, ma anche spazio-temporali della mia esistenza). Ciò nondimeno l'uomo ha un desiderio, un appetito, ma anche una capacità a trascendere i limiti della propria datità. La mia forma è determinata dalla biologia, e questo succede per me come per gli animali e le piante, ma è propriamente mio l'aspirare a costruire un mondo pienamente umano. L'uomo è essere per natura – dicono gli antropologi – culturale. E' cioè proprio della natura dell'uomo il carattere aperto della sua forma: egli è l'essere che in tutta la sua esistenza si *fa forma*, diviene uomo attraverso un processo di progressiva *umanizzazione*. Ma non si *fa forma* nell'isolamento di un io blindato, si *fa forma* dentro la società, che è cultura che si para dinnanzi all'individuo con la cogenza della natura, grazie all'apporto ed al sostegno dei rapporti di cura e di formazione, che mediano il farsi singolarità di ognuno, attraverso un'identità che è interpretazione, reinvenzione, slittamento di senso di ciò che è socialmente dato. Nella relazione formativa gli attori della relazione, instaurandola e acconsentendo ad essa, dicono sì allo specifico modo che è dato all'uomo d'essere al mondo: interrogarsi ed interrogare, in uno spazio di intersoggettività, scegliere e diventare se stesso, accanto all'altro, grazie all'altro. Nella relazione formativa io mi comprendo, nel senso che faccio sì che l'essere parli attraverso me. Essa ha in

sé la riflessività della vita che interroga se stessa. Perciò è da considerarsi questione ontologica la circostanza per la quale la relazione che mi costituisce in quanto identità transita attraverso l'altro: il processo attraverso cui io sono (divento ciò che sono) è il processo attraverso cui concorro affinché l'altro sia (diventa ciò che è). Questo indica l'esistenza di un circolo indissolubile, quello tra formazione ed autoformazione³².

Ancora una volta troviamo confermata la centralità della nozione di formazione nel tentativo di disegnare i tratti di un'ontologia pedagogica. Essa spiega perché una disciplina che si proponesse di conoscere esattamente tutte le variabili – di natura individuale e contestuale – che incidono sull'apprendimento degli individui non potrebbe propriamente dirsi pedagogia. Quella disciplina mancherebbe del *proprium* della pedagogia individuata in sede ontologica, cioè del carattere formativo di alcune variabili. Quando diciamo formazione noi esprimiamo precise opzioni valoriali. Ciò ci induce a riconoscere un altro tratto costitutivo, ontologico, della pedagogia, il suo eccedere la dimensione descrittiva, nella necessità che avverte di definire le condizioni di liceità dell'agire che pretende di dirsi pedagogico. Si ricava un'immediata implicazione: metodi e tecniche a cui l'agire educativo ricorre non possono essere giudicate in sé e per sé, ma nella funzionalità che stabiliscono rispetto all'istanza formativa. In pedagogia il fine non giustifica i mezzi. Nessun metodo è neutro. Sono di per-

³² Questo circolo – va riconosciuto – appare intuito e intelligentemente tematizzato in Giovanni Gentile, del quale appaiono in sede di formulazione di un'ontologia pedagogica recuperabili anche altri concetti: oggi siamo in grado di rileggere ed ermenuticamente riscattare Gentile dalla *damnatio memoriae* a cui appare condannato.

tinenza della pedagogia solo quei metodi compatibili con gli assunti ontologici di base, scegliere un metodo piuttosto che un altro è compiere un'opzione teoricamente impegnativa.

Questa questione può essere detta anche in questo modo: a quali condizioni un atto formativo è un atto formativo e non invece una manipolazione? La risposta è nello scopo, che per l'atto formativo è la reciprocità e la soggettivazione di entrambi i protagonisti del rapporto, il riconoscimento dell'identità come irripetibilità, dignità, valore dell'altro per me. L'atto formativo è garantito dall'isciversi dentro una dimensione axiologica.

Ad una soluzione simile aveva pensato Margaret Mead³³ che invitava i sociologi (o come li chiamava lei "gli studiosi delle culture come insiemi unitari, cioè sistemi in equilibrio dinamico") a dare il loro contributo propositivo per la modifica della nostra attuale cultura. Tuttavia li invitava ad una cautela: tener presente che quanto più tendiamo a realizzare scopi definiti tanto più aumenta il rischio di manipolare gli altri, negando la democrazia. Per dare un contributo positivo al miglioramento della propria cultura bisogna acquisire la democrazia come valore, solo a questa condizione un maggiore controllo scientifico del processo non si traduce in negazione dell'autonomia dello spirito umano, ma in una crescita di autoconsapevolezza. La nostra cultura – dice la Mead – ci ha abituato a distinguere mezzi e fini, assegnando ai primi un valore puramente strumentale. Se in ambito sociale assu-

