

Prospettive di ricerca in pedagogia

(Giuseppe Mari)

Non sono in grado di prevedere come si profilerà la ricerca pedagogica del prossimo futuro. Molto più modestamente mi limito a dire quale è, al momento, il mio prevalente interesse di ricerca, proiettandomi quindi sui prossimi anni a partire da una valutazione del presente. Rispetto a questo sono molteplici i problemi come pure le opportunità che si aprono: intendo privilegiarne uno – la sfida della tecnica – così come limitarmi a considerare una prospettiva – quella connessa alla razionalità metafisica – allo scopo di tratteggiare un possibile impegno per il futuro.

1. LA PERVASIVITÀ DEL VETTORE TECNICO

La civiltà tecnologica, che negli ultimi decenni è andata crescendo in forma pervasiva, conduce a manifestare il vettore del “fare” come determinante nella elaborazione culturale dalla prospettiva sia pratica sia teorica. Dal fenomeno è coinvolta anche l’educazione, come sottolinea Acone: “Se l’essere è solo *tecnica autoreferenziale*, e se non vi è distanza tra l’uomo in sé e la *tecnica*, allora tutto quanto ci circonda avrà solo problemi e soluzioni tecniche. L’educazione umana conseguentemente sarà solo una questione di ricerca del *senso tecnico*”. Con un paradosso latore di gravi conseguenze: “L’*umanesimo tecnocentrico* (...) è tanto più *tecnico* quanto meno sarà *umanesimo*”¹.

La cosa non sorprende. È innegabile che da qualche secolo – e particolarmente negli ultimi decenni – le realizzazioni tecnologiche sono cresciute esponenzialmente sia per numero sia per efficacia, costituendo peraltro una componente essenziale della metodologia scientifica moderna. Agli inizi del Novecento, però, Buber² invitava a distinguere tra la relazione con il “tu” e l’esperienza dell’“esso”. Con la seconda espressione allude al rapporto con la cosa, specchio del sapere descrittivo-sperimentale moderno, proteso al dominio sull’oggetto, con la prima alla relazione con la persona che è inobiettivabile e refrattaria a qualunque descrizione impersonale: solo in rapporto con il “tu” cresce la persona che, con l’“esso”, può avere unicamente relazione d’uso. Dalla prospettiva pedagogica, non possiamo misconoscere che le crescenti difficoltà sono anche dovute alla sovrapposizione dell’“esso” sul “tu”.

La tecnologia dilata la presa sulla civiltà, peraltro offrendo molteplici opportunità ma – contemporaneamente – imponendo il proprio registro espressivo, quello che rimanda all’*uti*. In un celebre passo della *Dottrina cristiana* Agostino distingue tra l’*uti* e il *frui*, affermando che il primo va ordinato al secondo, cioè che le cose vanno usate per poter fruire di Dio³.

¹ G. ACONE, *La paideia introvabile*, Brescia, La Scuola, 2004, p. 55.

² Cfr. M. BUBER, *Io e tu*, in *Il principio dialogico e altri saggi* (1923), Milano, San Paolo, 1993, pp. 57-157.

³ Cfr. AGOSTINO D’IPPONA, *La dottrina cristiana*, I, 4.4-5.5.

Nell'ottica dei moderni (e dei postmoderni) il riferimento al *frui* si dilata e si laicizza; rimane, tuttavia, indiscutibile che l'uso va finalizzato a godere di ciò che non è assoggettabile ad una logica strumentale, altrimenti lo stesso soggetto – che utilizza per fruire – finisce con l'essere trattato in modo utilitaristico⁴. Il superamento della tradizionale interpretazione applicativa della tecnologia rispetto alla scienza, in forza quanto meno dei molteplici fattori concorrenti (economico, sociale, culturale ecc.), porta a porre l'esigenza di un controllo etico sulla tecnologia⁵ che rilancia la problematizzazione agostiniana e il richiamo aristotelico (e tomista) alla “natura”, connotante una realtà intrinsecamente “generativa”, la cui spontanea manifestazione è riconosciuta “ulteriore” rispetto al fattore tecnico: quella esiste “originariamente” e il “fare” connotante la tecnica ne risulta dipendente in modo intrinseco⁶.

1.1. *Il sapere tecnico: potente ma povero*

La tecnica consiste in un “fare” che trasforma la natura e, in quanto vettore trasformativo, mostra un indubbio potere rispetto a quanto subisce il suo intervento. Del resto, è una constatazione antica quella che porta Sofocle a definire “inquietante” l'operare umano che si estrinseca nel controllo della natura. Il grande tragico, però, formula anche la considerazione contraria: la stessa tecnica, che manifesta il proprio potere, è impotente nel piegare la vita al suo volere. Infatti, può interferire nei singoli fattori naturali e cambiarli intenzionalmente, ma – di fronte alla morte che rappresenta il destino mondano della natura – può avere la possibilità di rinviarla ma non di scongiurarla⁷.

