

Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico¹

Mariagrazia Contini

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Dipartimento di Scienze dell'educazione

contini@scform.unibo.it

Abstract

Nella società italiana, nella cultura di anni pesantemente condizionati dal regime fascista prima e dalla tragedia della guerra dopo, Banfi imposta la sua prospettiva e il suo insegnamento universitario su due fondamentali assi portanti: dal punto di vista teoretico, propone una teoria della ragione critica e antidogmatica, dal punto di vista etico rivendica un umanesimo libero e profondo.

Parole chiave: Problematicismo razionalista; Impegno; Utopia; Giovanni Maria Bertin.

L'“inattualità” del problematicismo razionalista nel tempo di Banfi e di Bertin

Antonio Banfi, giovanissimo nei primi anni del secolo scorso, aveva cominciato a sperimentare, sul piano della propria formazione intellettuale, i limiti e le chiusure di un mondo culturale che gli appariva dominato da “astrattezza, disorganicità e provincialismo” Per questo chiese ed ottenne una borsa di studio per la Germania dove rimase per un anno, scoprendo con entusiasmo “una cultura filosofica varia, ricca, differenziata, in cui il demone socratico della verità si soddisfaceva col demone faustiano dell'esperienza”.² Dapprima il neokantismo di Marburgo e la filosofia della vita di Simmel, poi la fenomenologia di Husserl, furono i “reagenti” che

¹ Il presente saggio è stato oggetto di lettura all'interno del "seminario permanente" organizzato dai colleghi del "settore teoretico" della ricerca pedagogica (interni alla SIPED) presso l'Università di Firenze nell'autunno 1993. In versione più ampia ed articolata è stato pubblicato nel volume a cura di Franco Cambi e Luisa Santelli, "Modelli di Formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico", UTET, Torino 2004.

² A.Banfi, *Lettera autobiografica*, scritta a G.M.Bertin in risposta alla richiesta e alla affettuosa insistenza di quest'ultimo, nel 1942 e pubblicata in “Appendice” a G.M.Bertin, *L'idea pedagogica e il principio di ragione in A.Banfi*, Roma, Armando, 1961, p.175

consentirono a Banfi di elaborare una teoria della ragione intesa come principio metodologico, come analisi e integrazione dell'esperienza nelle sue infinite sfaccettature, nella sua inesauribile complessità. La lezione husserliana, in particolare, aveva dato un impulso notevole alla formulazione di tale prospettiva: la concezione della filosofia come "strenge Wissenschaft (ovvero, come integratrice delle singole regioni del sapere, le scienze particolari) , l'uso dell'epoché e il ritorno alle "cose stesse" agivano a favore di un orientamento critico, aperto, antidogmatico. Si trattava soprattutto, peraltro, di una lezione di metodo: Banfi non aderì incondizionatamente al pensiero di Husserl, ma ne discusse le tesi, per poi rielaborarle all'interno della sua filosofia critica.³

Al suo ritorno in Italia, lo attendevano anni "grevi", d'isolamento culturale e politico, impegnati peraltro nell'insegnamento al liceo e connotati di intenso raccoglimento nello studio storico-filosofico e nella lettura di romanzieri, poeti e drammaturghi. Finché, negli anni '20, cominciò a pubblicare i suoi primi lavori filosofici, collocandosi al di fuori e contro le tendenze prevalenti della cultura italiana: se politicamente si opponeva alle tendenze nazionaliste e conservatrici orientandosi verso il marxismo e arrivando a partecipare, durante la seconda guerra mondiale, alla resistenza come militante comunista, teoreticamente si contrapponeva alle correnti filosofiche maggiormente accreditate, come l'idealismo e lo spiritualismo, valorizzandole per il rilievo che accordavano a un aspetto particolare dell'esperienza (la cultura, la persona), ma denunciando il dogmatismo implicito nella loro pretesa di una verità assoluta. Dunque, nella società italiana, nella cultura di anni pesantemente condizionati dal regime fascista prima e dalla tragedia della guerra dopo, Banfi imposta la sua prospettiva e il suo insegnamento universitario su due fondamentali assi portanti:

- dal punto di vista teoretico, propone una teoria della ragione critica e antidogmatica, tesa a "fondare la possibilità di una sistematica del sapere e di una fenomenologia della cultura, aperta al movimento stesso del sapere e della cultura e avversa ad ogni mutilazione arbitraria di entrambi per opera di ideologie e dogmatismi" (Bertin G. M 1961, p. 23);

- dal punto di vista etico rivendica un umanesimo libero e profondo; l'indipendenza delle coscienze da motivi superetici, in genere religiosi, e

³ Anche Bertin, pur apprezzando l'impostazione fenomenologica della pedagogia elaborata da P. Bertolini dapprima in *Fenomenologia e pedagogia* (Bologna, Malipiero, 1958) e poi in *L'esistere pedagogico* (Firenze, La Nuova Italia, 1988), precisa: "L'impostazione qui esposta (il problematicismo), nonostante la comune esigenza antidogmatica, l'analogo valore attribuito al momento della possibilità, ecc., differisce da quella delineata da Bertolini, per aspetti essenziali: la riduzione trascendentale ha il suo fondamento non nella coscienza pura, ma nella storicità dell'esperienza; ha il suo obiettivo non nell'intuizione di essenze, ma nell'ipotesi di criteri metodologici ed operativi; non conchiude a impostazioni pedagogiche determinate." (*Educazione alla ragione*, Roma, Armando, 1968, p.106)

l'attenuazione delle tonalità sentimentali; prospetta una coscienza del mondo morale come mondo della libertà della persona e dell'universalità del sistema sociale insieme, e auspica il diffondersi di una certezza: "che il problema morale non è posto per il singolo né deve essere risolto dal singolo, ma è posto per l'umanità e risolto nell'umanità" (Banfi A., 1959, pp. 566-567).