³³ Cfr. M. MEAD, *The Comparative Study of Culture and the Purposive Cultivation of Democratic Values* (1942). Questo contributo viene puntualmente discusso da G. BATESON nel saggio *La pianificazione sociale e il concetto di deutero-apprendimento*, in G. BATESON, *Verso l'ecologia della mente*, trad. it. Adelphi, Milano, 1976, pp. 199-217.

miamo i fini come separati dai mezzi finiremo con l'adoperare ricette scientifiche che apriranno la strada al totalitarismo.

"...Se procediamo a definire i fini come se fossero separati dai mezzi e poi applichiamo brutalmente gli strumenti sociologici, adoperando ricette scientifiche per manipolare la gente, arriveremo a un regime totalitario piuttosto che a un regime democratico"³⁴.

Chiosa Bateson: "La soluzione da lei proposta consiste nel ricercare le 'direzioni' e i 'valori' impliciti nei mezzi a disposizione piuttosto che spingersi verso uno scopo programmato considerando questo scopo come in grado di giustificare o di non giustificare i mezzi di manipolazione messi in essere"³⁵.

5. *La ragione pedagogica*

E' certamente legittimo che la pedagogia si interessi del *dover essere*, ma nell'esprimere la sua spinta utopica, deve più lavorare a mantenere aperta la speranza che a disegnare con precisione il mondo che verrà per il quale preparare le generazioni venture. L'evento educativo è caratterizzato dall'orizzonte dell'ulteriorità e contestualmente dal vivo senso della "differenza ontologica", ossia la distanza incolmabile fra il mio interrogare le situazioni e le risposte che tento. Da ciò, arguisce Malavasi, deriva l'attitudine ermeneutica della ontologia pedagogica³⁶.

³⁴ M. MEAD ripresa da G. BATESON, *cit.*, p. 201.

³⁵ G. BATESON, *cit.*, p. 201.

³⁶ P. MALAVASI, *Un'ontologia ermeneutica della riflessione pedagogica*, in G. SOLA, a cura di, *Epistemologia pedagogica*, Bompiani, Milano, 2002, pp. 215-236.

Possiamo quindi convenire con Rita Fadda che la forma di razionalità che deve guidare la pedagogia, per non tiranneggiare gli uomini in nome dell'utopia, è "argomentativa, ermeneutica e soprattutto critico-radical"37. Essa non può rinunciare a farsi un'idea di uomo: "ogni atto educativo implica, coinvolge e incorpora una qualche visione dell'uomo, del mondo e dell'uomo-nel-mondo"38, ma deve sempre conservare un'attitudine al dialogo, al confronto, alla circospezione, all'ascolto, perché conservi l'apertura da cui origina. L'ontologia pedagogica ha una direzione, ma sa che questa direzione può essere percorsa solo nel rispetto pieno dell'essere dell'altro, della pluralità che noi siamo. La pedagogia non può non assumersi delle responsabilità pronunciandosi sull'uomo che vuole contribuire a creare, ma sa bene che qualsiasi meta essa si dia, va negoziata coi soggetti che quella meta sono chiamati a raggiungere, così l'approdo può cambiare e diventare altro, senza che ciò sia per lei una sconfitta. Diventa allora indispensabile che l'agire formativo sia educare al senso del possibile. Con una doverosa precisazione: quando evochiamo la categoria del possibile e la poniamo come fine dell'educazione, lo facciamo in due sensi: "quello dell'educando che deve imparare che niente è certo nella vita dell'uomo e tutto è possibile, la salvezza e la perdizione, e quello dell'educatore che deve essere a sua volta educato a pensare che la dimensione dell'educazione, come quella della vita, è quella del possibile, mai del certo e che occorre accettare ciò che in essa vi è di rischio, di imprevisto, di imponderabile"39.

37 R. FADDA, *Sentieri della formazione*, Armando, Roma, 2003, p. 17.

38 *Ibid.*

39 *Ivi*, p. 57.

A questo punto qualcuno potrebbe anche dire che l'azione formativa è del tutto inutile, una sorta di ridondanza, della quale prima o poi impareremo a fare a meno, abbandonandoci pienamente al corso della vita tal quale si propone quotidianamente a noi: l'ontologia dell'estetico come annullamento dell'ontologia del pedagogico. Venute meno le ideologie, finita la storia, perché mai dovremmo impegnarci a progettare un uomo nuovo, non potrebbe infine compiersi il pieno appagamento nel presente che il mondo ipertecnologico promette?