Al di là delle apparenze c'è una povertà strutturale nella tecnica, consistente nel fatto che non può non presupporre la natura e questo significa – traslato sul terreno gnoseologico – che non è in grado – da se stessa – di darsi un senso che vada al di là della propria graduale esplicazione operativa⁸. Essendo infatti una espressione di tipo trasformativo, postula ciò che deve essere trasformato, e da esso dipende. E' questa la ragione profonda che giustifica il principio dell'*ars cooperativa naturae*, rispetto a cui la *poiesis* non può che manifestarsi subordinata alla *phýsis*. Ma la modernità tende a misconoscere questo. In proposito, accade qualcosa di analogo a quanto avvenuto nella critica kantiana della conoscenza, non a caso guidata dall'elezione della scienza sperimentale a sapere paradigmatico. Il filosofo di Königsberg – sul terreno della “ragion pura” – respinge la metafisica perché riconosce credibilità gnoseologica solo alla conoscenza mediata dal riscontro fenomenico ma questo è il risultato della contrazione sperimentale del vettore conoscitivo. La tecnica, espressione estrema dell'attitudine sperimentalista adottata da Kant a connotato essenziale della conoscenza teoretica, alimenta il tautologico riconoscimento della dignità di scienza solo

⁴ Quanto osserva G. ACONE, rilevando che siamo di fronte al “bivio” estremo: da una parte l'umanesimo “della persona”, dall'altra il nichilismo “della cosa” (cfr. *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, Brescia, La Scuola, 1994, pp. 25-57).

⁵ Cfr. G. BOCCHI, M. CERUTI, *Educazione e globalizzazione*, Milano, R. Cortina, 2004, pp. 32-35.

⁶ Cfr. M. ZARADER, *Heidegger e le parole dell'origine* (1986), Milano, Vita e pensiero, 1997, pp. 39-58.

⁷ Cfr. SOFOCLE, *Antigone*, in *Il teatro greco. Tutte le tragedie*, Firenze, Sansoni, 1983⁵, p. 183.

⁸ Cfr. J.J. SANGUINETI, *Crisi di senso nella tecno-scienza contemporanea*, in G. CHALMETA (a cura di), *Crisi di senso e pensiero metafisico*, Roma, Armando, 1993, pp. 31-51.

alla conoscenza sensibile, trascurando il fatto che questo riconoscimento eccede il riscontro sperimentale.

È chiaro che, muovendo da questo punto di vista ed assumendo lo spazio e il tempo come le intuizioni da cui prende avvio ogni conoscenza, il sapere metafisico – in quanto metaempirico – perde credibilità teoretica. Viene, tuttavia, da domandarsi se le premesse debbano essere tranquillamente assunte o se invece non siano suscettibili di una critica volta a farne cogliere la pregiudiziale posta nei confronti di un sapere che viene – di fatto – ricondotto ai parametri scientifici consacrati dalla modernità. Del resto, non è casuale che Kant – nella seconda edizione della *Critica della ragion pura* – a tergo del frontespizio riproduca un passo della *Instauratio magna* di Bacone, autore a cui riconduce la conquista dello statuto scientifico da parte della fisica. Si può – da questo punto di vista – interpretare la prospettiva kantiana come una ricomprensione del metodo sperimentale moderno. Ma il pensatore di Königsberg non si ferma qui. Infatti, il riconoscimento della libertà come fattore originario consente – nella *Critica del giudizio* – il raggiungimento di una composizione tra ragion pura e ragion pratica⁹, e questo avviene in consonanza con l'antica distinzione aristotelica tra *praxis* e *poiesis*: “L'arte viene distinta dalla natura come il fare (*facere*) dall'agire od operare in generale (*agere*), ed il prodotto o risultato della prima si distingue da quello della seconda come l'opera (*opus*) dall'effetto (*effectus*)”¹⁰. L'*opus* è distinto dall'*effectus* perché nel primo l'agire si radica nell'intenzione: è una ripresa aristotelica probabilmente in dipendenza dall'*Estetica* di Baumgarten, che Kant conosceva bene.

1.2. Cultura, tecnica e “gratuità”

C'è una ulteriore differenza tra tecnica e natura: mentre quella punta alla uniformazione, questa è segnata dalla varietà. Non è casuale che la modernità, celebrando a diversi livelli il metodo, abbia alimentato soprattutto il vettore conoscitivo nomotetico, essendo convinta di potersi impossessare delle “leggi” costitutive dell'esistente e puntando alla riduzione del “diverso” all’“identico”, in ciò favorita anche dalla spiccata disposizione astrattiva e generalizzante che ha comportato la “rimozione delle radici sociali del pensiero” conducendo “a separare il pensiero dalle sue condizioni, a emendarlo dallo sfondo psicologico, culturale e sociale, e a farne un confronto intellettuale astratto e atemporale”¹¹. Al contrario, la natura è connotata dalla esuberante efflorescenza delle forme di vita e, con l'avvento del postmoderno, la messa in crisi dei postulati deterministici della scienza moderna riapre spazi concreti per paradigmi diversi, ispirati a un rinnovato riconoscimento della complessità¹², che ha rilevanti ricadute anche in ambito pedagogico.

