

METAFISICHE E FILOSOFIE DELL'EDUCAZIONE

Metafísicas y filosofías de la educación

Metaphysics and philosophies of education

Mario GENNARI

Università di Genova. Dipartimento di Studi sulla Storia dell Pensiero Europeo (DISSPE). Via Bensa, 2, 6A. 16124. Genova. Italia. Correo-e: disspeam@unige.it

Fecha de aceptación definitiva: marzo de 2003

BIBLID [(1130-3743) 14, 2002, 47-66]

SOMMAIRO

Nel quadro generale in cui si colloca la Filosofia dell'Educazione, il suo rapporto con la Metafisica non ha avuto in passato adeguato rilievo. L'attenzione alla formazione e all'educazione dell'uomo nasconde una dimensione ontologica importante per la pedagogia e la filosofia. Il presente articolo si sofferma sui plessi problematici della conoscenza aprendo una relazione tra la pedagogia, la gnoseologia e la metafisica.

Parole chiave: Pedagogia, Filosofia dell'Educazione, Metafisica, formazione, educazione.

RESUMEN

En el marco general en el que se sitúa la Filosofía de la Educación, su relación con la Metafísica no ha tenido en el pasado un relieve adecuado. La atención a la formación y a la educación del hombre esconde una dimensión ontológica importante para la pedagogía y la filosofía. El presente artículo reflexiona sobre los nexos problemáticos del conocimiento, abriendo una relación entre la pedagogía, la gnoseología y la metafísica.

Palabras clave: Pedagogía, Filosofía de la Educación, Metafísica, formación, educación.

SUMMARY

In the general picture in which the philosophy of education is placed, its relationship with the metaphysics has not had in adequate past relief. The attention to the formation and education of man hides one important ontologica dimension for pedagogia and the philosophy. The present article stops on the problematic plessi of the acquaintance opening one relation between the pedagogia, the gnoseologia and the metaphysics.

Key words: Pedagogy, Philosophie of Education, Metaphysics, formation, education.

1. L'UMANO E LA VITA

Nel compiere il viaggio che lo conduce al centro di se stesso, l'uomo scopre la trascendenza e la rescendenza del suo essere. Conquista così la sua vita! Le dona, giorno dopo giorno, il riflesso di una significazione che egli raggiunge snodando i fili dell'essenza profonda che lo contiene e, parimenti, è il suo più autentico contenuto.

La vita! Heimito von Doderer, nel suo romanzo *Die Dämonen*, scrive: «nel più piccolo settore di ogni vita è contenuta la sua totalità» (Doderer, 1956, 7). Ciò vuol forse dire che nella vita l'unità è lo specchio dell'unicità di ogni attimo. Avvolti e coinvolti l'uno nell'altro, i «segmenti vitali» tessono la grande trama di una formazione. «In realtà —prosegue von Doderer— basterebbe tirare un filo in un punto qualsiasi del tessuto della vita, e lo vedremmo correre per tutta la trama: come un ammasso di nubi il passato si addensa ai lati della fronte e il dente aguzzo e dolce del ricordo penetra nel cuore» (Doderer, 1956, 11). I sensi svolgono il compito di perlustrare il presente, lasciando «sospettare» circa il futuro e convincendo che il passato non è mai troppo lontano. Al presente, al passato e al futuro assegnamo dei nomi soltanto per far sì che il tempo non ci inganni. Dell'esperienza della vita selezioniamo la «minutaglia» (Doderer, 1956, 15), scartiamo ogni «visibile ricettacolo» (Doderer, 1956, 16), spinti da un'inconfessata teleologia: liberarci di ciò che è superfluo e lasciare che il sentimento della vita traspiri attraverso i pori della quotidianità. Questo impegno «formativo» è teso a emanciparci da quanto si rende estraneo alla nostra essenza profonda.

Una sorta di stereoscopia accompagna lo sguardo dell'uomo che si libera di ciò che è accessorio, banale, epifenomenico, frammentario, per poter costruire un'intima geometria di se stesso disponendo accanto alle tre dimensioni della sua percezione spaziale quella quarta «dimensione» che è offerta dal tempo. Essa sposta la vita oltre il suo piano cartesiano e al di là della profondità euclidea,

immettendola nella relatività che il tempo combina con lo spazio decretando, così, la categoria —fisica e metafisica, contemporaneamente— della trasformazione.

La battaglia della vita impone la forza costitutiva di un essere che dà forma al proprio fondamento: un nome, quest'ultimo, il cui valore è antinichilistico. Tuttavia, l'impeto straripante del nichilismo moderno sembra impedire all'uomo di riflettere sulla sua vita, di assaporarne la naturalità, di viverne armoniosamente l'essenza unitaria captata nell'unicità dagli attimi che lo trasformano. Le oasi della vita, in cui fiorisce la libertà e scorre la conoscenza, sono circoscritte a lembi del grande deserto della libertà ove prevalgono le forme etiche ed estetiche del nulla. Le nicchie in cui tentare di sopra-vivere si riducono a quei luoghi dell'interiorità in cui lo spazio/tempo dell'amicizia, dell'amore, della morte, del viaggio, della conoscenza rende giustizia circa la significazione del proprio mondo-dell'interiorità e forse, ma non sempre, dei mondi-dell'-ulteriorità. Minacciata dalle ideologie, dalle ortodossie, dai dogmatismi, l'essenza spirituale profonda dell'uomo subisce la narcosi di un lavoro intriso di tecnica e tecnologia, ma del tutto povero d'umanità. Nelle gerarchie valoriali di una società assoggettata al nuovo-dio-che-non-salva —il riferimento non è rivolto ad Heidegger e alla sua falsa profezia: «ormai soltanto un dio ci può salvare»—, ovvero al dio del *Geld-Gewalt* (del denaro-potere), ebbene in quelle gerarchie di valori prevale una retorica tecnologistica sotto la quale soccombe il pensiero che pensa l'essenza spirituale dell'uomo. Il tracciato della vita disegna una topologia del nichilismo in cui il sistema valoriale sorto dalla tradizione dell'Occidente cristiano è immerso nella crisi preconizzata da Nietzsche, mentre le risposte di Heidegger al nichilismo non paiono soddisfacenti se indagate dal punto di osservazione delle tradizioni umanistiche dell'Occidente. Heidegger, infatti, coglie l'ispessimento nichilista che imprigiona la riflessione filosofica nella distrazione dal problema dell'essere. La proposta heideggeriana allude a un pensiero eroicamente capace di pazienza, ossia a una postura intellettuale rivolta all'abbandono». La figura richiamata da Heidegger è quella della *Gelassenheit* che offre speranza all'uomo nella sua esistenza di essere che è nel mondo: *in-der-Welt-sein*. Abbandono non significa indifferenza né omissione. L'*ethos* della *Gelassenheit* evita di richiamare il «tralasciare» o il «trascurare». Heidegger propende per un *ethos* dell'abbandono (Nießeler, 1995, 15) percepito come l'attesa eroica di un pensiero che pazienta abbandonato nell'aspettare un nuovo inizio: un dio che aprirà al destino epocale posto *über die Linien* del nichilismo. La *Gelassenheit* implica un impegno radicale di decostruzione operato nel cuore ancora pulsante della filosofia tradizionale, ovvero nella sua dimensione intrinsecamente metafisica. E' un'opera di dissoluzione ragionata della struttura che sorregge il pensiero occidentale, già attaccato da Heidegger con la tesi —più volte pronunciata nei suoi scritti— secondo cui la tecnica sarebbe la forma definitiva assunta dalla metafisica, ovvero dal platonismo, e l'uomo incontrerebbe la sua più autentica forma (e formazione) proprio nella rappresentazione tecnica dell'essere di quell'ente che lui è. Tale configurazione dell'uomo è chiamata da Heidegger, com'è noto, *Gestell*.