Decidendo d'essere pedagogisti implicitamente si è data risposta alla domanda se abbia un qualche senso l'educare. Impegnandosi nell'agire educativo e interrogandosi su di esso noi abbiamo deciso di dare importanza al bisogno di senso che l'uomo ha, abbiamo deciso di *con-sentire* ad esso, abbiamo optato per l'inquietudine. Prendere a cuore l'altro e contribuire a formarlo significa riconoscere l'importanza che ha l'attività di sottrazione alla determinazione del mero sviluppo naturale o della pura riproduzione dei modelli sociali che è in ognuno di noi, che chiede a se stesso di poter diventare pienamente un soggetto, un'identità, una persona. Noi abbiamo, rispetto a questa richiesta, una responsabilità, perché nessuno può diventare un soggetto, una persona senza l'incontro con l'altro, senza condividere la propria fragilità di essere gettato nel mondo con un altro.

6. Agire pedagogico e vita come evento

Il nascere è evento, ma nascendo entriamo fin da subito in un sistema di relazioni e immediatamente *l'essere gettato nel mondo*

si riscatta, grazie alla disponibilità alla cura che l'altro manifesta nei nostri confronti, in un *venire al mondo*.

E' da quest'atto di accoglienza che comincia il nostro percorso formativo. Esso per definizione è incerto, perché l'uomo è sempre esposto all'evento. E allora accade – lo abbiamo visto – che non solo l'esposizione del soggetto all'evento determina inattesi percorsi morfogenetici, ma anche che il soggetto avverta come rumore, caso non riscattabile, residuo, scarto, disturbo, gli stimoli dei percorsi formativi intenzionali, che perciò non vengono integrati e armonizzati nel suo vissuto.

L'uomo vive dall'inizio alla fine della vita nella dimensione della *formatività*, ossia "vive 'tramutando in forma' il flusso di esperienze (perlopiù dominate dall'evento) e i vissuti che ad esse si associano"⁴⁰. L'uomo, sistema aperto, trasforma continuamente il caso in senso e forma, dando con ciò forma a se stesso. La vita è il processo attraverso cui noi, modificando e trasformando noi stessi, cerchiamo un'io più autentico, cerchiamo di diventare più propriamente noi stessi. In questo modo ogni vita diventa una sorta di racconto. Nella vita irrompe il caso, noi trasformiamo questo caso in destino, il nostro progettare va in pezzi, e ci rimane il narrare come risorsa per ricomporre la nostra esistenza, dando conto di quanto di accidentale in essa possa accadere⁴¹.

⁴⁰ *Ivi*, p. 45.

⁴¹ E' il movimento descritto – sia pure in toni più drammatici - in A. Gargani, *Sguardo e destino*, Laterza, Roma-Bari, 1988. Vale pena pure citare, dello stesso autore, *Lo stupore e il caso*, Laterza, Roma-Bari, 1992, in cui lo spazio del raccontare sembra diminuire, rimanendo aperta la sola accettazione dell'evento e del flusso imprevedibile che è la vita.

Il singolare, l'imprevisto, l'evento sono una sfida per lo spirito razionalista. La scienza, in passato, affezionata al determinismo, ha espunto spesso il caso dal suo dominio; la pedagogia, dal canto suo, aspirava a domare il caso. Troviamo questa tensione ben espressa in un libretto dei primi anni Ottanta del secolo passato di Roberto Maragliano, critico nei confronti di una "pedagogia del caso" e fautore invece di una "pedagogia della necessità"⁴², anche se – va detto – negli ultimi tempi Maragliano appare notevolmente più disposto, anche sospinto dagli interessi per internet e la multimedialità, ad aprirsi alla valenza pedagogica del caso⁴³. Il poeta invece lo ha coltivato. Il poeta si meraviglia e si stupisce. La poesia è singolarità, parola che si fa evento, epifania dell'imprevisto. Oggi – a differenza che nel passato – sempre più l'evento appare integrato nelle teorie scientifiche. Senza l'evento non potremmo spiegare i processi generativi, morfogenetici, creativi. "Il disordine è in azione dovunque. Permette (fluttuazioni) e alimenta (incontri) la costituzione e lo sviluppo dei fenomeni organizzati. Coorganizza e disorganizza, alternativamente e nello stesso tempo. Tutto il divenire è segnato dal disordine: rotture, scismi, devianze, sono le condizioni *delle creazioni, delle nascite, delle morfogenesi*"⁴⁴. La teoria delle catastrofi di René Thom aiuta a comprendere il processo morfogenetico come strettamente dipendente dalla rottura della forma. Rottura e disintegrazione, disordi-

⁴² Cfr. R. Maragliano, *Pedagogia della necessità pedagogica del caso*, Manzoni, Firenze, 1981.