⁹ Cfr. I. KANT, *Critica del giudizio*, Torino, UTET, 1993, pp. 96-97, 146, 156, 172-175.

¹⁰ *Ivi*, p. 276.

¹¹ S. BORUTTI, *Filosofia delle scienze umane*, Milano, B. Mondadori, 1999, p. 3; cfr. pp. 3-20 per una sintetica ma incisiva descrizione della transizione dalla modernità al postmoderno con riferimento soprattutto all'influsso storicista. Cfr. inoltre: A. BRUSCHI, *Metodologia delle scienze sociali*, *ivi*, 1999.

¹² Cfr. AA.VV., *Determinismo e complessità*, a cura di F. TITO ARECCHI, Roma, Armando, 2000.

In conseguenza di questo, oggi si pone in discussione il riduzionismo che, invece, la modernità celebrava soprattutto professando l'unicità del metodo¹³. Ad esso si affianca la messa in crisi della razionalità strumentale in quanto nichilista¹⁴, anch'essa costituente un vettore tipico della modernità. Dov'è il limite dell'utilità? Fondamentalmente nella sua incongruenza rispetto all'originarietà della vita che, nel caso dell'essere umano, essendo questi "mistero di libertà", sfugge a qualunque logica di calcolo. Diventa, così, manifesto che la tecnica non rappresenta l'orizzonte estremo a causa dell' "*intrinsecità di tutto nell'essere*", come osserva Mathieu¹⁵.

L'essere, nella sua originarietà, essendo "dato" non nel senso di "costruito" ma nel senso di "ricevuto", si esprime in forma "gratuita", non come "impiego", cioè uso e consumo¹⁶. E' anzitutto "natura", espressione connotante la potenza sorgiva della vita, l'epifania di ciò che "proviene da se stesso". In riferimento a questo era conseguente giudicare la tecnica come integrativa e dipendente. Ma l'espansione delle opportunità operative reca una istanza nuova che Gadamer così esprime: "La scienza non si limita più a colmare le possibilità lasciate aperte dalla natura intervenendo con un'ulteriore attività modellatrice, come in passato era implicito nel significato di *téchne* (Aristotele), bensì è addirittura divenuta un'anti-realtà artificiale"¹⁷. Tende cioè a costituirsi in realtà originaria, attentando alla spontaneità di chi se ne serve e rendendolo dipendente¹⁸.

Si tratta, quindi, di una sfida. La tecnica esprime la disposizione della persona umana a elaborare cultura trasformando la natura. Veicola un sapere, a cui non è estranea l'educazione, basti pensare alla bottega artigiana umanistico-rinascimentale¹⁹. L'insidia consiste nella propensione della tecnica a cogliersi in forma meramente strumentale: cosa può venire, in proposito, dal pensiero aristotelico?

2. EVENTO EDUCATIVO, TECNICA E "PAIDEÍA" ARISTOTELICA

2.1. "Razionalità pratica", deriva tecnicista e pensiero metafisico

Il riconoscimento dei limiti connessi alla tecnica – percepibile nella cultura contemporanea senza che questo comporti, beninteso, deviazioni luddistiche – alimenta l'avvaloramento dell'originarietà dell'"essere" come fattore atto a contenere la deriva tecnicista. Del resto, già il Rapporto Faure²⁰, che riconosce nella tecnologia una frontiera dell'educazione, pone

¹³ Cfr. AA.VV., *Scienza e realtà*, a cura di G. PERUZZI, Milano, B. Mondadori, 2000.

¹⁴ Cfr. V. POSSENTI, *Il nichilismo teoretico e la "morte della metafisica"*, Roma, Armando, 1995, in specie pp. 15-35.

¹⁵ Cfr. V. MATHIEU, *Per una cultura dell'essere*, Roma, Armando, 1998, p. 63.

¹⁶ Cfr. M. GENNARI, *Filosofia della formazione dell'uomo*, cit., pp. 467-470.

¹⁷ H.-G. GADAMER, *Dove si nasconde la salute* (1993), Milano, R. Cortina, 1994, p. 11.

¹⁸ Cfr. *ivi*, p. 24.

¹⁹ Cfr. A. SANTONI RUGIU, *Il braccio e la mente*, Firenze, La Nuova Italia, 1995, pp. 89-162 e G. BERTAGNA, *Schola et officina*, in AA.VV., *Scuola e cultura della formazione*, Torino, Il Segnalibro, 1998, pp. 133-177.

l'accento sulla "sfida a essere" in forma integrata fra il vettore umanistico-scientifico e quello tecnologico avendo di mira l'educazione dell'*homo concors*, in armonia con sé e con gli altri²¹. Vent'anni dopo, il Rapporto Delors, chiamato a ripensare gli orientamenti formativi nella civiltà della globalizzazione, mentre dilata le prospettive educative in senso socio-politico (individuando nell'istanza del "vivere insieme" una delle emergenze del nuovo secolo), conferma l'attenzione sia all'apprendimento in sé (l'imparare ad imparare) sia all'apprendimento operativo (l'imparare a fare) sia all'apprendimento dell'"essere"²². Ne esce confermata una concezione integrata dell'educazione, mirante a formare la persona nella sua globalità, raccogliendo la domanda di nuovo umanesimo che emerge dalla cultura – pedagogica ma non solo – odierna²³.