Molto diversa la trama del "romanzo di formazione" di Giovanni Maria Bertin che, come egli stesso ha raccontato, è stata caratterizzata dall'attraversamento di una lunga stagione all'insegna di motivi irrazionalisti e mistico-estetizzanti, prima di approdare, tardivamente a suo dire, ma aveva appena ventisei anni, alla scelta della pedagogia come ambito di ricerca e di intervento, elaborando, sulla scorta dell'insegnamento banfiano, la prospettiva teoretica del problematicismo pedagogico. Nel mezzo secolo in cui si situa la sua vasta produzione scientifica sono ovviamente accaduti molti eventi, succedute mode e tendenze, presentati problemi e domande sociali e culturali differenziati: elementi, tutti, da cui Bertin si è fatto interpellare e rispetto ai quali si è pronunciato. Ne sono derivati la proposta di impegno eticosociale nel dopoguerra degli anni 50 – contro le "anime belle" e le "anime disperate" e alla loro comune tentazione individualistica ed evasiva – in cui confluiscono, oltre alla lezione banfiana, motivi esistenzialisti e marxisti; il richiamo al rigore critico, riflessivo e autoriflessivo della ricerca teorica pedagogica impostata secondo una linea metodologica di tipo trascendentale-fenomenologica, contro ideologismi metafisiche e scientismi che si succedevano o sovrapponevano nel tempo; l'indicazione di percorsi audaci fino all'utopia, sulle tracce di Nietzsche, per prefigurare nuovi modelli di umanità dopo la fase contestativa del '68 e la relativa valorizzazione della dimensione collettiva e dell'agire politico in termini non solo unilaterali, ma fideistici per quanto riguardava la possibilità di risoluzione dei problemi fondamentali del genere umano; il richiamo a progettare e costruire la propria esistenza nel mondo, contro la passività e il conformismo indotti da un disordine esistenziale che in quel momento si nutriva di sempre più consistenti processi di massificazione e di smarrimento di fronte a uno spazio "liberato" - dalla crisi e dalla caduta di fondamenti metafisici - che non si riusciva a "popolare" di nuove possibilità e di nuove attribuzioni di significato; il monito a disseminare inquietudine esistenziale, sulla soglia degli anni 90, in un mondo (quello industrializzato e ricco) dominato dall'impronta e dallo stile dello "yuppi", ovvero dalla spregiudicatezza morale, dalla violenta competitività, dal compiacimento arrogante di una realizzazione che, pur attenendo alla sola dimensione economica, dato il rilievo riconosciuto a quest'ultima poteva rappresentarsi in termini totalizzanti. (G.M.Bertin, 1953; 1955; 1968; 1973(morte di dio) 1977; 1981; 1983; 1987)

Dunque, non critiche e messa in discussione di categorie e modelli in astratto, in linea esclusivamente con le traiettorie della propria prospettiva teoretica e della conseguente visione del mondo, ma rilievi e analisi di "figure" di pensiero e di stili esistenziali così come si prospettano e si realizzano nei tempi e nei luoghi concreti

della storia, in relazione a un'idea di ragione da far valere, come vedremo, in senso regolativo-metodologico: libera da pre-determinazioni contenutistiche e valoriali.

E oggi? Prima di verificare i quozienti di inattualità del problematicismo nei confronti dell'accennato orizzonte storico del nostro tempo, e per argomentare la risposta all'interrogativo emerso nell'ultimo incontro con Bertin, cominciamo con il rivisitare alcune, fondamentali categorie del problematicismo pedagogico.

In direzione di ragione: dalla problematicità dell'esperienza alla sua legge trascendentale

Il primo tassello della teoria problematicista è costituito dal concetto generale di esperienza inteso come rapporto di integrazione (di tensione all'integrazione) fra due polarità – io e mondo - che, qualunque identità assumano fra le innumerevoli possibili, sono contrassegnate da una distanza reciproca e da reciproci tassi di opacità, tali da rendere la loro integrazione sempre approssimativa e parziale. Ipotizziamo che l'”io” sia riferito a me stessa e che, al posto di “mondo”, indichi di volta in volta la mia sfera intrapsichica, costituita di pensieri ed emozioni, oppure gli allievi dei miei corsi universitari, o, ancora, un testo filosofico che intendo studiare, o una Elegia di Rilke che amo tanto: in tutti i casi io sperimento un rapporto con qualcuno o qualcosa che, come minimo, mi si presenta con una pluralità di messaggi e di significazioni che richiedono di essere decifrati, e a volte con bisogni, richieste o proposte ambivalenti, o incomprensibili, o che confliggono con i miei (anche se sono io l'interlocutrice di me stessa!) o che ad essi si oppongono decisamente, connotandosi di segno contrario. Le mosse che compio per comprendere e farmi comprendere, per accostarmi all'altro da me e lasciarmi raggiungere, per dirimere i conflitti –cognitivi o emozionali che siano- rivelano la loro insufficienza anche nei casi in cui, con legittima soddisfazione, registro un progresso in quelle direzioni: non perché svaluti il mio progresso, ma perché l'obiettivo cui tendo si sposta sempre in avanti e mi mostra la strada che sempre, di nuovo, devo intraprendere e percorrere. L'obiettivo, infatti, l'integrazione tra le due polarità io-mondo, vale come idea limite, regolativa, trascendentale; “serve” per promuovere la nostra processualità, per renderci avvertiti dei nostri limiti, per favorire sia la lucidità critica nel riconoscere la parzialità dei nostri traguardi sia la ricerca, giorno per giorno e in situazione, delle condizioni per realizzarli in modo meno parziale, un po' più compiuto.