⁴³ Cfr. R. Maragliano, *Esseri multimediali*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.

⁴⁴ E. MORIN, *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano, 1985, p. 298.

ne e caos, generano nuova forma. L'atto distruttore è anche atto creatore. L'ordine e la forma sono l'altra faccia della medaglia dello squilibrio e dell'instabilità⁴⁵. La biologia spiega l'evoluzione come somma di eventi-accidenti interni-esterni altamente improbabili, che ad ogni tappa creano differenze, individualità.

La formazione – se queste considerazioni hanno una qualche sensatezza – deve cambiare radicalmente le proprie strategie di intervento. Può farlo ricomponendo ciò che è scisso: “da un lato le esperienze strutturate e orientate, frutto di scelte pedagogiche consapevoli, dall'altro le storie di vita e i destini in cui tutto lascia le sue tracce, le azioni, le scelte libere, ma anche e in grande misura gli eventi significativi, come gli incontri, che determinano la nostra esistenza e sono in così stretta connessione con la vita emotiva”⁴⁶. Qui si dice del nostro imbatterci in cose, uomini, avvenimenti che non ci sono stati aprioristicamente assegnati, ma impattano così per caso la nostra esistenza, segnandola come destino e articolandola come storia. Accettare la vita è essenzialmente essere aperti alla possibilità che un evento imprevisto possa metterci in discussione, dar forma nuova alla nostra esistenza. L'estraneo può modificarci.

Accettare la vita è cosa che può essere insegnata e si può formare avendo accettato la vita. “Chi educa deve accogliere nel suo progetto formativo non solo ciò che egli stesso vi mette ma anche ciò che proviene dalla vita e dal caso, e saper cogliere l'elemento unitario che

⁴⁵ Anche di questo parla la bell'antologia di scritti di R. THOM curata per Meltemi da Paolo Fabbri. Cfr. R. Thom, *Morfologia del semiotico*, Meltemi, Roma, 2006.

⁴⁶ R. FADDA, *cit.*, p. 47.

determina una storia di vita. Non può operare come se avesse davanti soggetti senza storia e senza destino o considerare la storia individuale come disturbo e rumore rispetto alla sua scelta"⁴⁷.

Vi è un passo di Heidegger che descrive bene cosa sia questo *accettare la vita*.

"L'abbandono di fronte alle cose e l'apertura al mistero appartengono l'uno all'altra"⁴⁸. Essi ci offrono la possibilità di vivere nel mondo in un modo compiutamente diverso, ci promettono un nuovo fondamento [...]. Non accadono mai senza il nostro consenso, non sono affatto degli avvenimenti casuali. Entrambi scaturiscono da un pensiero incessante e appassionato"⁴⁹.

Ma formare all'accettazione della vita – aveva detto Heidegger di *Essere e tempo* – è in essenza formare all'accettazione della temporalità della vita, al poter guardare l'ombra che l'accompagna. Parliamo della morte. Dobbiamo pur imparare a concepirla e dirla, la morte. La riflessione sulla morte pertiene alla pedagogia. Oggi manchiamo di una "pedagogia della morte", non abbiamo "la capacità (volontà?) di pensarla e dirla, nella sua radicalità ontologica, perché troppo scandalosa e scomoda"⁵⁰. Alcuni autori hanno segnalato con grande acume questa disattenzione della pedagogia nei confronti del tema della morte, fra questi Pietro

⁴⁷ *Ivi*, p. 49.

⁴⁸ Il mistero – ci viene spontaneo commentare - non necessariamente si accompagna alle brume della notte. Jankelevitch ci ha insegnato che il mistero può darsi nella pienezza della luce meridiana.

⁴⁹ M. HEIDEGGER, *L'abbandono* (1959), trad. it. Il Melangolo, Genova, 1989, pp. 78-81.

⁵⁰ R. FADDA, *cit.*, p. 51.