Quello di Heidegger è un «itinerarium mentis in nihilum» (Volpi, 1997, 69) la metafisica viene ripensata come preistoria della tecnica, ossia del nichilismo stesso.

Sulla questione della *Gelassenheit* si affacciano alcuni problemi filosofici. Anzitutto l'indebolimento dell'orizzonte umanistico dovuto non tanto alla crisi dei valori morali, alla forza positivista della scienza, al «disincanto», l'*Entzauberun* di cui parla Max Weber davanti a una dirompente secolarizzazione, e neppure alla accennata riflessione heideggeriana secondo cui la metafisica costituirebbe l'evolo arcaico della tecnica e, dunque, del nichilismo. L'impianto umanistico che nell'Occidente sorregge le idee di civiltà e cultura smarrisce altrove il suo fondamento, quel «centro» senza il quale l'uomo non sa orientarsi nella sua formazione, cede alla deriva del soggettivismo, naufraga nelle «topologie» nichiliste, partecipa passivamente alla decostruzione della struttura metafisica tradizionale. Per l'uomo, perdere il «centro» di se stesso costituisce un indebolimento del proprio fondamento «umano», a cui si accompagna una precisa interpretazione della vita come spazio/tempo privato di qualsiasi punto archimedeo su cui far leva. Sicché, i «nomi» stessi smarriranno il loro significato originario: le scienze umane (proprio loro!) assumeranno il concetto di «individuo» e rapidamente estrometteranno l'idea di «uomo». Ciò è accaduto in sociologia, psicologia e antropologia, ma anche nella scienza politica e nelle scienze pedagogiche, nel diritto e in economia. Tale è stato il frutto di una rivoluzione epistemologica operata, in primo luogo, nel cuore delle scienze storiche. Anziché deposito della tradizione (Kaiser, 1998), la storia è stata considerata l'oggetto di un'osservazione guidata dal metodo empirico-sperimentale. Un positivismo della storia, una forma insana di storicismo, ha contribuito a oscurare l'orizzonte filosofico isterilendo una questione ontologicamente decisiva: il problema del divenire. Quale *Bildung*, quale formazione vi potrà essere per l'uomo che non conosce più il senso profondo della storia elargito dal sedimento delle sue tradizioni, la cui memoria va proiettata nel divenire umano? Quale *Bildung*, quale formazione sarà esperibile se si assiste impotenti alla «stasi della storia», alla «cristallizzazione culturale» della civiltà tecnologico-scientifica, alla stessa «fine della storia» (Gehlen, 1975) o —detto e pensato altrimenti— a quell'assoluta autoreferenzialità del modello economico-sociale su cui la modernità si è istituita e dal quale non può e non sa liberarsi? In stretta sintesi, ancora una domanda: l'uomo e la sua *Bildung* possono essere pensati trascurando il problema decisivo del divenire?

2. IL «DIVENIRE» E LE SUE METAFISICHE

Il pensiero intorno all'uomo, al suo essere spirituale, alla sua condizione biologico-naturale e alla sua posizione in quanto «ente» nell'infinito mare dell'essere impone l'assunzione del divenire e l'esame della condizione incontrovertibile che esso riveste.

Il divenire manifesta la propria duplice struttura: da un lato fenomenologica, dall'altro metafisica.

Per quanto attiene la *struttura fenomenologica del divenire*, il mondo nel quale l'uomo vive, essendo composto di natura, vita, spiritualità, cultura, formazione, mistero, registra il conformarsi di un «impasto» fra l'esperienza, la storia e il divenire stesso. Composta di eventi, d'incontri, di legami, di linguaggi, la vita umana denuncia il tratto imprevedibile del suo divenire. Le forme della diversità che la riguardano manifestano i loro caratteri spaziali e temporali. La differenza è il sigillo di ciascun mondo; questo parla attraverso i linguaggi della pluralità, che articolano le identità dei mondi e di chi li abita. I percorsi trasversali segnati dalla diversificazione altro non sono che passaggi obbligati di ciascuna vita. Il segno della vita è racchiuso nei testualismi delle sue possibilità. La libertà dell'umano cosparge di tracce i sentieri di ogni cammino, dove le opere dell'agire rendono vitali i mondi-della-vita. Questi sono incommensurabili. La storia personale, specchio concavo della storia sociale, esonda la propria discontinuità come a richiamare la riflessione sul carattere discontinuo non soltanto della vita umana, ma anche della formazione dell'uomo, che appunto non è mai lineare bensì vive di interruzioni, instabilità, contaminazioni, conflittualità, compattazioni, dissoluzioni, cadute e poi ascese, successi, eccessi, infine di trasformazioni. La conoscenza delle fenomenologie del divenire lo rispecchia a partire dalla pluralità dei saperi, i quali riverberano una fenomenologia affatto complessa, protesa nel tentativo di controllare quelle eccedenze di esperienza che confermano l'imprevedibilità del possibile: l'umano è composto anche di una vita ctonia da cui affiorano, attraverso passaggi sotterranei, le verità e le menzogne, i canoni e le deroghe, gli affetti e i difetti, le contundenze e le ottundenze, le nequizie e le acribie, le libertà e le dipendenze. La formazione dell'uomo innerva anche tali fenomenologie, il cui divenire è irriducibile e necessario, incontrovertibile e libero. La dimensione epistemica di questa formazione, per essere conosciuta, richiede tuttavia l'assunzione della struttura metafisica del divenire nella quale l'uomo trascende l'esperienza per ricondurre l'orizzonte dell'umano al di qua e al di là di se stesso, dove il divenire è contenuto nella costituzione assoluta dell'essere che soltanto l'essenza dell'uomo-che-si-forma può pensare.

A proposito della *struttura metafisica del divenire*, occorre insistere sull'impostazione ontologica del problema. La parola «ontologia», nel senso etimologico più stretto, illuminato anzitutto da Heidegger, deriva da *on*, ovvero da *ens*, ossia da *ente*. Ora, l'uomo che pensa l'ente e che si pensa in quanto ente ha di fronte tre strade.

La prima: l'ente proviene dal nulla e finisce nel nulla. Ne è testimone fenomenica la finitudine dell'esperienza. Tale via è percorsa dal pensiero nichilista, che ritiene fallace la credenza nel divenire: il divenire, attraverso lo scorrere del tempo, conferisce la misura della «nientità» dell'ente e quindi delle cose, dei concetti, degli ideali, dei valori, dei mondi, delle esperienze della vita, dell'uomo stesso e della sua essenza spirituale profonda. Questa tesi è presente nel pensiero

di Emanuele Severino, il quale avverte che proprio «la nientità delle cose» costituisce la ragione decisiva per cui l'«essenza della civiltà europea è il nichilismo» (Severino, 1978, 20). Ancora Severino sostiene che, sia quando la nascita e la morte delle cose è affidata a Dio sia quando la tecnica costruisce e distrugge le cose stesse, si permane nei confini del nichilismo, per cui «Dio e la tecnica moderna sono le due fondamentali espressioni del nichilismo metafisico» (Severino, 1972, 197). La formazione dell'uomo è qui figlia del suo nichilismo, il quale orienta l'esistenza e annichilisce l'essenza lasciandola nell'antro di un divenire che mai sarà.