Questa esigenza può trovare nella concezione metafisica – mi riferisco alla versione aristotelica – della razionalità un apprezzabile punto di riferimento almeno per due ragioni.

Anzitutto perché lo Stagirita non svaluta il sapere tecnico, senza con questo che si possa affermare che egli supera i condizionamenti culturali che lo declassavano a sapere meramente produttivo. In ogni caso, per lui, la *téchne* è una forma di conoscenza che trascende la pura esperienza. Infatti, da questa, che ha carattere singolare e irreplicabile, si passa alla tecnica "quando, da molte osservazioni (...), si forma un giudizio generale ed unico riferibile a tutti i casi simili"²⁴. L'esemplificazione aristotelica è tratta dalla fenomenologia medica. Il passaggio dalla pura e semplice esperienza (*empeiría*) all'arte (*téchne*) è ricondotto alla "generalizzazione" ovvero a quando, dalla constatazione che all'uno o all'altro dei pazienti giova un rimedio, il medico passa – riconosciuta la comune patologia degli stessi – ad associarvi analoga terapia. Conclude Aristotele: "l'esperienza è conoscenza dei particolari, mentre l'arte (*téchne*) è conoscenza degli universali"²⁵.

Il sapere tecnico, quindi, rispecchia la presenza nell'uomo del *lógos*, non si connota solamente per la produzione della "cosa", ma anche – e soprattutto – perché è un "sapere per l'essere"²⁶: nella prospettiva pedagogica, il "pro-durre" tecnico va socraticamente interpretato come "portare fuori" le virtualità soggettive, e non è riconducibile alla logica meramente "produttiva"²⁷. L'educatore, attento a questa modalità di approccio alla prassi, non respinge le opportunità che gli provengono dalla tecnica, ma – ed è la seconda ragione dell'interesse di Aristotele – le integra nel più ampio orizzonte dell'"agire" (la *praxis*) che, costituendo l'espressione della intenzionalità operativa dell'uomo, manifesta l'"essere"

²⁰ Per una sintetica rassegna degli orientamenti educativi espressi dagli organismi internazionali negli ultimi decenni, cfr. A.V. ZANI, *Formare l'uomo europeo*, Roma, Città Nuova, 2005, pp. 112-198.

²¹ Cfr. AA.VV., *Rapporto sulle strategie dell'educazione* (1972), Roma, Armando-UNESCO, 1973, p. 46.

²² Cfr. J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro* (1996), Roma, Armando, 1997, pp. 18-19.

²³ Cfr. G. VICO, *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*, Brescia, La Scuola, 2002, pp. 67-74.

²⁴ ARISTOTELE, *Metafisica*, I, 1, 981a 5-10 (cit., vol. I, p. 104).

²⁵ *Ivi*, I, 1, 981a 15-30 (p. 104).

²⁶ Cfr. C. SCURATI, *Fra presente e futuro*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 73-87.

²⁷ Cfr. V. IORI, *Dal fare didattico all'essere-in-didattico*, in AA.VV., *Sulla didattica*, a cura di P. BERTOLINI, Firenze, La Nuova Italia, 1994, pp. 32-35.

della persona²⁸. Anche l'istanza della riflessività e dell'autodirezione – che suscita crescente interesse nella didattica²⁹ – trova nella disposizione aristotelica ad avvalorare l'intenzione un apprezzabile riferimento in quanto, per un verso, accredita la responsabilità nell'agire, per l'altro porta a riconoscere la competenza a scegliere in forza del sapere (anche professionale) che si è acquisito.

Questa rinnovata attenzione alla singolarità dell'agente e alla dimensione del senso nell'azione didattica³⁰ reca un recupero della soggettività che va oltre la logica della programmazione³¹, perché avvalora la dimensione affettivo-relazionale insieme a quella più strettamente cognitiva³². In specie, accredita la “razionalità pratica” aristotelica come categoria atta a interpretare il carattere intenzionale dell'azione didattica in forza del suo riconoscimento del “*così-e-anche-atrimenti*”³³ nel quale si specchia il profilo dialettico-argomentativo dell'insegnamento³⁴. E' il risultato della presa d'atto della crisi che ha investito la razionalità d'impronta analitica e formale prevalsa durante la modernità³⁵: mentre apre alla riconsiderazione della “razionalità pratica”, fa rinnovata attenzione alla dimensione progettuale³⁶.

2.2. Educazione e razionalità tecnica

L'adozione, in ambito educativo, della tecnica e della razionalità – operativa, laboratoriale, produttiva – che la contraddistingue propizia il progressivo allontanamento da modelli “meccanici”³⁷ e l'avvicinamento alla categoria di “saggezza” – intesa come manifestazione e avvaloramento dell'umano – che oggi suscita interesse non solo nell'ambito della teoria

²⁸ Cfr. M. PELLEREY, *L'agire educativo*, Roma, LAS, 1998, pp. 71-84; P. CALIDONI, *Didattica come sapere professionale*, Brescia, La Scuola, 2000, pp. 95-99.