Roveda⁵¹ e Gianfranco Morra⁵². “La civiltà del quarto uomo [...] è una società – dice Morra riferendosi alla contemporaneità – dell’istantaneità che recupera lo schema ciclico dell’eterno ritorno”⁵³, il quale produce una estetizzazione del quotidiano, una carnevizzazione dell’esistenza. Ciò che si perde è il senso unitario dell’esistenza, che si esprime in una incapacità di pensare la morte. Pedagogia della morte è educazione al senso del limite, della finitudine, della caducità dell’esistenza umana. La morte ci riguarda e ci riguarda ogni giorno, di essa facciamo esperienza ogni qualvolta ci misuriamo con una perdita. “Noi sperimentiamo la morte come perdita in tutto il corso della nostra vita: in un obiettivo mancato, in un desiderio inappagato, in un amore finito o mai cominciato, in una passione che si è spenta, in una malattia, in un lutto. Ogni perdita rappresenta in qualche modo un’esperienza di morte. In tutto ciò consiste ‘il nostro ordinario morire’”⁵⁴. La morte è l’altra faccia della formatività. E’ il senso profondo della perdita che abita il nostro io che ci spinge a tentare la via della forma.

Lo aveva ben colto De Martino, il quale mostra come si atteggiassero le antiche civiltà in ordine all’esigenza di pensare la morte⁵⁵. Esse portavano la morte dalla sua dimensione biologica a

⁵¹ Cfr. P. ROVEDA, *Progetto esistenziale e ricerca di significato*, a cura di S. Blezza Picherle, Vita e Pensiero, Milano, 2005.

⁵² Cfr. G. MORRA, *Il quarto uomo. Postmodernità o crisi della modernità*, Armando, Roma, 1992.

⁵³ *Ivi*, p. 69.

⁵⁴ *Ivi*, p. 53.

⁵⁵ Cfr. E. DE MARTINO, *Morte e pianto rituale. Dal lamento funebre antico al pianto di Maria*, Bollati Boringhieri, Torino, 2000.

quella culturale. Questo movimento ascensionale compiono i *moroloja*⁵⁶, le nenie funebri, cantate generalmente dalle prefiche, presenti in molte civiltà tradizionali. La disperazione che colpisce l'uomo per la morte di una persona cara trova la possibilità di un temperamento nel rito, riceve consolazione nella memoria. Elaborando il lutto, ci mettiamo al riparo dal pericolo di essere travolti dal dolore, di morire nell'altro che muore, recuperiamo l'altro nel nostro operare che si svolge come in sua presenza, intessendo con lui un dialogo muto, che è elemento fondamentale di formazione. Educare alla morte è quindi un tutt'uno con l'educare al senso del possibile, all'accettazione del rischio, all'impegno dentro un orizzonte di non-cerchezza.

7. *Formare i formatori*

Un'ontologia è anche una guida per formare i formatori. Ai formatori bisogna in qualche modo trasmettere l'*habitus scientifico* del pedagogo. Ma non bisognerà farlo ritenendo che si tratti di offrire una organizzazione logica dei contenuti, si tratterà di offrire un senso pratico dei problemi da trattare, di familiarizzare i formandi (futuri formatori) ai modi più adeguati di trattarli. Viene da invocare Polanyi, il suo *The Logic of Liberty*⁵⁷. Polanyi è noto per aver sottolineato il peso della conoscenza tacita nell'apprendimento umano. Il sapere informale è quantitativamente e

⁵⁶ Ci si può fare un'idea consultando i *moroloja* raccolti in B. MONTINARO, *Canti d'amore e di morte dell'antico Salento*, Bompiani, Milano, 1994.

⁵⁷ Cfr. M. POLANYI, *La logica della libertà*, trad. it. Rubbettino, Soveria Mannelli, 2002.

qualitativamente più rilevante di quello formale. Esso interviene in situazioni e campi che sembrerebbero immuni. Ad esempio nella ricerca scientifica. Nella formazione dei formatori non possiamo ignorare che l'agire educativo è risultato di intuizione e senso pratico, fiuto e naso. Deve quindi contare l'esperienza, sotto forma di simulazioni, di tirocini, di studi di caso, di giochi di ruolo. Servono i libri, ma non va trascurata la pratica assistita e tutorata. Formare è esercitare delle competenze. E le competenze da esercitare sono ampiamente debitorie all'abduzione, non sono dissimili dalla padronanza pratica messa in atto dall'esperto valutatore di quadri. Quale sapere è proprio di un buon formatore? Quali sono i principi impliciti a cui si ispira? Quali realmente le sue competenze? Non è affatto facile dirlo. Per offrire risposta a simili domande è necessario un grande sforzo, uno sforzo addirittura maggiore a quello di capire una teoria. Non si può insegnare a diventare formatori ricorrendo ad una metodologia articolata in precetti, bisogna costruire *sapere incorporato*. Potrebbe dirsi, da questo punto di vista, che il formare più che una scienza è un'arte.