La seconda: l'ente proviene dall'essere e finisce nell'essere. L'esperienza fenomenica cela e manifesta la sua trascendenza. Il pensiero greco è stato il primo a segnalare questa strada, che ammette la plausibilità del divenire, nel quale gli enti finiti sono, da sempre e per sempre, parte dell'essere infinito. All'uomo è, pertanto, chiesto di abitare il tempo e gli spazi piegandoli alla forza del suo pensiero: accanto alla metafisica, aristotelicamente intesa come «filosofia prima», si potranno i saperi, le scienze, le culture che nessuna gnoseologia potrà rendere davvero conoscibili senza prima ricondurre la conoscenza —liberata da quel «gnoseologismo» di cui ha criticamente parlato Gustavo Bontadini (1952b)— alla struttura ontologica e logica della metafisica. Heidegger, per primo, ha lamentato l'oblio dell'essere da parte della civiltà occidentale, che in tal modo avrebbe portato a compimento il suo destino nichilista. Ciò anche se l'uomo, pensando l'essere di quell'ente che egli è, ha saputo trascendere il mero piano dell'ente dando vita, come Heidegger ha correttamente confermato, alla metafisica quale scienza dell'essere in quanto essere. La formazione dell'uomo coincide qui con la forza filosofica del suo pensare, che tuttavia limita l'uomo al compito di vivere come «pastore dell'essere» nell'attesa del divenire che verrà.

La terza: l'ente e l'essere (e il nulla?) provengono da Dio ed entrambi sono parte di quel Dio. La teologia ebraico-cristiana invita a percorrere tale cammino che non nega la finitudine dell'esperienza umana e pone quest'esperienza nel flusso «necessario» chiamato divenire, in cui la storia (e ogni storia) nasce e muore, ma proviene dal Dio Innominabile e nel Dio Innominabile confluisce. Ogni uomo snoda la sua formazione secondo quel filo del divenire su cui l'umano si dipana. Da tale angolatura prospettica, il nichilismo non riguarda soltanto le posizioni di coloro i quali ritengono che l'ente provenga dal nulla e nel nulla confluisca, ma anche le tesi —per esempio quelle heideggeriane— che reclamano Dio come parte dell'essere. L'Assoluto, l'Eterno, il Trascendente è il Dio Innominabile della religiosità ebraica, che contro ogni nichilismo metafisico si fa uomo attraverso la figura del Cristo propria della spiritualità cristiana. Dio contiene in sé ogni ente e l'essere tutto, che non coincide con Dio, ma è parte di Dio. Dio è padrone anche del nulla. Ma il nulla resta nulla! Dio è accanto a ogni umana esperienza, ma non ne è responsabile: per questo si dirà che ad Auschwitz Dio c'era! Era accanto all'ultimo, all'ebreo, all'uomo che soffre e offre la propria sofferenza all'umanità intera affinché non dimentichi, ma ricordi. Dio è testimone e fautore di ogni

divenire, di fronte al quale l'uomo è libero e —se lo vuole— è libero nel Nome Innominabile del suo Dio con cui può stabilire il proprio Patto: Alleanza nella parola dell'Essere; Alleanza nel Mistero eterno, assoluto, trascendente; Alleanza nel linguaggio che si fa Parola e preghiera. La formazione dell'uomo viene qui proiettata nell'escatologia «misteriosa» di un divenire che è sempre.

La struttura metafisica del divenire, nella sua impostazione «ontologista» —ossia riferita all'*on*, all'*ens*, all'*ente*—, vede due delle tre strade indicate contrassegnarsi per il loro nichilismo. Nichilista è la via che dà credito all'idea secondo cui l'ente proviene dal nulla e nel nulla finisce, sicché il divenire è apparente. Nichilista è anche la via che ritiene che l'ente provenga dall'essere e nell'essere si esaurisca, per cui il divenire è plausibile ma sia l'uomo sia Dio provengono dall'essere che tutto trascende e tutto comprende. Questi due itinerari sono rispettivamente espressi nel pensiero di Emanuele Severino e Martin Heidegger. Tuttavia, sia estromesso dalla asserita nientità dell'ente sia assorbito nella pretesa assolutezza atea dell'essere, il divenire risulta una categoria inservibile al punto che anche «la delusione su un preteso fine del divenire —come ha scritto Nietzsche (1970, 257)— è una causa del nichilismo».

Al contrario delle prime due, la terza strada pone l'uomo (e quindi anche l'ente che lui è), l'essere e il loro divenire nel segno del Dio Innominabile, di cui il *Tetragramma* postula l'assolutezza trascendente del Nome che tutto comprende. L'uomo proviene dal Nome, nasce e muore, vive e conosce, ama e si forma nel segno di quel Nome che lo lascia tuttavia libero di accoglierlo. Ora, questa strada mina dalle fondamenta la concezione ontologico-metafisica della «necessità» dell'essere e rende superfluo l'*ethos* della *Gelassenheit*. La speranza per l'uomo non risiede nell'«abbandono»: quell'eroica attesa di un pensiero pazientemente rivolto verso un nuovo dio che possa salvare. La speranza abita nel Patto, liberamente accolto dall'uomo davanti alla possibilità di un'Alleanza che ripone la vita dell'uomo nel Nome del «suo» Dio. Il Divenire di quell'ente che l'uomo è va pensato dall'uomo oltre la finitudine (nichilista) dell'ente che proviene dal nulla e finisce nel nulla, e oltre l'ontologismo (nichilista) dell'ente che proviene dall'essere e finisce nell'essere. Oltre tutto ciò, il divenire dell'uomo erompe dal Nome. Nel nome del Nome l'uomo riconosce la propria finitudine, il sentirsi parte dell'essere, l'Alleanza con il suo Dio: l'Innominabile: assoluto, eterno, trascendente. Nel segno del Dio ebraico-cristiano, che è-colui-che-è, l'uomo sussume il senso destinale della propria vita e del suo (finito, ma assoluto, eterno e trascendente) divenire. Non nell'etica della *Gelassenheit*, bensì nella *Bildung* v'è la cifra con cui l'uomo autentica se stesso e la sua essenza umana più profonda e intrinsecamente ricca del proprio divenire.