Ma torniamo per un momento alla problematicità, al fine di sottolinearne, anche, gli elementi di ricchezza che la connotano e, soprattutto, quelli che ciascuno di noi può acquisire incontrandola e confrontandosi con essa. Se la prima figura di problematicità, l'assenza di significati univoci - riferibili a eventi, a categorie o a comportamenti umani – può contribuire a farci riconoscere e superare il nostro egocentrismo cognitivo, rendendoci consapevoli della legittimità di punti di vista divergenti dai nostri e dell'opportunità di porli in reciproco ascolto e in reciproca

comunicazione, l'incontro con ambivalenze nel mondo delle mie emozioni può costringermi a guardarle in faccia, a riconoscerle e a chiamarle per nome, affrancandomi da inconsapevolezza e analfabetismi emotivi, così come nella sofferenza del conflitto con l'altro posso veder emergere bisogni, aspirazioni o aspettative – importanti per me e per l'altro – che entrambi non avremmo saputo o osato esprimere e forse neppure concepire, senza confliggere. Sono, questi, alcuni dei motivi per cui la problematicità dell'esperienza, di qualunque ambito dell'esperienza e in qualunque forma si presenti, non va elusa, negata o rimossa e per cui, anzi, è produttivo procedere alla problematizzazione di equilibri che appaiono solidi e forse sono cristallizzati o di convinzioni che possono sembrarci inoppugnabili solo perché esprimono i nostri più radicati pregiudizi. In tutti questi casi la possibilità di imparare a conoscere la propria conoscenza, di sintonizzarsi sulla lunghezza d'onda delle proprie emozioni e di decentrarsi da se stessi per approssimarsi all'altro e agli altri implica l'accorgersi delle zone d'ombra, delle insufficienze e dei dissidi che abitano le suddette forme di esperienza nonché il confrontarsi con esse. Implica inoltre, in forza dell'idea trascendentale di esperienza, il non permanere all'interno della problematicità, una volta riconosciuta e affrontata, ma il tendere al suo superamento in direzione della massima integrazione possibile, ossia in direzione di ragione. Anche questo rende preziosa la problematicità, nella sua connessione ai principi di trascendentalità e di ragione: che per superarla mirando alla dilatazione e all'arricchimento di possibilità per tutte le "parti" coinvolte, richiede percorsi di ricerca, sperimentazione di modalità relazionali, apertura al cambiamento, in altre parole: impegno!

Va ricordato, infatti, che la ragione problematicista "non rappresenta un principio metafisico di tipo hegeliano, non si identifica con il reale come sua necessità, e non è fornita di una struttura definita e conclusa dogmaticamente". (Bertin G. M, Contini M. 1983, p. 34) Non è neppure una ragione intellettualistica, tersa ma muta negli ambiti dell'etica o dell'affettività o condannata all'altrove dai motivi dell'estetico e del religioso. E' un'istanza, un'esigenza e in quanto tale, per realizzarsi, deve essere scelta dal soggetto umano: per questo la storia della ragione nel mondo è segnata da scacchi, cadute e crisi gravissime; ma è anche una ragione demonica e proteiforme che non preclude, alle sue costruzioni, neppure gli spazi del tragico e si nutre di intelligenza e sensibilità di immaginazione e tensione etica. (Bertin G.M., 1987) "E' un'istanza, precisa Bertin, rivolta a risolvere forme unilaterali, indeterminate, incongrue (e in tal senso problematiche) in direzione rispettivamente di pluralità, determinatezza, congruenza, acquisendo o chiarendo i criteri più opportuni per ciascuna di tali operazioni" (Bertin G. M, 1968, p. 28).

La fenomenologia del razionale non consiste, però, nell'astratta contrapposizione del "contrario" a ogni figura del problematico, poiché in tale caso il contrario rappresenterebbe anziché un'indicazione metodologica per superare il problematico, la soluzione stessa, astratta e stereotipata. Essa si presenta, al contrario, illimitata,

in relazione ai diversi piani dell'esperienza e ai sistemi categoriali di riferimento: possiamo scegliere di procedere in direzione razionale nella costruzione della nostra personalità, per superare la problematicità che caratterizza l'esperienza intellettuale o quella sociale, affettiva, religiosa, politica e così via. In ogni caso sarà una scelta che tenderà a integrare direzioni potenzialmente antinomiche – ad esempio quelle egocentrica ed eterocentrica, per quanto attiene alla costruzione personale – in un processo - Bertin dice in un “travaglio” - incessante, in cui condizionamenti di vario genere gravano e inceppano un cammino destinato a non pervenire a una conclusione definitiva, ma sempre connotato e sostenuto da una tensione critica mirata ad approfondire, in altezza e profondità, secondo il monito di Nietzsche, la struttura ricca e articolata della concretezza storica.