Le acquisizioni del formatore per poter essere veramente efficaci devono potersi incorporare nelle pratiche, devono diventare in qualche modo "mestiere", non possono collocarsi a livello di meta-discorso sulle pratiche. Ogni elemento teorico deve potersi sciogliere in pratica e questo è estremamente difficile. La difficoltà è che bisogna che si dia del sapere teoretico e che questo sapere poi, per poter produrre un qualche risultato, si trasformi in prassi.

I metodi e le tecniche possono aiutare, perché essi sono sapere formalizzato fatto procedura, cosa, per certi versi. Ma il rischio è che si diventi noi stessi mezzo di questa teoria incorporata nel metodo e non la si riesca a vedere. Un utilizzo consapevole del

metodo esige un grande sforzo a livello teorico e una grande destrezza a livello pratico. Vedere il metodo è competenza che si acquisisce dopo qualche tempo e avendo un vivo senso del sistema dei vincoli che il metodo implementa.

Chi forma non segue mai una regola in maniera cosciente, perché egli attraverso l'esperienza prolungata del setting formativo ha acquisito l'abilità di parteciparvi attivamente, avendo imparato a leggere gli indizi iscritti nel funzionamento stesso del setting.

Un formatore è in qualche modo un'ontologia fatta persona, perché le sue strutture cognitive sono in qualche modo omologhe alla struttura del setting formativo e perciò sempre in qualche modo adeguate al sistema di forze che nel setting si strutturano. Un formatore in fondo altri non è che un soggetto dotato di una sensibilità che col tempo ha imparato a comprendere le ingiunzioni implicite contenute nei contesti formativi, fornendo delle risposte sensate.

Quanto qui detto apre all'ultimo tema del nostro discorrere, al tema della "testimonianza educativa" del formatore. Egli, per poter realmente formare chi un giorno dovrà impegnarsi nel compito della formazione, deve a lui darsi come attestazione affidabile. Come suggerisce Malavasi, "la testimonianza coinvolge l'educatore e lo implica nel rendere 'credibile' la sua competenza metodologico-scientifico, ovvero a interpretare in modo persuasivo ciò che propone all'educando"⁵⁸.

In questo senso la pedagogia è essenzialmente *impegno*⁵⁹.

⁵⁸ P. MALAVASI, *cit.*, p. 224.

⁵⁹ Traiamo la nozione di "collettivo di pensiero" da LUDWIK FLECK, *Genesi e sviluppo di un fatto scientifico*, Il Mulino, Bologna 1983. Fleck (1896-1961), medico ed epistemologo scrisse questo libro negli anni Trenta del XX secolo.

8. Post-scriptum: ontologie e meta-ontologia

A quali condizioni è possibile fondare un'ontologia pedagogica nella post-modernità, cioè nell'era del politeismo dei valori?

La prima condizione è che l'ontologia pedagogica non abbia una posizione direttiva.

La seconda è un corollario: la ricerca di fondamenti deve pensarsi come un esercizio che è dentro un interconnesso esercizio di problematizzazione e chiarificazione di forme storiche, di modelli comportamentali e simbolici che ineriscono i fatti educativi.

Ogni sintesi, nella post-modernità, trae la sua forza dal grado di intersoggettività che riesce a creare. L'ontologia può essere dunque interpretata come lo sforzo a costruire degli artefatti concettuali capaci di avere un ampio grado di convergenza nell'ambito di una comunità scientifica, peraltro ricca di fermenti e di posizioni ideali. L'ontologia cerca di articolare il patrimonio di conoscenza per la quale un pedagogista possa dirsi parte di un determinato stile di pensiero, di un certo "collettivo di pensiero"⁶⁰. Poiché le idee non nascono per generazione spontanea, ma germinano "sulla base di un determinato patrimonio di conoscenza"⁶¹, un'ontologia cerca di dar conto di quei presupposti dati che costituiscono il *background* a cui implicitamente si fa riferi-

⁶⁰ L. FLECK, *cit.*, p. 98.

⁶¹ Cfr., fra gli altri; G. SANTOMAURO, *Per una pedagogia impegnata*, Milella, Lecce, 1965. Santomauro è particolarmente interessante perché lega i temi dell'impegno pedagogico con la sensibilità verso il concetto/pratico di *situazione*. Cfr. G. Santomauro, *Per una pedagogia in situazione*, La Scuola, Brescia, 1967.

mento quando si ragiona di qualcosa in quel dato dominio di sapere.

E' credibile che per quanti sforzi uno faccia di pervenire al sistema di costrizioni incondizionate che agiscono nel ricercatore, altri maturino idee differenti in ordine ai costrutti propri di un'ontologia. Possono pensarsi più ontologie, perché il lavoro che le produce è pur sempre un lavoro interpretativo, quindi revocabile in dubbio. La pedagogia, che ha statuto epistemologicamente debole, e quindi si trova esposta ad un intenso lavoro di revisione delle pratiche e delle teorie che la caratterizzano, presenta assunti fondamentali di incerta stabilità.