²⁹ Cfr. M. PELLEREY, *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006, pp. 13-40; E. DAMIANO, *La nuova alleanza*, ivi, 2006, pp. 91-96.

³⁰ Cfr. C. LANEVE, *Il campo della didattica*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 41-42; L. GUASTI, *Curricola, competenze, significati*, in “Pedagogia e vita”, 2000, 4, pp. 102-131. In questa direzione va il Rapporto Cresson, stilato in seno alla Commissione europea: *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, in “Annali della pubblica istruzione”, 1995, 4, in specie le pp. 310-313 dedicate alla “cultura generale”.

³¹ G. BOSELLI, *Postprogrammazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1998², pp. 23-111; C. SCURATI, *Realtà umana e cultura formativa*, Brescia, La Scuola, 1999, p. 90.

³² Cfr. P. CALIDONI, *Didattica come sapere professionale*, cit., pp. 41-51.

³³ Cfr. E. DAMIANO, *La nuova alleanza*, cit., pp. 113 e 199.

³⁴ Cfr. M. PELLEREY, *L'agire educativo*, cit., pp. 21-23.

³⁵ Cfr. G. BERTAGNA, *Avvio alla riflessione pedagogica*, Brescia, La Scuola, 2000, pp. 53-62 e 241-242; M. PELLEREY, *L'agire educativo*, cit., pp. 13-30.

³⁶ Cfr. D. LORO, *Filosofia dell'educazione*, Verona, Libreria universitaria editrice, 1998, in specie pp. 139-256; M. PELLEREY, *Educare*, Roma, LAS, 1999, soprattutto pp. 13-103; A.M. MARIANI, *Prevedere e progettare l'intervento educativo*, in G. CHIOSSO (a cura di), *Elementi di pedagogia*, Brescia, La Scuola, 2002, pp. 121-180.

³⁷ Cfr. H. PAPADOUDI, *Technologies et éducation*, Paris, PUF, 2000, pp. 128-133.

etica ma anche nella didattica. Questo perché la *phrónesis* – come l’ho sinteticamente richiamata nel cap. II – ha che fare con la contingenza, con la situazione, quindi si adatta bene all’istanza di personalizzazione, oggi particolarmente sentita³⁸.

L’espansione della tecnologia ha, peraltro, avuto effetti positivi – oltre che dal punto di vista delle opportunità concrete – anche nell’avvaloramento dell’attività produttiva, emancipata dalle ipoteche aristocratiche dell’antichità³⁹. Lo stesso lavoro, oggi, non è più ricondotto all’impersonalità – come nella concezione fordista e taylorista – ma viene inteso cosituito un’opportunità – anche formativa – nella quale si riflette l’“agire” umano, inteso come espressione della singolarità personale⁴⁰. Si giunge, così, a parlare di “risorsa umana”, connettendola alla “cultura del lavoro”, cioè al lavoro come vettore di umanizzazione⁴¹, rispetto a cui il rimando – piuttosto che alla “tecnica” nella sua accezione meramente fattuale – è all’“arte”, intesa come l’espressione della disposizione espressiva e comunicativa della persona. Anche la tecnica, del resto, è un sapere: non è casuale che, agli albori della modernità, Comenio sottolinei che ogni operazione tecnica muove da un modello oppure un’idea⁴²; più tardi Pestalozzi – riconoscendo che l’essere umano si trova al confine tra “mondo sensibile” e “mondo spirituale”⁴³ – “presenta il suo metodo articolandolo su tre vettori che ha tematizzato nella successione *cuore, testa, mano*”⁴⁴ nuovamente accreditando la stretta relazione esistente tra pensare e produrre: “Il pensare è un produrre, in quanto equivale a generare concetti e collegarli in ragionamenti, ma anche a prospettare delle scelte e attuare dei progetti. (...) Ma vale anche la relazione inversa. Il produrre è a sua volta un pensare, se è consapevole e finalizzato”⁴⁵.

Sicuramente al riconoscimento della “razionalità tecnica” ha contribuito la modernità, ma non si deve dimenticare – già lo ricordavo – che già Aristotele distingue tra gli “empirici” e coloro che possiedono la *téchne*, affermando che i primi “sanno il puro *dato di fatto*, ma non il *perché* di esso; invece gli altri conoscono il *perché e la causa*”⁴⁶. Del resto, la stessa

³⁸ Cfr. C. GAUTHIER (con la collaborazione di J.-F. DESBIENS, A. MALO, S. MARTINEAU e D. SIMARD), *Pour une théorie de la pédagogie*, Saint-Nicolas, Les Presses de l’Université Laval, 1997, pp. 235-290 per un rilancio della *phrónesis* in chiave pedagogico-didattica.

³⁹ Cfr. A. SANTONI RUGIU, *Il braccio e la mente*, Firenze, La Nuova Italia, 1995, in specie pp. 11-88 e 193-238.