3. BILDUNG E GELASSENHEIT

Le tre metafisiche della conoscenza sopra delineate sono percorse —tutte!— dalla questione del «divenire», che esse risolvono attraverso modalità differenti. La prima e la seconda si servono di una soluzione nichilista; la terza approda a un esito umanistico. Quest'ultimo è venato da un'attenzione alla *Bildung* umana e da una riflessione teologico-trascendentale di fondo. Il problema fenomenologico e metafisico del divenire incontra la propria risposta non in un ethos dell'«abbandono», ma in quella *gnoseologia della formazione dell'uomo* dove la *Bildung* oppone alla *Gelassenheit* il pro-getto umano di un uomo stenico. Un uomo che si forma nella capacità di vivere la vita con il sentimento del proprio spirito profondo, in cui trascendenza e rescendenza armonicamente si fondono. Nella rescendenza l'uomo misura la stenìa del suo spirito ctonio: terrestre, sotterraneo, immanente, connesso con il mondo e i mondi dell'umano, la natura profonda dei soggetti, la vita e le sue fenomenologie, l'esperienza, la finitezza, gli enti nella loro ontologia di ess-enti che sono qui ed ora. Nella trascendenza l'uomo impegna la stenìa del suo spirito uranico: celeste, alto, trascendente, connesso con il mondo e i mondi dell'assoluto, lo spirito alitante dei soggetti, la vita e la sua essenza, il destino, l'infinito, l'essere nella sua costituzione metafisica che lo vuole in quanto emanazione di Dio.

La formazione di quest'uomo-che-si-forma nella sua essenza spirituale e nella sua esperienza umana non si poggia sull'abbandono, sulla *Gelassenheit*. Al contrario, accredita un *ethos* antico le cui categorie fondamentali sono quella di *Nome*, propria della tradizione ebraica, quella di *paideia* derivata dal mondo greco classico, quella di *humanitas* attinta dalla cultura latina, quella di *caritas* assorbita dall'universo cristiano-medievale, quella di *città* su cui converge il pensiero umanistico-rinascimentale italiano. Dall'orizzonte dell'ultimo grande umanesimo della civiltà occidentale, ovvero dall'Età di Goethe, emerge infine la categoria di *Bildung* il cui significato non implica l'educazione del carattere o lo sviluppo culturale nel singolo, bensì la formazione del soggetto nella sua essenza umana più profonda, misteriosa e intima.

E' questa *Bildung* che si oppone a ogni *Gelassenheit*: a ogni «abbandono». E' questa *Bildung* che ricostruisce un *itinerarium hominis extra nihilum*. E' questa *Bildung* che proietta nella stenìa il senso pedagogico della «possibilità» propria dell'umano. Ancora: è questa *Bildung* a consegnare all'uomo l'itinerario del duplice cammino nelle strade della trascendenza e della rescendenza. Infine, è questa *Bildung* a confermarsi come il più fiero avversario del nichilismo.

Del nichilismo Nietzsche ha rimarcato, negli ultimi anni Ottanta dell'Ottocento, che il suo significato è coinvolto nella svalorizzazione dei «valori supremi» (Nietzsche 1970, 12), ma ha anche aggiunto che «I valori e il loro variare stanno in rapporto con la *crescita di potenza di chi pone i valori*» (Nietzsche, 1970, 15). Allora l'uomo «non è più» il «centro» del divenire. I valori supremi, i «*valori sociali*» ai quali l'uomo dedica la propria vita, sono soltanto il risultato «di determinate prospettive di utilità per il mantenimento e il potenziamento di forme di dominio umane» (Nietzsche, 1970, 259). Questa morale inaridisce la *virtù*: così Nietzsche

ragiona, indicando nel filosofo nichilista colui la cui fede è rappresentata dal credere che non ci sia alcuna verità e dal permanere sospesi, o «abbandonati», in tale confortevole sosta nella «guerra della conoscenza». Dunque è forse lecita una duplice interpretazione dei *Frammenti* nietzscheani: chi vive per affermare i «valori supremi» lo fa con l'intento di controllare una qualsiasi forma di potere nella quale è, a vario titolo, colluso; chi invece vive per negare i «valori supremi» lo fa con l'intento di esibirsi in quel comodo «abbandono» che pone l'uomo fuori dal centro di se stesso, dalla forza del suo essere spirituale, dalla stenia della sua *Bildung* la quale coincide con la sua essenza profonda, viva e misteriosa.

4. EMPIRIA, DOXA, EPISTÉME

Uno dei punti d'approdo nel suo cammino verso l'uomo è da Nietzsche indicato con l'espressione «uomo reale (Nietzsche, 1970, 265), che viene contrapposto all'«uomo «desiderabile» per il quale l'educazione sembra da sempre aver preso partito. «Tutte le «desiderabilità» —prosegue Nietzsche— riguardo all'uomo sono state eccessi assurdi e pericolosi, con cui un singolo tipo umano ha cercato di imporre all'umanità come legge le sue condizioni di conservazione e di sviluppo». Quando la pedagogia è stata disposta ad assecondare queste prevaricazioni sull'uomo reale, essa ha contribuito a inabissare «il valore dell'uomo, la sua energia, la sua fiducia nell'avvenire. Limitato da chi lo riduceva ad uno stato di soggezione morale, l'uomo si è trovato chiuso nella propria possibilità reale di costruire valori. Nietzsche sorprende il lettore, poiché a lui affida la possibilità di farsi libero costruttore di valori: «la capacità dell'uomo di porre valori —conclude Nietzsche— è stata finora troppo poco sviluppata perché si potesse rendere giustizia al valore effettivo e non solo «desiderabile» dell'uomo; l'ideale è stato finora la vera e propria forza calunniatrice del mondo e dell'uomo, il soffio velenoso sulla realtà, la grande *seduzione che porta al nulla...*». Ecco dove giunge il nichilismo! Ecco dove nasce: i falsi ideali dell'educazione borghese, i suoi falsi valori, la sua falsa coscienza morale. Non interessa l'uomo ma il controllo su di lui per il tramite dell'educazione, della morale, dei sistemi valoriali che pretendono di manipolare l'uomo reale, la sua coscienza profonda, la sua intima etica.

«Descrivo ciò che verrà: l'avvento del nichilismo»: la celebre profezia nietzscheana si articola in alcune tesi. Nietzsche conferma il suo punto di vista sulla crisi quale causa ed effetto del nichilismo: «credo che ci sia, nelle crisi più grandi, un momento in cui l'uomo si ripiega su se stesso *nel modo più profondo*; che poi l'uomo si riprenda, che riesca ad uscire da questa crisi, è una questione di forza: è possibile...» (Nietzsche, 1970, 266). Tuttavia, la modernità spinge la crisi fino al suo eccesso, dal quale pretende di ricavare un successo: «L'uomo moderno —è sempre Nietzsche a parlare— crede sperimentalmente ora a questo, ora a quel valore, per poi lasciarlo cadere; il circolo dei valori superati e lasciati cadere è sempre più vasto; si avverte sempre più il vuoto e la povertà dei valori; il

movimento è inarrestabile [...]». Cosa rimane all'uomo? Nietzsche non prevede alcuna *Gelassenheit*. All'abbandono certo preferisce la stenia di una risposta il cui significato gnoseologico e pedagogico sia eloquente. Così Nietzsche conclude: «Alla fine l'uomo osa una critica dei valori in generale; ne riconosce l'origine; conosce abbastanza per non credere più in nessun valore; ecco il *pathos*, il nuovo brivido... Quella che racconto è la storia dei prossimi due secoli...» (Nietzsche, 1970, l.c.).