A fronte di quest'evenienza, possiamo qualificare il lavoro sulle ontologie come uno sforzo di traduzione dell'elaborazione pedagogica in termini di maggiore formalizzazione e precisione semantica, tanto, ad esempio, da poter pensare di utilizzare questo lavoro per dialogare efficacemente con un computer, che archivia, ricerca e ricomponi il sapere prodotto in un dato ambito di sapere.

Il lavoro di chi si occupa di formulare un'ontologia si colloca ad un livello di valutazione metateorica dei risultati delle teorie. Ogni teoria formula giudizi che sono più o meno impegnativi sul piano ontologico. Possiamo vagliare se le altre asserzioni della teoria sono logicamente correlate con queste di maggiore valenza ontologica. Talvolta la dimensione ontologica dei giudizi di una teoria è costituita da un'ontologia di sfondo, cioè un'ontologia semplicemente presupposta: il lavoro dell'ontologo è quello di chiarire questa base tacita e correlarla agli asserti della teoria. In ogni attività cognitiva di tipo *sociale* esiste un necessario gioco tra ciò che costituisce il presupposto non tematizzato e sempli-

cemente agito e invece il complesso dei pensieri sottoposti a dibattito. La funzione dell'ontologo è quella di intervenire all'interno delle comunità di pratica in cui si sviluppa il lavoro teorico e chiarisce cosa sia in questo lavoro presupposto e cosa invece venga elaborato in sede di dibattito, al fine di definire chiaramente i confini disciplinari, gli enti costitutivi e le relazioni fra gli stessi. Quest'opera di chiarificazione consente una visione più definitiva della disciplina e quindi favorisce la possibilità di rimettere in questione ciò che in una fase precedente era implicitamente assunto come "cornice" indiscussa del discorso. L'ontologia in questo modo viene erosa nella sua saldità e al limite resa inutile, sostituita da una o più ontologie più articolate ed elaborate della precedente. Aumenta l'entropia all'interno del sistema perché alcune certezze vengono revocate in dubbio, ma si moltiplicano i tentativi di ridurre il disordine attraverso il libero dibattito e la convergenza su alcune nozioni fondamentali.

Laddove esistano ontologie rivali ha senso tentare una negoziazione di significati al fine di tentare di pervenire ad una meta-ontologia. Ciò può contribuire ad incentivare un puntuale, pratico confronto fra i sostenitori, dentro una comunità scientifica, di teorie facenti capo all'una piuttosto che all'altra ontologia. La ricerca meta-ontologica presuppone il riconoscimento del libero confronto e della democrazia, assunta come valore. Essa è sforzo di tradurre i termini indicanti oggetti di una certa teoria nei termini degli oggetti di un'altra teoria. Questa traduzione ontologica è in grado di produrre una riduzione della complessità, che spesso dà luogo ad uno sviluppo della conoscenza.

Ciò porta ad affermare che le ontologie possono anche essere qualificate come dei "miti", ossia sono legate alla cultura che le

produce, hanno quindi una loro storia. Ogni epoca ha le sue preferenze ontologiche e l'essere è stato nel tempo variamente declinato. Questo significa collocare l'ontologia dentro la prospettiva ermeneutica e accentuare il valore pragmatico della ricerca ontologica. L'ontologia è poco più di una "mappa concettuale", vale per orientare chi frequenta un certo dominio del sapere, ma il lavoro significativo si compie a livello di elaborazione – interpretazione – reinterpretazione delle teorie, vale la concreta attività di negoziazione di significati che si compie nella comunità scientifica. Potremmo qualificare questa tendenza come 'parsimonia ontologica'.

Tuttavia nella 'parsimonia ontologica' si può anche ritenere di avvertire la voce dell'essere, che ha natura plurale, si occulta ovvero si disvela solo in controluce. E' la posizione che abbiamo assunto sviluppando il nostro pensiero nei paragrafi precedenti. Uno schema concettuale è fondamentale, esso può essere mutato poco alla volta in ragione dell'attività teorica e delle prassi in cui siamo concretamente impegnati, certamente non vi è la possibilità di mettere a confronto il nostro schema concettuale con una realtà non concettualizzata. I fondamenti sono essi stessi storico-linguisticamente determinati, quindi si generalizza dentro l'immanenza dei pensieri che pensiamo così e non possiamo pensare altrimenti, partecipando alla elaborazione e alla problematizzazione dei concetti che si sviluppa nel concreto lavoro che si genera dentro una comunità scientifica.