⁴⁰ Cfr. G. BOCCA, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, Brescia, La Scuola, 1998, pp. 65-87; M.L. DE NATALE, *Persona e educazione permanente*, in AA.VV., *Persona e educazione*, Atti del XLIV Convegno di Scholè (Brescia, 6-7.9.2005), Brescia, La Scuola, 2006, pp. 141-180 (l’intervento ha costituito una delle sei relazioni introduttive).

⁴¹ Cfr. R. CUCCURULLO, *Formazione, organizzazione, impresa. Verso una pedagogia delle risorse umane*, Brescia, La Scuola, 1999, in specie pp. 111-133; P. MALAVASI, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Milano, Vita e pensiero, 2003, in specie pp. 155-175.

⁴² Cfr. COMENIO, *Grande didattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, p. 335.

⁴³ Cfr. J.H. PESTALOZZI, *Come Geltrude istruisce i suoi figli*, in ID., *Scritti scelti*, Torino, UTET, 1970, p. 410.

⁴⁴ M. SOËTARD, *Pestalozzi*, Paris, PUF, 1995, p. 41.

⁴⁵ M. LAENG, *Cultura formativa e cultura produttiva*, in AA.VV., *Il bene cultura. Il male scuola*, a cura di L. LEPRI, Roma, Armando, 1999, p. 97.

evoluzione tecnologica mostra la crescente complessità della macchina rispetto al mero utensile: questo è solo utile, mentre quella incarna un modello euristico⁴⁷. Solo se si tiene presente la complessità della tecnica nella sua stessa origine si riesce a riconoscere la sua dimensione umanistica.

La deriva tecnicista, in direzione meramente strumentale, porta a ridurre la tecnica a dispositivo produttivo di cose che però sanno dire poco alla vita umana perché sono inerti e fredde. C'è un abisso tra cosa e persona. Questa, infatti, è viva ed agente, mentre quella è mero prodotto: anche la più riuscita simulazione non può oltrepassare questo limite. Porre al centro aristotelicamente l'“azione”, riconducendo a questa categoria la stessa “razionalità tecnica”, favorisce la messa a fuoco del problema dalla prospettiva pedagogica. Infatti, enfatizza la soggettività, ponendo la prevalenza dell'“agire” sul “fare” ovvero la dipendenza di questo dall'“essere” e la strutturale integrazione tra le diverse componenti dell'umanità⁴⁸. La pedagogia, in quanto scienza pratica, è portatrice di una indubbia povertà, che non le permette di esibire riscontri di tipo inequivocabilmente “oggettivo”; questa, tuttavia, è anche la sua ricchezza perché la non formalizzabilità del costrutto pedagogico corrisponde alla libertà della persona⁴⁹. Aristotele, che ha interpretato la tecnica come “imitazione della natura”, cioè della *phýsis* – “fattore originario” – cui è collegato anche l'essere umano, può oggi offrire spunti utili per l'umanizzazione della tecnica. Certamente, in lui non troviamo un umanesimo quale solo la Rivelazione biblica (vetero e neotestamentaria) ha potuto introdurre, a seguito del riconoscimento nella creatura umana dell'“immagine e somiglianza” divina. Ma troviamo il riconoscimento del profilo singolare dell'essere umano dentro la natura e soprattutto – in forza del carattere sostanzialistico della sua metafisica – la netta demarcazione tra l'elemento naturale e quello artificiale: un richiamo che può fare argine alla tendenza autoreferenziale della tecnica perché ne pone in evidenza il carattere secondario (quindi subordinato) nei confronti sia della natura sia della persona. Si tratta di una considerazione che conferma l'attualità del pensiero aristotelico e di cui si può agevolmente riconoscere una declinazione pedagogica in virtù dell'educazione come espressione pratica a cui va ordinato ogni intervento tecnologico.

Perché Aristotele?

La figura e il pensiero di Aristotele non hanno mai mancato di influire – con differente intensità – sullo svolgimento della filosofia occidentale, e questo accade ancora oggi, anche perché, come scrive P. Aubenque, “siamo tuttora spesso aristotelici senza saperlo”⁵⁰. Per quanto attiene alla pedagogia, non va sottovalutato che Aristotele avvalora il fenomeno concreto, sensorialmente percepibile, adducendo in una concezione del pensiero problematica al pari della realtà. Osserva, in proposito, Düring: “Fondamentalmente

⁴⁶ ARISTOTELE, *Metafisica*, I, 1, 981a 25-30 (cit., vol. I, p. 104).

⁴⁷ Cfr. E. AGAZZI, *Paideia, verità, educazione*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 52-56.

⁴⁸ Cfr. F. MONTUSCHI, *Fare ed essere*, Assisi, Cittadella, 1997, pp. 7-13.

⁴⁹ Cfr. M. CORSI, *Come pensare l'educazione*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 140-150.

⁵⁰ P. AUBENQUE, *La philosophie aristotélicienne et nous*, in M.-A. SINACEUR (Ed.), *Aristote aujourd'hui*, Toulouse, Erès, 1988, p. 320.