Il riscatto dell'uomo parte dalla *conoscenza*. L'uomo che si trasforma è l'uomo che passa attraverso la crisi dei «valori supremi», riconosce quella e le resiste, smaschera questi e li destituisce. Il destino dell'uomo si compie nel segno della sua *Bildung*, poiché la *Bildung* dell'uomo è anche il frutto della sua conoscenza. La conoscenza non ha il sapore dell'apatia o dell'atarassia. Essa è, nel senso goetheiano del termine, *armonia* da cui l'essere umano viene pervaso quando è teso nell'arco della vita. La vita è *Bildung*: conoscenza nella coscienza e coscienza nella conoscenza. Ma a tale conclusione l'eco della riflessione nietzscheana non giunge. Quell'eco percorre la critica delle «grandi parole»: Libertà, Giustizia, Fratellanza, Parità dei diritti, Verità; persino l'Amore, la Pace, la Virtù, la Bontà non sono risparmiati. E' appunto la coscienza che si ha di questi ideali ad essere inquinata dalla loro falsità. Con disincanto si potrà chiosare: Nietzsche non ha torto: dietro gli ideali, dietro le grandi parole ci sono gli interessi di chi ha voluto ingannare l'uomo e asservirlo. Costoro sono i responsabili della crisi! Costoro sono i veri nichilisti!

All'uomo composto ancora di qualche briciola di umanità non resta che pensare e avviare con tutto se stesso e dentro se stesso il grande processo formativo della conoscenza. Il futuro della sua formazione autentica non coinciderà mai con «Una robusta formazione politecnica» (Nietzsche, 1970, 280), che Nietzsche preconizza per le masse: gli «animali da branco». All'uomo ancora libero, che liberamente affronta il senso profondo della crisi —ossia il significato della modernità—, a quell'uomo spetta il compito di dare forma alla propria formazione interpretando la conoscenza e conoscendo l'interpretazione.

Si viene qui stabilendo un «quadrilatero» sui cui vertici concettuali campeggiano la *Bildung* (l'idea di formazione dell'uomo), la *conoscenza* (la categoria che pone la formazione nella storia e nella vita), l'*interpretazione* (nozione decisiva della cultura contemporanea, capace d'attraversare l'ermeneutica e la semiotica, la psicanalisi e la teologia), infine la *coscienza*. Di essa Nietzsche ha liquidato il mito falso e stanco, intessuto del moralismo borghese, Marx ne ha demistificato l'astrattezza immettendo l'uomo nel vortice delle dialettiche economiche e sociali, Freud è venuto smascherando i tratti patologici connessi con la personalità moderna. Tuttavia, la coscienza rimane il luogo in cui il soggetto può ricondurre alla propria essenza profonda, «umanamente spirituale», il senso della morale, quello della storia, quello della psiche. La centralità di tale nozione, che è stata combattuta dalle filosofie del linguaggio nel corso di tutto il Novecento —dal neopositivismo alla filosofia analitica, dallo strutturalismo all'ermeneutica, dal

neopragmatismo al poststrutturalismo—, ebbene questa centralità lentamente ritorna attraverso il conferimento di una dignità al soggetto, alla sua vita materiale e spirituale, alla sua intima essenza nella quale coscienza, interpretazione e conoscenza si traducono in formazione.

Il problema che ora si affaccia è quello di appurare come la coscienza, l'interpretazione, la conoscenza e la *Bildung* «trattino» i sistemi di saperi con cui entrano in relazione e da loro sono «trattati». La pedagogia, assunta quale scienza (ovvero sistema di saperi organizzati) della formazione e dell'educazione dell'uomo (Gennari y Kaiser, 2000, 11), prevede una coscienza, un'interpretazione e una conoscenza dei sistemi di saperi che incidono sulla formazione umana. Questo significa che sia la formazione dell'uomo sia la scienza che studia tale formazione non possono rimanere indifferenti di fronte alla coscienza, all'interpretazione e alla conoscenza di questa formazione e ai modi in cui la formazione prende corpo attraverso di esse. Il quadrilatero si sdoppia: da una parte i suoi vertici concettuali riguardano l'uomo-che-si-forma; dall'altra sempre i medesimi vertici concettuali permeano la scienza che ha per oggetto lo studio di quell'uomo-che-si-forma.

Detto altrimenti, le stesse categorie con cui «si parla» dell'uomo-che-si-forma, «parlano» l'uomo-che-si-forma. Coscienza, interpretazione, conoscenza, formazione afferiscono tanto all'uomo quanto alla scienza che lo studia assumendolo in quanto uomo-che-si-forma. E' dunque lecito sintetizzare che l'uomo è un composto di coscienza, interpretazione, conoscenza e formazione, e proprio per questo la scienza deputata a studiarlo sotto il profilo formativo assume queste quattro categorie. Tuttavia, nel discorso intorno all'uomo-che-si-forma prevale il concetto di «coscienza», mentre nel discorso intorno alla scienza che studia l'uomo-che-si-forma predomina il concetto di «conoscenza». Questi due contesti —la formazione dell'uomo e la scienza che la promuove quale proprio oggetto prioritario— non sono così distanti fra loro come l'antica dicotomia teoria versus prassi vorrebbe far credere. Infatti, tanto l'uomo-che-si-forma quanto la scienza che lo studia compiono tre distinti passaggi senza i quali né la formazione né la sua scienza possono affermarsi.

Essi sono:

- (a) L'empiria (dal greco εμπειρια): consiste nell'esperienza empirica di cui si compone la vita umana ed evoca l'approccio con la realtà, l'assenza di sistematicità, razionalità e inattività. Questa categoria attraversa la formazione dell'uomo e non è estranea alla ricerca pedagogica che esige il ricorso all'indagine sull'esperienza umana, senza incardinarla nella profondità coscienziale dell'essenza spirituale.
- (b) La *doxa* (dal greco δοξα): accredita il concetto di opinione sul quale la formazione dell'uomo insiste quando questi dà forma a opinioni personali, ad esempio sul mondo circostante e sull'esperienza empirica di quel mondo. Tale categoria designa una forma di conoscenza che si fonda sull'opinione

soggettiva e manca quindi di richiamarsi alle certezze obiettive della ricerca scientifica. I saperi doxastici, un tempo ritenuti spurii e perciò emarginati dal discorso strettamente scientifico, godono ora di un credito maggiore dovuto forse alla crisi del metodo empirico-sperimentale, attaccato nelle sue pretese di esattezza obiettiva e assoluta, nell'ambito della disputa «contro il metodo» accesasi per merito di alcuni filosofi della scienza tra i quali spiccano i nomi di Popper, Bachelard, Feyerabend, Kuhn, Putnam.

- (c) *L'epistème* (dal greco *επιστημη*): annuncia la condizione filosoficamente rigorosa, quindi teoretica, della conoscenza e si contrappone perciò alle forme dei saperi empirici e doxastici. Se l'approdo finale del viaggio formativo giunge attraverso la conoscenza, anche i sistemi di saperi su cui la pedagogia poggia si orientano verso la maturazione di una conoscenza compiuta intorno all'uomo-che-si-forma. La pedagogia, in quanto scienza della formazione e dell'educazione dell'uomo, si struttura secondo un sistema di epistèmi le quali annoverano tanto l'idea dell'esperienza quanto il concetto di opinione, tanto le conoscenze quanto le teorie scientifiche, tanto i metodi di ricerca quanto la riflessione metateorica: quell'*epistemologia* che in un primo tempo la filosofia riteneva fosse un capitolo della gnoseologia, ma che più recentemente è diventata l'elemento assiale intorno a cui ruota l'indagine critica circa i metodi di ricerca, le strutture euristiche, nonché i fondamenti delle singole scienze.