Bibliografia

- AUSTIN, J. L., *Senso e sensibilia*, Marietti, Genova, 2001.
- BACHELARD, G., *Il razionalismo applicato*, Dedalo, Bari, 1975.
- BATESON, G., *Verso l'ecologia della mente*, trad. it. Adelphi, Milano, 1976.
- BERTOLINI, P., *L'eros in educazione. Considerazioni pedagogiche*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
- CAMBI, F., *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*, Clueb, Bologna, 2006.
- COLAZZO S., "Prologo", in Colazzo, S., *Insegnare e apprendere in rete*, Amaltea, Castrignano de' Greci (Le), 2005, pp. 9-32.
- DENNETT, D.C., *L'atteggiamento intenzionale*, trad. it. Il Mulino, Bologna, 1993.
- DILTHEY, W., *Scritti filosofici*, trad. it. Utet, Torino, 2004.
- FADDA, R., *Sentieri della formazione*, Armando, Roma, 2003.
- FERRARIS, M., *Il mondo esterno*, Bompiani, Milano, 2001.
- FERRARIS M., *Goodbye Kant! Cosa resta oggi della "Critica della ragion pura"*, Bompiani, Milano, 2004.
- FERRARIS, M., *Dove sei? Ontologia del telefonino*, Bompiani, Milano, 2005.
- FLECK, L., *Genesi e sviluppo di un fatto scientifico*, Il Mulino, Bologna 1983.
- GARGANI, A., *Sguardo e destino*, Laterza, Roma-Bari, 1988.
- GARGANI, A., *Lo stupore e il caso*, Laterza, Roma-Bari, 1992.
- GRANESE, A., a cura di, *Analisi logica dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1971.
- GRANESE, A., *Il labirinto e la porta stretta*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.

- HEIDEGGER, M., *L'abbandono* (1959), trad. it. Il Melangolo, Genova, 1989.
- HUSSERL, E. (1916-1917), *Fenomenologia e psicologia*, trad. it. Filema, Napoli, 2003.
- HUSSERL, E. (1934), *Rovesciamento della dottrina copernicana nella corrente visione del mondo*, trad. it. di G.D. Neri, in "aut-aut", 245, 1991, pp. 3-18.
- MARAGLIANO, R., *Pedagogia della necessità pedagogia del caso*, Manzoni, Firenze, 1981.
- MARAGLIANO, R., *Esseri multimediali*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.
- MARIANI, A., *Elementi di filosofia dell'educazione*, Carocci, Roma, 2006.
- MARQUARD, O., *Apologia del caso* (1987); tr. it., a cura di G. Carchia, il Mulino, Bologna 1991.
- MERLEAU-PONTY, M., *Il visibile e l'invisibile*, trad. it. Bompiani, Milano, 1994.
- MORIN, E., *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano, 1985.
- MORIN, E., a cura di, *Teorie dell'evento*, Bompiani, Milano, 1974.
- MORRA, G., *Il quarto uomo. Postmodernità o crisi della modernità*, Armando, Roma, 1992.
- NANCY, J.L., *Essere singolare plurale*, trad. it. Einaudi, Torino, 2001.
- POLANYI, M., *La logica della libertà*, trad. it. Rubbettino, Soveria Mannelli, 2002.
- QUINE, W. V. O., *Dallo stimolo alla scienza*, trad. it. Il Saggiatore, Milano, 1995.
- ROVEDA, P., *Progetto esistenziale e ricerca di significato*, a cura di S. Blezza Picherle, Vita e Pensiero, Milano, 2005.

- SANTOMAURO, G., *Per una pedagogia impegnata*, Milella, Lecce, 1965.
- SANTOMAURO, G., *Per una pedagogia in situazione*, La Scuola, Brescia, 1967.
- SEARLE, F. R., *La costruzione della realtà sociale*, trad. it. Comunità, Torino, 1996.
- SOLA, G., a cura di, *Epistemologia pedagogica*, Bompiani, Milano, 2002.
- TAGLIAPIETRA, A., *La Lotteria di Babele. Appunti filosofici su caso e fortuna nella società della comunicazione*, in "XÁOS. Giornale di confine", Anno II, N.2 Luglio-Ottobre 2003, URL: http://www.giornalediconfine.net/anno_2/n_2/1.htm.
- THOM, R. *Morfologia del semiotico*, Meltemi, Roma, 2006.
- VARZI, A. C., *Parole, oggetti, eventi e altri argomenti di metafisica*, Carocci, Roma, 2001.