Aristotele era un pensatore problematico e un creatore di metodi; aveva certo una forte tendenza sistematica, ma ciò a cui tendeva era una sistematica dei problemi: cercava cioè sempre di inquadrare il problema particolare in un ambito più vasto”⁵¹. A questa attitudine corrisponde la disposizione a tenere in tensione dinamica problemi e soluzioni: “In realtà – nota Ackrill – considerare la filosofia di Aristotele come un insieme di dottrine dogmatiche è davvero fuorviante. La sua attività si dispiega nel corso di vari decenni (...). Durante questo periodo le sue idee si svilupparono e in certi casi si modificarono (...). Perciò ogni tentativo fondato di comprendere il pensiero di Aristotele deve tener conto di questa *dinamica*, evitando di trattare la sua filosofia come un catalogo di conclusioni statiche. (...) il suo lavoro è pervaso (...) da un atteggiamento problematico”⁵². E’ questo – come ha sottolineato Berti – il fattore che rende Aristotele attuale: una metafisica “essenziale” (non essenzialistica) che professa un atteggiamento di “pura problematicità” nel senso che ritiene che l’esperienza non abbia carattere assoluto⁵³. Questa concezione è pertinente con la pedagogia che si rivolge – come proprio “oggetto” di studio – all’educazione cioè a una forma dell’esperienza umana.

Non si tratta di un’aspirazione nuova, per quanto riguarda la teoria dell’educazione in Italia. Quasi quarant’anni fa, Pietro Braido dava alle stampe un testo esplicitamente dedicato a una riflessione sulla pedagogia dal punto di vista dello Stagirita. Concludeva la sua monografia *Paideia aristotelica* osservando – tra l’altro – che è possibile trovare in lui “le radici di un *umanesimo pedagogico*, che emerge dal generico umanesimo cosiddetto classico e dalle visioni umanistiche della sua età, e insieme per tanti aspetti risponde a esigenze a cui si è particolarmente sensibili oggi: un umanesimo che non esiteremmo a dichiarare *potenzialmente integrale*”⁵⁴. Nei decenni successivi gli studi pedagogici sono stati generalmente poco interessati alla lezione aristotelica, e per questo penso che oggi – attingendo anche ad orientamenti più recenti della critica (particolarmente il riconoscimento del concetto di “verità pratica” come carattere originale della speculazione etica di Aristotele e della multivocità dell’essere come peculiarità del suo approccio metafisico) – sia possibile rilanciare la considerazione dello Stagirita accanto ad altri autori comunemente frequentati nella elaborazione del pensiero concernente l’educazione.

2.4. L’educazione tra avvaloramento della concretezza e istanza di fondazione: il contributo aristotelico alla pedagogia

Nella cultura pedagogica contemporanea cresce la consapevolezza del carattere pratico dell’educazione. Osserva Pellerrey: “Si tratta di cogliere l’azione educativa come processo di soluzione di problemi di natura pratica, operativa”; ma – precisa – “i problemi educativi vengono rivisitati non solo e non tanto sotto il profilo tecnico-pratico, quanto sotto quello

⁵¹ Cfr. I. DÜRING, *Aristotele* (1966), Milano, Mursia, 1976, p. 53 (alle pp. 30-34 sottolinea l’attenzione di Aristotele per la realtà concreta).

⁵² Cfr. J.L. ACKRILL, *Aristotele* (1981), Bologna, Il Mulino, 1993, p. 20.

⁵³ Cfr. E. BERTI, *La prospettiva metafisica tra analitici ed ermeneutici*, in AA.VV., *Corpo e anima: necessità della metafisica*, Milano, A. Mondadori, 2000, pp. 45-62, in specie pp. 56-60.

⁵⁴ P. BRAIDO, *Paideia aristotelica*, cit., p. 217.

etico-sociale”⁵⁵. Non si tratta, quindi, di gettarsi sulle “cose da fare” ma di muoversi nella complessità – come scrive Vico – “con un forte *lógos*”⁵⁶ cioè con la capacità di innervare di pensiero l’agire, particolarmente l’agire che lascia il segno nel costituirsi dell’identità ovvero l’educazione.

A questo si accompagna anche l’attenzione a praticare una “intelligenza ermeneutica” della complessità concernente l’azione educativa, finalizzata a favorire la personalizzazione e l’adesione – moralmente guidata – al profilo concreto della situazione. Ed è proprio qui che si fa riconoscibile il contributo aristotelico: “in Aristotele – osserva Xodo – l’educabilità non è affermazione apodittica, ma una conoscenza acquisita per via induttiva, meglio: fenomenologicamente, attraverso l’esperienza umana. Proponendosi di conoscere l’uomo non solo attraverso le astrazioni della teoria, ma anche per ciò che egli è nella vita reale, nella quotidianità, Aristotele decide di accantonare, per così dire, i concetti e di prendere in esame le attività”⁵⁷. Non è casuale che lo Stagirita colga il peculiare statuto ontologico dell’uomo: “la maggior complessità – sottolinea – si riscontra in quegli animali cui spetta per natura non solo di vivere, ma anche di valorizzare la vita. Tale è il genere umano: fra gli animali a noi noti, l’uomo è o il solo a partecipare del divino, o quello che ne partecipa in maggior misura”⁵⁸.