Dunque, una ragione che non assomiglia a quella messa in crisi, in particolare, nel nostro paese, negli anni 80 del secolo scorso, per i suoi connotati di astrazione, per i suoi apriorismi dogmatici, per il suo rifiuto di tutto ciò che non entra nel suo ordine o può sovvertirlo. La ragione problematicista per mettersi in crisi o riconoscere la sua crisi non attende processi dall'esterno dei suoi limiti territoriali: sia perché questi ultimi sono sfumati, mutevoli e spostabili, sia perché è il suo procedere stesso che implica problematizzazione. Ma è anche per questo che può attraversare e rendere agibili, e produttivi, i terreni della problematicità prospettando ad essi orizzonti d'apertura: in altri termini e paradossalmente rispetto ai canoni tradizionali, è una ragione che può definirsi forte proprio perché tende a fare del momento di problematicità, che le è costitutivo, il principio del proprio sviluppo e del proprio arricchimento creativo. “La storia della ragione nel mondo, scriveva Bertin in *Costruire l'esistenza*, è segnata da scacchi, cadute e crisi gravissime.(...) Ma ciò dimostra soltanto che la ragione non rappresenta un principio metafisico di tipo hegeliano e che non si identifica col reale come sua necessità; e che non è fornita di una struttura definita dogmaticamente. Essa è *esigenza* di soluzione del problematico..” (Bertin G.M., Contini M., 1983) Muovere in direzione di ragione vuol dire, perciò, fare i conti con zone d'ombra, con tortuosità e conflitti che non le sono estranei – solo perché inerenti ai territori dell'affettività, ai giochi di potere dell'intersoggettività, alle oppressioni e alle violenze delle relazioni tra popoli e nazioni. Tali dimensioni, infatti, esprimono aspetti di quella problematicità che l'attraversa e la contamina, inducendola, anche, a procedere nel cammino per il suo superamento. L'educazione alla ragione implica proprio questo, e in particolare nel nostro tempo, secondo un impegno da declinare nelle seguenti direzioni: a) problematizzazione e cioè messa in discussione, analisi-decifrazione di concetti, categorie e paradigmi che risultano condivisi dai più per le loro caratteristiche di “ovvietà”, ossia per la loro derivazione da sistemi di potere e di condizionamento che li hanno elaborati e diffusi; b) riconoscimento della problematicità, in qualunque forma si presenti o si mimetizzi (dall'omologazione consumista al razzismo), come elemento di potenziale “alienazione” di possibilità per noi e per gli altri; c) in-

dividuaione di vie di superamento della problematicità, tali da favorire la propria e altrui realizzazione, il proprio e altrui arricchimento esistenziale.

Il problematicismo come filosofia dell'educazione e come modello pedagogico: dispositivi teoretico-metodologici

Ma prima di procedere oltre, soffermiamoci sulla proposta di filosofia dell'educazione - sul suo significato e sulla sua funzione - teorizzata da Bertin.

Criticando da un lato "l'astrattezza di una filosofia dell'educazione che muova da un'impostazione aprioristica e perciò metafisico-dogmatica", dall'altro "l'inevitabile riduzione di orizzonte di una filosofia dell'educazione che muova da basi empirico-sociologiche o neopositivistiche", Bertin propone la filosofia dell'educazione nei termini di "un'analisi critico-fenomenologica dell'esperienza educativa" in grado di coglierne, come per ogni specifica direzione culturale e indipendentemente da presupposti e valutazioni particolari, la struttura trascendentale, il costituzionale momento di problematicità, la tensione al superamento di quest'ultima in direzione razionale. (Bertin G.M., 1968) E' una definizione che comprende, al suo interno, i principali dispositivi teoretici - analitico-riflessivi, ermeneutico-propositivi - che costituiscono "il punto di vista" del problematicismo pedagogico.

Innanzitutto, ad un'analisi critica e riferita a contesti reali, l'esperienza educativa risulta connotata di *complessità*: come descriverla, interpretarla e, soprattutto, affrontarla, sfuggendo alle tante trappole che vorrebbero "definirla" in base a sistemi di valori prospettati come assoluti nonostante la loro appartenenza alla storicità di un tempo, di una cultura, di credi e ideologie? Non in nome di una presunta "finalità generale", suggerisce Bertin, poiché essa comporterebbe l'emergere immediato di discordanze e di conflittualità: a seconda delle prospettive di riferimento infatti, cambiano anche radicalmente i parametri per l'individuazione sia della finalità educativa, sia degli indicatori per una sua generalizzazione e solo un'imposizione in termini di potere (politico, religioso, mediatico..) potrebbe indurre un forzato consenso intorno a una delle tante finalità generali possibili. Dunque, per indagare l'esperienza educativa nella sua complessità, sembra più produttivo individuare la *problematica* cui essa risponde nella concretezza, cui ha risposto nel corso dei secoli, nel perdurare e nel mutare dei paradigmi culturali, attraverso diverse soluzioni sperimentate o prospettate come possibili e giustificate in nome di principi, norme e valori.

Proprio perché non è definita in astratto o da un unico punto di riferimento, tale *problematica* dovrà derivare e ottenere verifica dalla storia generale dell'educazione e convalidarsi attraverso la capacità di comprendere e "significare" le prospettive che presenta la vita educativa nel mondo contemporaneo. E siccome al suo interno devono trovar posto innumerevoli, talora contrastanti esigenze e finalità, la metodologia d'analisi che meglio corrisponde all'intento di considerarle tutte, nelle

rispettive specificità e nelle reciproche connessioni o distanze, è, secondo Bertin, quella che procede “per antinomie”. Essa, infatti, proponendo come punto di partenza due poli concettuali in opposizione radicale tra di loro, prefigura uno spazio aperto alla comprensione dell’universalità delle forme – possibili, o realizzate storicamente – attraverso cui l’esperienza educativa si manifesta. Vediamo come.

Diamo per acquisito, in base alle ricerche della storia dell’educazione, che l’esperienza educativa tenda, attraverso percorsi e metodi diversi, alla formazione della personalità dei soggetti in rapporto a se stessi e al mondo. Il processo prospettato a tal fine dai diversi indirizzi pedagogici preveda l’incontro – o lo scontro o il divergere - di due esigenze potenzialmente antitetiche: l’esigenza egocentrica, di affermazione e potenziamento della soggettività, e l’esigenza eterocentrica, di affermazione e potenziamento di valori culturali, sociali, religiosi, ecc., riferibili al “mondo”. A seconda del predominio assegnato all’una o all’altra polarità, si prefigurano “modelli” pedagogici che indicano la “finalità educativa” o nel principio dell’individualità o in quello della collettività, con ulteriori molteplici polarizzazioni all’interno di ciascun termine antinomico – ad esempio, spontaneità/autodominio nel primo, società democratica/ stato totalitario nel secondo – e con l’indicazione di “preferenze” metodologiche e istituzionali. Ovviamente, all’interno dello spazio che i due poli antinomici delineano, si situano tutte le esigenze intermedie, di mescolanza e di reciproca contaminazione e i relativi, corrispondenti modelli pedagogici, dando luogo a una pluralità talmente ricca di prospettive e di scelte da rendere ancora più evidente la “violenza” implicita nell’imposizione di *una* finalità educativa, di *un* modello pedagogico sottratti al confronto con gli altri, prospettati come validi in assoluto e per sempre.