Questi tre «passaggi» —*empiria*, *doxa*, *epistème*— riguardano sia la formazione dell'uomo sia l'indagine critica su questa.

La formazione è composta di empiricità: l'uomo nell'avventura della vita trasuda empiria poiché a ogni passo può vivere un'esperienza. Su di essa articola le proprie opinioni composte da un sapere incerto ma assolutamente umano, intriso di emozioni e affetti, privo di certezze e tuttavia aperto al mistero. Infine, l'uomo —consapevole di sé, della propria forza interpretativa, del fascino che il conoscere esercita su di lui— sposta il proprio pensare oltre la soglia dei saperi empirici e delle opinioni per accogliere nel suo essere le dimensioni dell'assoluto, del meta-fisico, del divenire, dell'umano nel suo significato profondo. Così l'uomo-che-si-forma giunge a pensare la vita e la morte, l'amore e l'amicizia, la coscienza e la conoscenza mantenendo una tensione teoretica che non refuta l'empiria e la *doxa*, ma le supera.

L'indagine critica sulla formazione, ove non si desideri sprofondare nell'astrattezza, dev'essere continuamente ricondotta all'esperienza empirica dell'uomo-che-si-forma. La formazione è un mondo composto di un'inesauribile empiricità, che non è trascurabile né va rimossa. Intorno ad essa i saperi pre-scientifici e scientifici si affacciano con strutture interpretative anche di ordine doxastico. Platone ha indicato nell'opinione il discorso che l'anima conduce con se stessa dando vita al pensiero, e nel *Teeteto* ha ammesso che l'opinione nell'uomo «si forma da ciò che sente», poiché «ciascuno potrà avere opinioni di ciò

che direttamente lo tocchi» (Platone, 1971, 161, d.). Ma se nella scienza ammettiamo «il primato della domanda» (Gadamer, 1960, 422), si è portati ad osservare insieme a Gadamer che proprio l'opinione può irretire la domanda: «E' la potenza dell'opinione quella che rende così difficile l'ammissione di non sapere. L'opinione è quella che impedisce la domanda. Essa ha in sé una peculiare tendenza ad allargarsi. Vorrebbe sempre essere l'opinione generale [...]» (Gadamer, 1960, 423). Se dunque Platone ricorda che l'opinione è un «ragionamento» condotto dall'uomo con se stesso (Platone, 1971) e se ancora Gadamer non trascura il fatto che «la parola stessa che i greci usano, *doxa*, sta anche ad indicare la decisione finale a cui l'assemblea perviene dopo aver deliberato» (Gadamer, 1960, 423), occorre restituire ai saperi doxastici il loro duplice significato: quando l'opinione è comune, generale, pubblica, essa va guardata con sospetto poiché sarà assai prossima ad essere un luogo comune o un pregiudizio da imporre, ma quando l'opinione è frutto di un pensiero personale, intimo, allora agirà come un presupposto forse indispensabile per interrogarsi, portando il «pensare» a quel livello della conoscenza che i moderni chiamano scienza. Il passaggio dalla *doxa* all'*epistème* implica in pedagogia: a) l'assunzione d'un livello teoretico di conoscenza; b) l'indagine sul problema epistemologico della «certezza»; c) la ricerca intorno alla questione della «verità» nella scienza della formazione e dell'educazione dell'uomo.

5. LA STRUTTURA DELLA CONOSCENZA E LA FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE

La maturità di una scienza è interpretabile a partire dalla sua *autocoscienza*. Avere coscienza-di-sé, per una scienza, significa manifestarsi in quanto sistema di saperi organizzati in se stessi e capaci di riflettere verso l'esterno una compiuta e matura auto-rappresentazione della propria essenza strutturale. L'essenza è, dunque, l'in-sé di una scienza per il cui tramite le altre scienze possono riconoscerla. La dignità di una scienza proviene dalla forza e dalla chiarezza argomentative con le quali essa provvede a indagare intorno a uno o più oggetti, rendendoli parte del proprio *in-sé*. Nella sua autocoscienza compiuta, la pedagogia individua l'oggetto delle proprie ricerche nella formazione e nell'educazione dell'uomo, e quindi anche in *tutto* ciò che concerne la formazione e l'educazione dell'uomo. Ma cosa è estraneo alla formazione e all'educazione dell'uomo? Certamente la sua vita e le esperienze di cui essa viene intessendosi nello spazio e nel tempo. Inoltre, il mondo intimo e intrapersonale del soggetto, poi i mondi ulteriori e interpersonali che l'uomo incontra o abita. Quindi, la natura del soggetto con le sue irriducibili peculiarità. Vi è poi la spiritualità profonda con cui la coscienza parla di sé. Essa dà vita alle interpretazioni (generative e ricettive) della cultura, infine alla voce di quel mistero con cui l'uomo può disporre un dialogo nel segno del sacro. Il sentimento di tutto ciò altro non è se non il sentimento dell'umano e della *Bildung*

dell'uomo, che i romantici —su tutti Goethe!— hanno svelato nelle sue dimensioni più profonde.

Si potrebbe allora ribaltare la domanda e dire: cosa non è estraneo alla formazione e l'educazione dell'uomo? Riflettendo ci si accorge che pressoché tutto riguarda la formazione e l'educazione dell'uomo, per cui un'enciclopedia pedagogica impostata in tal senso risulterebbe illimitata. La dignità della pedagogia affonda le proprie radici in questa elementare constatazione: tutto ciò che riguarda la formazione e l'educazione dell'uomo è degno di essere studiato dalla pedagogia. Le «zone opache», nelle quali la pedagogia ha indugiato ad indagare, sono sterminate e comprendono la vita e la morte, il pensare e le passioni, il mercato e l'immaginario, il legame e la dipendenza, l'agio e il disagio, la felicità e la paura, la ludicità e la follia, il denaro e la sofferenza, le convenzioni e le convinzioni, l'ostentazione e la trasgressione, il cibo e i giardini, la certezza e il dubbio, la riservatezza e il decoro, la conversazione e la discussione, la solitudine e il rumore, la povertà e il silenzio, l'azione e l'invenzione, la pazienza e l'impazienza... Ogni regesto rimarrebbe incompiuto! Ciò significa che l'essenza della pedagogia va ripensata: questa scienza potrà in futuro contenere, se ne sarà capace, tutto ciò che manifesterà anche un minimo indice di correlazione con la formazione e l'educazione dell'uomo assunto, questi, nella sua profondità metafisica e antropologica. La pedagogia sa che l'uomo non è l'amministratore di se stesso, bensì è l'essenza (formativa) di sé.