L’appartenenza di Aristotele ad una stirpe di medici lo ha portato ad avvalorare la concretezza del fenomeno: infatti, il medico non ha di mira la salute dell’uomo in sé ma quella dell’uomo concreto, “anzi – precisa – quella di un uomo particolare”⁵⁹. Peraltro, come già osservavo, il nesso tra medicina e *paideía* costituisce un *tópos* classico della letteratura pedagogica, e non ha perso smalto. Ricorda Laeng: “Come il medico, l’educatore deve saper compiere nel campo di sua competenza una *anamnesi* e una *diagnosi*: deve cioè raccogliere le informazioni che riguardano le circostanze antecedenti al fatto educativo in cui agisce, e le circostanze concomitanti: le risultanze di questa duplice ricerca circoscrivono, caso per caso, gli aspetti positivi e nativi dell’*educabilità* di un soggetto”⁶⁰. In specie, deve saper guardare alla realtà concreta, condizione imprescindibile – oggi più di ieri – se facciamo caso al preoccupante sbilanciamento cognitivo della pratica educativa⁶¹ al cui superamento la riflessione aristotelica può contribuire perché ha di mira la formazione del carattere ovvero l’“educazione morale” la cui urgenza è riconosciuta nella scuola occidentale⁶².

⁵⁵ M. PELLEREY, *Educare*, cit., p. 50. Cfr. inoltre: M. PELLEREY, *L’agire educativo*, cit., pp. 51-70 e G. CHIOSSO, *Pedagogia e scienze dell’educazione*, in ID. (a cura di), *Elementi di pedagogia*, Brescia, La Scuola, 2002, pp. 31-33.

⁵⁶ G. VICO, *Scienze pedagogiche e orizzonti educativi*, Milano, LED, 1997, p. 270.

⁵⁷ C. XODO, *Pedagogia generale*, Padova, CLEUP, 2002, p. 111.

⁵⁸ ARISTOTELE, *Parti degli animali*, II, 10, 656a 5-10 (cit., pp. 51-52).

⁵⁹ Cfr. ARISTOTELE, *Etica nicomachea*, I, 6, 1097a 10-15 (cit., p. 12).

⁶⁰ M. LAENG, *Nuovi lineamenti di pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1987, p. 17.

⁶¹ Richiamato, ad esempio, da G. ANGELINI, *Educare si deve ma si può?*, Milano, Vita e pensiero, 2002, pp. 180-182.

⁶² Cfr. R.R. CURREN, *Aristotle on the Necessity of Public Education*, New York-Oxford, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2000, p. 6; A. HOURDAKIS, *Aristote et l’éducation*, cit., p. 123. Inoltre: N.

Il richiamo dello Stagirita ha una valenza anche metodologica perché si pone nel solco del crescente riconoscimento del ruolo dei classici, la cui valorizzazione è essenziale per la crescita e il consolidamento del sapere pedagogico⁶³. Del resto, l'approccio "genealogico" è richiesto dalla "storicità" dell'educazione⁶⁴: riconsiderare la parabola storica della pedagogia in tutta la sua estensione giova alla qualità degli studi e della ricerca, perché "La pedagogia vive e si accredita nel campo della scientificità moderno-contemporanea e al tempo stesso si alimenta della scientificità premoderna"⁶⁵.

SHERMAN, *The Fabric of Character*, Oxford, Clarendon Press, 1989; J. ARTHUR, *Education with Character*, London-New York, Routledge-Falmer, 2003. Cfr. anche L. GUASTI, A. LAPOINTE, *Ricerca didattica e sistema educativo americano*, Brescia, La Scuola, 2006, pp. 59-64.

⁶³ Il Centro italiano per la ricerca storico-educativa (CIRSE) ha dedicato al rilancio dei classici un seminario i cui Atti sono raccolti in AA.VV., *I classici della pedagogia*, a cura di G. CIVES, G. GENOVESI, P. RUSSO, Milano, Angeli, 1999. Più recentemente, cfr. G. VICO, *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*, Brescia, La Scuola, 2002, p. 7. Intervenendo a Milano il 13 marzo 2007, M. SOËTARD ha sottolineato l'importanza dello studio dei classici nella preparazione degli educatori: cfr. *Il ruolo degli autori negli studi pedagogici* in corso di pubblicazione sulla rivista "Pedagogia e vita".

⁶⁴ Cfr. C. XODO, *Capitani di se stessi*, Brescia, La Scuola, 2003, pp. 17-19.

⁶⁵ Cfr. A. GRANESE, *La frontiera empirica*, in C. LANEVE, C. GEMMA (a cura di), *Pedagogia, ricerca, valutazione*, Atti del XXI Convegno nazionale della SIPED (Macerata, 25-27.5.2005), Lecce, Pensa Multimedia, 2006, p. 69.