Ma se il compito della filosofia dell’educazione è anche quello di “giustificare la scelta pedagogica e cioè la scelta di determinate finalità nei vari settori educativi e di corrispondenti metodologie”, a quali scelte, a quali modelli apre la filosofia dell’educazione problematicista e in base a quali criteri? Per rispondere a questi interrogativi va preliminarmente precisato che, secondo Bertin, la *problematica* dell’esperienza educativa, ovvero il processo di formazione della personalità, costituisce anche la *legge trascendentale* dell’esperienza educativa, il che significa che l’obiettivo verso cui si tende e che prefigura la realizzazione di un progetto, il raggiungimento di un traguardo, il concretarsi di tante possibilità, rappresenta un’ideale-limite, una direzione di marcia per la nostra processualità “zavorrata” da limiti, insufficienze, conflittualità che, nella concretezza storica, possono trovare parziali, mai definitive soluzioni. E allora, la formazione della personalità, in rapporto con la propria soggettività e con il mondo, che abbiamo visto tradursi in esigenze antinomiche cui corrispondevano modelli pedagogici altrettanto polarizzati, per noi diventa lo spazio, congiunto e complesso, della massima possibilità e della massima problematicità. Prospettando, infatti, l’integrazione più ampia possibile delle istanze egocentriche ed eterocentriche, per tendere alla costruzione di una *personali-*

tà razionale, si prefigura anche, e nel contempo, la necessità di confrontarsi con la costitutiva antinomicità di quelle istanze, senza tradire, negandole o rimuovendole, né le une né le altre. E dunque si dà *possibilità*: di una personalità impegnata a rapportarsi e a confrontarsi con la complessità del proprio mondo bio-psichico-mentale così come con quella del mondo naturale, sociale, culturale; di una via di superamento dei condizionamenti, delle sopraffazioni e di ogni altra forma di violenza, in direzione di inediti, utopici modelli di umanità.

Ma si dà anche *problematicità*: la formazione della personalità prende avvio da una condizione *data* in cui sono *date* le strutture soggettive – dal DNA alla conformazione fisica, alle tendenze caratteriologiche – e sono *date* le condizioni oggettive – dal contesto familiare, all'organizzazione sociale, alla cultura del tempo; l'integrazione delle istanze egocentriche ed eterocentriche, valendo come idea trascendentale, viene realizzata dai soggetti storici in modo sempre parziale, provvisorio, minacciato dall'emergenza-imposizione di bisogni predominanti, di volta in volta, nell'uno o nell'altro polo.

E', comunque, la *personalità razionale* ad essere scelta come modello esistenziale da proporre attraverso un percorso scandito da tappe intermedie, obiettivi specifici per i diversi piani della vita personale e adeguate metodologie che, nel loro insieme, costituiscono il *modello pedagogico dell'educazione alla ragione*. Ciò che caratterizza tale modello e continua a renderlo significativo, a cinquant'anni dalla sua teorizzazione, è, da un lato, il suo antidogmatismo, che esige l'analisi critica delle idee e degli avvenimenti e la loro contestualizzazione storicoculturale, che valorizza il pluralismo, la capacità di decentrarsi e la disponibilità al cambiamento; dall'altro lato è la multilateralità delle direzioni dell'esperienza educativa che comprende, sullo stesso piano, rifiutando contrapposizioni e gerarchie, l'educazione intellettuale e quella affettiva, l'educazione etico-sociale e quella estetica, fisica, religiosa..; dall'altro lato, ancora, sono le indicazioni metodologiche che, opponendosi a ogni forma di didattica normativa, anche a quella "travestita" da tecnica, da innovazione e perfino da permissivismo, si costituiscono come un progetto privo di rigidità aprioristica, flessibile, aperto sia ad ostacoli e difficoltà, sia a possibilità e prospettive impreviste emergenti, nel corso del lavoro stesso, nel rapporto tra i diversi soggetti della pratica educativa.

In conclusione, il percorso che la filosofia dell'educazione problematicista propone e richiede, a chi è impegnato come educatore, comprende consapevolezza critica e tensione ermeneutica, utili alla decifrazione della complessità-problematicità dell'esperienza educativa; ricerca e riflessione sulla fenomenologia dei modelli pedagogici teorizzati e/o realizzati nella storia, tramite un procedimento antinomico che consenta l'indagine delle prospettive, da quelle più contrapposte a quelle contrassegnate da vicinanza e intreccio, per coglierne significati, limiti, possibilità; impegno decostruttivo dei paradigmi assoluti, attraverso lo svelamento di dogmatismi e unilateralità; impegno costruttivo-propositivo di un modello pedagogico rivolto,

in termini trascendentali e con apertura all'utopia, a educare alla ragione: nel *qui e ora* storico, sociale, culturale. Si tratta di una direzione, di un'indicazione metodologica: a ciascuno il compito di connotarla e di significarla, attraverso contenuti scelti in nome della propria responsabilità.