Il ragionamento fin qui condotto comporta un'ulteriore riflessione epistemologica. Lacan diceva: la psicanalisi è sola e sa di esserlo! Della pedagogia occorre ammettere: essa è sola ma non sa di esserlo! Allora cerca la propria essenza specchiandosi nelle altre scienze, con il risultato sconcertante di manifestarsi come una psico-pedagogia, una socio-pedagogia, una bio-pedagogia... La solitudine della pedagogia non va confusa con l'isolamento. Essa è sola perché è l'unica scienza deputata a indagare nella formazione e nell'educazione dell'uomo. Ma è altresì sola perché le altre scienze le hanno testimoniato condotte onnivore e imperialiste. Soltanto la pedagogia può assumere l'uomo secondo una particolare profilatura ontologica: la struttura intima e l'essenza di quell'ente che l'uomo è si manifestano infatti con la sua *Bildung*. Rosenzweig è ancora più esplicito. Scrive: «*Bildung* [...] è forza d'agire, è capacità di capire, non è mai la sostanza stessa, ma sempre sopra alla sostanza, sempre personale, sempre l'uomo stesso, mai veramente da esso «avuta». Non è mai un sapere di cose, è ovunque «senso» per esse. Ma, essendo ciò, agisce e appunto ciò che essa fa è sempre quello che essa proprio non è: appunto perché rimane sopra la sostanza, essa riesce a farla propria. Questo, però, questa vera prova di sé della *Bildung*, pertiene alla vita» (Rosenzweig, 2000, 186). Se la *Bildung* è «l'uomo stesso», la dimensione ontologica di quell'ente che l'uomo è assume una configurazione che non può lasciare indifferente l'ossatura epistemologica della scienza che ha come proprio oggetto prioritario la *Bildung* dell'uomo.

Tali precisazioni sono propedeutiche alle tre questioni sopra enucleate relativamente alla «conoscenza», alla «certezza» e alla «verità», pensate all'interno della transizione, che esse richiedono, dalla *doxa* all'*epistême*.

I) *L'assunzione di un livello teoretico di conoscenza* significa, per la pedagogia, ribadire in primo luogo la necessità di una condizione di autocoscienza affinché il suo in-sé emerga con la massima evidenza. Questo comporta che la pedagogia abbia coscienza del proprio oggetto e lo dilati fino a comprendere tutto ciò che pertiene con la formazione e l'educazione dell'uomo, anche nelle forme, nei contenuti o nei linguaggi apparentemente più «periferici» rispetto ad esse. Alla pedagogia è allora richiesta una consapevolezza: ogni aspetto, seppure epifenomenico, riguardante la formazione e l'educazione dell'uomo non possa mai essere lecitamente e propriamente pensato *in senso extrapedagogico*. Quindi, qualunque scienza si appropri dell'oggetto specifico della pedagogia (la formazione e l'educazione dell'uomo) e lo consideri come proprio e peculiare oggetto trattandolo in senso extrapedagogico (senza il riferimento prioritario alla pedagogia), ebbene questa scienza non è epistemologicamente legittimata a compiere tale azione, che rimane illecita e pretestuosa, vacua e sterile, inopportuna e dannosa. La coscienza di sé, che la pedagogia deve maturare, comprende tale consapevolezza: quando una scienza, sia essa la filosofia o la psicologia, la sociologia o l'antropologia, la biologia o la storia, assume come proprio oggetto la formazione e l'educazione dell'uomo mancando di riferirsi esplicitamente e cogentemente alla pedagogia, facendosi così da essa orientare, l'incompiutezza epistemologica del suo percorso euristico diventa allarmante e, pertanto, va denunciata.

Inoltre, assumere un livello teoretico di conoscenza implica per la pedagogia interpretare le prassi, le teorie e le metateorie con il compito di condurre la riflessione conoscitiva intorno alla conoscenza: i) dell'uomo che conosce; ii) dell'uomo che si forma conoscendo; iii) dei modi in cui l'uomo conosce e si forma; iv) dei mondi dell'uomo che conosce e si forma; v) dell'essenza umana, profonda e intima, in cui e con cui l'uomo conosce e si forma. Il livello raggiunto dalla riflessione teoretica in pedagogia smentisce un «antichissimo pregiudizio» secondo cui soltanto della filosofia è proprio il pensare teoretico. Quando la pedagogia riflette sulla *Bildung* e lo fa compiendo il passaggio da un pensiero doxastico a un pensiero epistemico; quando la pedagogia acquisisce l'auto-coscienza di sé in quanto unica scienza deputata a ricercare sulla formazione e l'educazione dell'uomo; quando la pedagogia spinge il proprio pensare al livello teoretico in cui la conoscenza viene curvata all'interno di un pensiero contemplativo-speculativo rivolto verso la dimensione ontologica dell'uomo-che-si-forma; ebbene, quando tali condizioni sono assicurate quell'«antichissimo pregiudizio» è smentito: la pedagogia generale trova in se stessa il *topos* teoretico nel quale si stanza ogni grande problema relativo alla formazione dell'uomo nel senso ontologico, logico e metafisico. Quel luogo può essere indicato con vari nomi: su tutti, filosofia della formazione.

Essa è *ontologica* qualora affronti la questione dell'on, dell'ens, dell'ente: qualsiasi esso sia, ma in particolare di quell'ente tra gli enti che l'uomo è.

Essa è *logica* qualora tratti dell'organizzazione interna ai suoi sistemi di saperi, che nel logos —nella parola, nel discorso, nel pensiero— contengono una forza dialettico-argomentativa il cui rigore la rende formalmente pura nella sua struttura, indipendente dagli atti mentali e dagli atti linguistici che la costituiscono.

Essa è *metafisica* qualora pensi la *Bildung* nell'immenso oceano dell'essere, affrontando la questione se Dio sia parte dell'essere o se quest'ultimo contenga Dio stesso, se l'uomo si senta «pastore dell'essere» oppure «figlio del suo Dio».

La teoresi pedagogica, ossia la teoreticità pura della pedagogia, origina una *filosofia della formazione dell'uomo*. Per farlo, la pedagogia stabilisce un rapporto prioritario con la filosofia. Questo rapporto è paritario, nel senso che nessuna delle due scienze prevale sull'altra. La filosofia porta con sé un'antica e nobile tradizione teoretica; la pedagogia accredita un ineludibile statuto epistemologico nel quale la dimensione teoretica diventa parte della sua struttura gnoseologica profonda.