Progettare l'esistenza nell'orizzonte del possibile, tendendo alla differenza. Impegno e utopia

Dunque, procedere in direzione di ragione costituisce una scelta: non obbligata, anzi per lo più contrastata da noi stessi e dal mondo, ma neppure impossibile, e fortunatamente la storia del genere umano ne offre testimonianza. Ciò significa che, nonostante i condizionamenti impliciti nella nostra "condizione data", nella gettatezza in termini heideggeriani, non è precluso il nostro intervento sul "come" delineare le sue traiettorie future in modo tale da incamminarci verso una "destinazione prescelta". Il futuro, infatti non si presenta con i connotati della necessità, ma con quelli del possibile: non ci garantisce sulla realizzazione dei nostri progetti, ma non li condanna neppure allo scacco; inoltre e soprattutto, li legittima in quanto progetti, come prefigurazione di obiettivi, e di percorsi per tendere ad essi, individuati da noi, non prescritti o suggeriti da condizionamenti dal volto più o meno sorridente e accattivante.

La teoria della progettazione esistenziale, elaborata negli anni 80 e confluita nel volume Bertin/Contini, *Costruire l'esistenza* (che in questi mesi ho riveduto e ampliato per una sua riedizione, a vent'anni dalla prima) rivendica, contro la dispersione distruttiva del "disordine esistenziale", in alternativa a un modello di umanità che sembra riproporre all'infinito il copione di un'antica nevrosi, un protagonismo del soggetto che si espliciti nel campo delle scelte, all'insegna dell'impegno etico-razionale. Riconoscendo un debito nei confronti dell'esistenzialismo e rivolgendo lo sguardo alle espressioni di problematicità più evidenti nella società e nella cultura di quegli anni, Bertin propone "l'esigenza di superare la crisi con una salda e massiccia riorganizzazione delle forze protese a recuperare la potenzialità etica della ragione, effettuata mediante una chiara e vigorosa progettazione individuale e collettiva, ancorata al presente ma protesa al futuro."⁴ E' una proposta teoretica-

⁴ G.M.Bertin, "Antecedenti storico-culturali e definizione del concetto di educazione alla progettazione esistenziale", in G.M.Bertin/M.Contini, *op. cit.*, p. 89

Nello stesso capitolo Bertin definisce la progettualità esistenziale come "orientamento, assunto più o meno consapevolmente dal soggetto, rivolto ad elaborare, vagliare e unificare aspirazioni, criteri di valori e obiettivi di azione sul piano di un "quotidiano" vissuto in rapporto al futuro." E cioè proteso "a configurarsi non semplicemente in funzione dell'adattamento alla realtà presente, ma anche (ed anzi prevalentemente) in funzione di un "possibile" ipotizzabile dall'immaginazione, effettuabile mediante l'intelligenza e concretabile in un processo incessante di costruzione e decostruzione dell'esperienza in cui il soggetto (singolo o collettivo) è storicamente inserito e, ovviamente, proiettato al futuro." (Ivi, p.90)

mente audace che attinge dallo Zarathustra nietzscheano motivi di critica radicale all'esistente, fino ad auspicare il "tramonto" dell'uomo attuale, incompiuto, malriuscito, che dovrebbe cedere lo spazio all'avvento di un demonico, utopico oltreuomo. In termini problematicisti tale proposta si traduce nell'indicazione di un obiettivo fondamentale, per la progettualità esistenziale, la "differenza", intesa come diritto del soggetto a non essere considerato elemento indistinto di un pluralismo informe – il granello in un mucchio di sabbia – ma come potenziale portatore di trascendenza esistenziale, di una volontà lucida e audace di sfidare il mare, sconfinato e tumultuoso ma aperto alla speranza, del possibile.

Per meglio comprendere la portata etica di una progettazione alla differenza, occorre distinguere quest'ultima categoria da quella della diversità, riferibile a caratteristiche connesse alla nostra condizione data di tipo biopsicologico e sociale, a un "dato di fatto" di cui non abbiamo né merito né colpa poiché non l'abbiamo potuta scegliere. Nonostante ciò, proprio a causa della diversità vediamo stabilire gerarchie in base a classi, etnie e culture d'appartenenza e quindi a parametri di potere e il prendere atto della diversità equivale spesso a discriminare e a ghettizzare definitivamente chi ha il torto – incolpevole- di essere diverso rispetto a leggi, costumi, pregiudizi dominanti. Contro questo tipo di "riconoscimento" della diversità si deve continuare a lottare per affermare un diritto all'uguaglianza di opportunità che costituisce, però, solo una tappa del percorso che ha come obiettivo ultimo – e trascendentale – l'affermazione e la reciproca accettazione non in base all'identità (il riconoscimento del sosia che mi conferma), ma alla differenza. Quest'ultima ci interpella con la possibilità di protenderci al di là della nostra realtà biopsicologica e sociale e dunque, mentre la diversità afferma ed esibisce quella realtà, la differenza si delinea "a partire" dal suo superamento, dalla chance che abbiamo di liberarci dai condizionamenti impliciti in quel "dato di fatto" che rappresenta la nostra identità più convenzionale ma anche più rigidamente cristallizzata dallo sguardo degli altri e dalla nostra autopercezione. Ma: differenza da chi? da che cosa?

- Differenza da noi stessi, dal riproporsi noioso di sempre identici repertori difensivi o autolesivi, da rigidità e stereotipie cognitive, da nodi e blocchi emozionali;
- differenza dagli altri, dai loro vincoli e dalle suggestioni dei loro modelli di potere e di seduzione tesi al dominio e all'omologazione;
- differenza dall'umanità nella sua linea di sviluppo e condizione storica attuali, dominate dalle tendenze alla conflittualità permanente e all'esercizio della violenza come sua pseudosoluzione, per affermare una volontà di trasformazione che prefiguri la possibilità di un'umanità altra, in una storicità orientata alla negoziazione dei conflitti, per una convivenza pacifica.

Riferendosi a questa complessa categoria di differenza, Bertin l'ha ricondotta alla categoria del "demonismo", collegandosi inizialmente all'interpretazione che ne

offre Goethe – “incessante inquietudine ma anche inesausta vitalità e volontà creatrice che caratterizza l’aspetto più profondo di ogni individualità umana” (Bertin, 1968), indicandola come obiettivo da salvaguardare e potenziare tramite l’educazione affettiva. In seguito è a Nietzsche che si è ispirato, arrivando a far coincidere con il demonismo raffigurato dall’oltre-uomo nietzscheano, dal suo amore per il lontano e dalla sua volontà di donare - opposta alla volontà di potenza del “piccolo uomo” come degli “uomini superiori” - la categoria della differenza.

Certo, il demonismo, nelle sue connotazioni più radicali, rimanda a un possibile di domani, non di oggi, e dunque all’utopia, con il suo alludere alle dimensioni della libertà della nobiltà e della lievità, ma quanto è opportuno educare giovani e adulti a immaginare e prospettare un’esistenza nel mondo e con gli altri caratterizzata da quelle dimensioni così inattuali! Capacità critica e consapevolezza di sé; apertura alla felicità, al dolore e alla loro mescolanza; tensione a rapportarsi agli altri sostituendo, alla volontà di potenza, la lievità della volontà di donare sono solo alcune di esse e già bastano a farci avvertire un divario profondo con i nostri scenari abituali e gli stili esistenziali che al loro interno risultano più diffusi e, soprattutto, vincenti.

La differenza, come la ragione, come l’obiettivo etico del “realizza te stesso realizzando l’altro” contraddice, a mio parere, la rappresentazione del problematismo quale prospettiva che, proponendosi in termini metodologici, risulterebbe “povera”, addirittura “afasica” sul piano dei valori. Se, infatti, non vengono indicate (ovvero, prescritte) soluzioni specifiche e predeterminate per le diverse espressioni della problematicità che il soggetto può trovarsi a vivere; se non si prefigurano punti d’arrivo precisi e già articolati per i percorsi della progettualità è solo perché viene riconosciuto a ciascuno il diritto/dovere (se adeguatamente sostenuto sul piano educativo) di scegliersi la propria “terra felice”: nemmeno la felicità, in una forma già definita, può essere proposta da altri, pena la caduta di ogni suo possibile significato. Al rispetto per la libertà di scelta di ciascuno si intreccia la convinzione che, anziché ai valori assoluti della tradizione metafisica, ci si debba riferire ai valori storici: molteplici, differenziati, reciprocamente contrapposti a seconda del tempo, del luogo, del contesto, dei soggetti coinvolti. E che ciò non debba condurre a un “relativismo etico” lo spiega efficacemente Bertin rispondendo proprio a una critica in tale senso: “L’etica dell’impegno è sì consapevole della relatività di ogni impostazione e soluzione particolare, ma anche dell’esigenza che questa, nell’adeguarsi a particolari condizioni storico-sociali, si disponga in funzione di un’universale e progressiva integrazione razionale”⁵

⁵ G.M.Bertin, *Educazione alla ragione*, cit., p.381 Sempre a tale proposito, Bertin aggiunge: “E’ il porsi in questa direzione (di integrazione razionale) che permette la discriminazione tra la relatività delle posizioni di moralità inautentica (relatività che è alibi e arbitrio) e la relatività delle posizioni di moralità autentica (relatività che è impegno razionale).

Da parte sua, la valenza trascendentale, cui accennavo, assolve invece alla funzione di arginare e correggere il rischio che la progettazione esistenziale tesa alla differenza assuma i connotati del titanismo: “pretendendo” il superamento di paure e resistenze nei confronti del cambiamento e dell’ignoto; prospettando l’oltreuomo nietszcheano come se fosse un soggetto storico che può realizzarsi qui e ora; delineando un futuro quasi non fossimo tutti imbarcati su un Titanic che da un momento all’altro, può farci affondare insieme ai nostri sogni oltre che ai nostri progetti...

Fra impegno e utopia: la direzione, più che la meta

Differenza, ragione e obiettivo etico del “realizza te stesso realizzando l’altro”, ponendosi in termini trascendentali, ci richiedono un impegno che, come sono solita a dire ai miei studenti suscitando animate discussioni, non pretende un monte premi finale, privilegia la direzione più che la meta, assume su di sé il carico dei limiti della condizione umana e accetta il permanere di una *sproporzione* tra la “fatica” messa in campo e i risultati raggiunti. Ma non è, questo, forse, l’unico modo possibile per realizzare un impegno etico serio e consapevole, al di là di retoriche sempre in agguato?

Soffermiamoci sull’obiettivo “realizza te stesso realizzando l’altro” che coniuga, nella riflessione di Bertin, i piani dell’esigenza etica e dell’esigenza razionale, in un gioco di rimandi reciproci, sostenuti dall’assunzione dell’impegno. Con tale obiettivo si indica un diritto/dovere del soggetto e si precisa che la sua attuazione deve verificarsi non contro lo stesso diritto/dovere degli altri e neppure nonostante esso, ma favorendolo. In altri termini si richiede, alla progettualità tesa alla differenza, di non esprimersi in termini di individualismo e di opposizione agli altri, ma di intersoggettività, procedendo a cerchi concentrici che si moltiplichino in spazi sempre più vasti, includendo, al limite, l’intera umanità. E’ una direzione che si snoda in opposizione ai localismi e all’individualismo che attraversano e pervadono il nostro mondo globalizzato: tutti insieme a consumare gli stessi prodotti e a vedere la stessa televisione, ma ciascuno barricato nel suo recinto difensivo a nascondere i propri progetti! Lo affermava già Bertin e credo debba essere sottolineato con vigore in questi anni feriti da tanta violenza: l’educazione deve impegnarsi a promuovere la condivisione di progettualità e costruzione, nella consapevolezza di quanto, la loro realizzazione, dipenda da condizioni generali, mondiali e dalla possibilità che si realizzino anche quelli degli altri perché ...o ci si salva insieme o non ci si salva affatto!

Ma quando si parla degli “altri” e dell’incontro con loro è opportuno richiamare anche l’impegno a promuovere tendenze trasformatrici sul piano del costume e dei modelli esistenziali tali da produrre possibilità d’incontro e di realizzazione senza che nessuno debba rinunciare, per questo, a perseguire la propria differenza, la più “demonica” possibile. Si tratta, dunque, di un impegno complesso cui non basta la

generica adesione in nome di principi astratti o di una “buona volontà” inconsapevole dei limiti e delle minacce che, dal proprio interno, tendono a boicottarla: la personalità che si sceglie in termini di tensione alla ragione (e che viene educata alla ragione) sa che la sua strada implica continue verifiche degli “occhiali” con cui guarda il mondo e se stessa, che tali verifiche riguardano i suoi modi di conoscere/pensare, di sentire, di comunicare e che richiedono il confronto con il punto di vista degli altri, l’esporsi al loro sguardo: non basta guardarsi allo specchio, infatti, per sapere chi e come si è!

Imparare a entrare in rapporto profondo con se stessi, dunque, attraverso una continua pratica di autoriflessività e il continuo esercizio del confronto con gli altri, per imparare a *conoscere la propria conoscenza*, scoprendo, ad esempio, imprevisti stereotipi e pregiudizi accanto a impreviste capacità di apertura e cambiamento di prospettiva. E mentre si realizza una simile pratica metacognitiva si offre la possibilità di un incontro/scontro con le emozioni che “colorano” pensieri, valutazioni e aspettative accentuandone la portata e il significato mentre, nello stesso tempo, devono tanto, del loro emergere e farsi “sentire”, ai processi cognitivi stessi: quante emozioni vengono negate o non riconosciute perché non legittimate dal nostro modo di pensare e quante, che proviamo, non parlano di noi ma dei condizionamenti che abbiamo subito! Se per educazione alla ragione si intende un’educazione all’arricchimento e alla dilatazione di “possibilità” plurilaterali per i soggetti educativi, al suo interno va perciò prevista anche un’alfabetizzazione sul piano di emozioni e sentimenti: la loro interconnessione e mescolanza con i processi cognitivi implica infatti che possano crescere e svilupparsi soltanto nel loro reciproco intreccio e non nella rispettiva separatezza.

“Guadagnando” consapevolezza sui piani del conoscere e del sentire è possibile imparare, anche, ad accorgersi del proprio corpo, non ritenendolo più un’appendice di cui farsi carico – da esibire, nascondere, camuffare, a seconda dei casi – ma percependolo abitato, attraversato dal nostro conoscere e sentire cui offre il substrato biologico e la pregnanza del vissuto, nonché tracce di storia personale che contribuiscono all’elaborazione della nostra memoria. Con questa consapevolezza sempre in divenire, che sedimenta conquiste e ferite nel percorso di costruzione della personalità razionale, ci si può impegnare in una comunicazione con gli altri, anche i più diversi, fondata sull’ascolto e rivolta all’empatia, intesa come approssimazione all’altro nei limiti delle rispettive opacità che richiedono sì, decifrazione, ma anche rispetto. E’ in forza di quest’ultimo, e di una solidarietà che si radica nella comune appartenenza all’umanità, nella fase attuale della sua storia, che può svilupparsi un’autentica tolleranza nei confronti delle diversità più dissonanti con la lettura dei nostri “occhiali”, promuovendo la gestione pacifica dei conflitti, sul piano dei rapporti tra soggetti, gruppi o nazioni: *conditio sine qua non* per quel “diritto alla differenza” da far valere concretamente e nei diversi contesti, cui ho prima accennato.

In conclusione, credo si possa riconoscere alla prospettiva problematicista la capacità di orientare e contribuire a una formazione critica, pluridimensionale della personalità dei soggetti, nel mondo storico e nel rapporto con gli altri: sia tramite i suoi dispositivi teoretici e sia attraverso le indicazioni, etico-esistenziali, che ne derivano. In particolare, mi riferisco alla funzione metodologica del problematicismo, tesa a salvaguardare da prescrittività e dogmatismi; alla sua impronta critico-regolativa e al conseguente, costante esercizio di decostruzione, decifrazione dei possibili significati della realtà; alla sua proposta di un modello di soggetto umano demonico e tragico insieme: proteso alla lievità del riso, della danza e del volo, e, nel contempo, sofferente, impegnato in un travaglio incessante di ricerca – poiché nulla gli è *già dato*, se non i condizionamenti che deve superare! – e di costruzione di percorsi la cui fatica non ha la garanzia della riuscita, ma la rivendicazione di un *significato*, per l'esistenza propria e altrui, nel mondo. A tale impegno Antonio Banfi richiamava il giovane Bertin e gli altri allievi che seguivano il suo insegnamento, a metà del secolo scorso, con parole che mi sembra importante ripetere oggi a tutti i giovani che studiano filosofia dell'educazione e si preparano a svolgere professioni di tipo pedagogico:

“Penso a voi, ciascuno per la strada per cui il dio lo chiami, direbbe Socrate, ciascuno ad aprire orizzonti nuovi alla verità, a bandire falsità o menzogne retoriche, a raggiungere il contatto con un aspetto della vita e riscoprirsi in esso...”⁶.

⁶ *Lettera autobiografica* di A.Banfi a G.M.Bertin, cit.