II) *L'indagine sul problema epistemologico della «certezza»* si costituisce come una delle questioni decisive per la pedagogia generale posta di fronte al suo oggetto: la formazione e l'educazione dell'uomo inteso quale soggetto che vive tale formazione e educazione. Gadamer presenta una distinzione rimarchevole quando osserva che «il tipo di certezza che può fornire un processo di accertamento passato attraverso il dubbio è diverso dalla certezza vitale immediata con cui scopi e valori si presentano alla coscienza umana rivendicando l'incondizionatezza» (Gadamer, 1960, 283). La certezza che l'uomo vive nella vita è assolutamente differenziata dalla certezza posta all'interno di una scienza. Ogni scienza che si avvalga di una matrice cartesiana istruisce in se stessa un'epistemologia sorretta da un metodo scientifico capace di filtrare le certezze attraverso il dubbio. Se la certezza della vita è un impasto d'incertezze, la certezza nella scienza è subordinata al «metodo» in essa applicato. Tuttavia, anche quando una scienza si dota del metodo empirico-sperimentale raggiunge un grado di certezza che non è mai assoluto se il suo oggetto riguarda l'uomo, assunto a partire dalla sua essenza spirituale. Per tale motivo quando il metodo empirico-sperimentale, che anche nelle scienze della natura manifesta sovente limiti evidenti, viene impiegato per indagare sulla formazione e l'educazione dell'uomo, esso denota potenzialità conoscitive circoscritte. Ciò perché nell'ambito delle scienze dello spirito l'«incertezza» regna sempre sovrana! Per tale motivo il paradigma dell'interpretazione è destinato ad assumere un'importanza oltremodo rilevante di fronte all'impossibilità di determinare una spiegazione scientifica «certa» dinnanzi a fenomeni che non possono essere oggettivamente misurabili. La crisi del paradigma scientifico è il risultato dell'impossibilità di spiegare quanto è soltanto interpretabile: l'umano che è nell'uomo. La spiegazione pretende sempre di svelare una verità. L'interpretazione vive della consapevolezza che la verità rimane comunque velata. «Velamento ed erranza» sono i due tratti della verità, che

Heidegger accredita nella sua ermeneutica filosofica (Heidegger, 1943, 156). Peraltro, anche Dewey nella fondamentale opera del 1938, *Logic. The Theory of Inquiry*, sostiene il carattere strumentale (e perciò non veritativo) di ogni conoscenza, la quale —dopo essere stata posta al vaglio della ricerca scientifica— è considerata soltanto valida e non piuttosto vera.

III) *La ricerca intorno alla questione della «verità» nella scienza della formazione e dell'educazione dell'uomo* innerva l'ultimo —e, perciò, ancor più decisivo— passaggio per la costruzione di un'epistemologia di questa scienza. La «verità», ciò che Nietzsche chiama «la “cosa in sé”» (Nietzsche, 1970, 231), la verità pura e non quella rappresentazione che ce la rende come «la cosa rispetto a noi», ebbene la verità è «del tutto inafferrabile per colui che costruisce il linguaggio. L'essenza delle cose non è nella loro empiria, né la si ritrova immersa dentro il mare doxastico e mutevole dei linguaggi che nominano le cose. Al contrario, la loro essenza è penetrabile servendosi di un pensare teoretico che smascheri l'apparenza della realtà e l'inganno del linguaggio.

Che cos'è dunque la verità? —si domanda Nietzsche nel celebre saggio *Su verità e menzogna in senso extramurale*—. Un mobile esercito di metafore, metonimie, antropomorfismi, in breve una somma di relazioni umane che sono state potenziate poeticamente e retoricamente, che sono state trasferite e abbellite, e che dopo un lungo uso sembrano a un popolo solide, canoniche e vincolanti: le verità sono illusioni di cui si è dimenticata la natura illusoria, sono metafore che si sono logorate e hanno perduto ogni forza sensibile, sono monete la cui immagine si è consumata [...] (Nietzsche, 1970, 233).

Il cuore di ogni epistemologia —e quindi anche dell'epistemologia pedagogica— non risiede nelle prassi o nei linguaggi che la descrivono, bensì nello strutturarsi dei sistemi di saperi che possono avere al loro culmine la conoscenza teoretica di quel «mondo» assunto come proprio oggetto. Tuttavia, qualsiasi sia il mondo di riferimento per una scienza dello spirito, quindi anche per la pedagogia, esso è impregnato di una razionalizzazione scientifica e tecnica che rende del tutto innocui e inservibili gli imperativi morali. La scienza stessa e la tecnica, figlie del denaro e del potere la cui *Weltanschauung* le sostiene e sostiene, si erigono a un ruolo di guida d'ogni agire diventando esse stesse una «nuova» morale. Esse impongono «obbligazioni» (Volpi, 1997, 115) che risultano più vincolanti di ogni regola morale del passato, poiché a dettarle sono i due veri «imperativi categorici» della modernità: il denaro e il potere (Gennari, 2001). L'umanesimo pare ormai soltanto una «attitudine edificante» (Volpi, 1997, 115) di un'età dominata dal nichilismo. Può non piacere, ma sembra sempre più evidente che qualsiasi etica si desideri evocare risulti nient'altro che un'omiletica. Non è quindi sull'etica che può essere costruita la conoscenza della «verità». Ed è anche inservibile qualsivoglia *Gelassenheit!* Lo sforzo teoretico va invece diretto al recupero del «centro» da parte dell'uomo. Si parla, però, qui di un uomo consapevole del significato nichilistico dell'ideologia moderna che ha nel *Geld-*

Gewalt, nel denaro-potere, la propria evanescente religione, il proprio effervescente mito, la propria falsa metafisica, ma anche la menzogna mascherata dei propri apparati scientifici e le verità bugiarde delle proprie convenzioni istituzionali.

6. NOETICA, EIDETICA, TIMICA

Una metafisica della conoscenza, ossia un pensare teoretico, può vivificare quella filosofia della formazione dell'uomo che assegna alla *Bildung* l'unico possibile riscatto di fronte alla costituzione nichilista del mondo moderno. Questo pensare teoretico, per potersi dipanare, richiede alcune pre-condizioni epistemologiche di cui la pedagogia può dotarlo.

Anzitutto la riflessione pedagogica ha modo di ricorrere ad un *nous* —che è mente, pensiero e animo— il quale la ravvivi costantemente, facendo sì che ogni conoscenza sia il risultato dinamico e dialettico di un intreccio fra mente, intelletto e spirito. Emerge con ciò una *noetica* che manifesta il proprio profilo critico nella forza del pensiero che crea, lasciando traspirare i sentimenti. L'impegno teoretico della mente si rivolge a interpretare processi di significazione, intesi come luoghi della conoscenza. La tensione intellettuale vibra le corde del pensiero poetico, consentendo al suono della comprensione d'essere udibile. L'atto pensante (noesi) si riflette nell'oggetto pensato (noema) e viceversa, in modo che la conoscenza sia l'effetto di un impasto teoretico fra il soggetto che conosce e la porzione di mondo che è conosciuta.

Inoltre, la riflessione pedagogica può essere sostanziata da un *èidos* —che è forma, idea ed essenza— il quale tende a suffragare l'intreccio gnoseologico fra l'idea soggettiva e la forma dell'oggetto pensato. Si può penetrare l'essenza di un oggetto quando la sua piena conoscenza pervade la coscienza di chi lo conosce. L'*eidetica* studia qui l'idea della cosa senza distrarsi dalla forma della cosa e dalla sua sostanza intrinseca, che continuamente si trasforma insieme all'idea. Il carattere strutturalmente scientifico della conoscenza unisce il fenomeno alla sua essenza e pone l'uomo quale loro unico interprete. Non si dà alcuna forma di autentico sapere se si prescinde da un'epistemologia che renda vitale per l'uomo la ricerca sia intorno al fenomeno di cui egli «ha» idea sia all'idea con cui egli «sente» il fenomeno.

Infine, la riflessione pedagogica può essere sostenuta da quel *thymós* —che è animo, principio vitale e volontà— il quale fa appunto «sentire» all'interno dell'animo umano ciò che accade al di là di esso. Questo animo sancisce il principio vitale di cui la vita è intrisa. Scosso dalla passione l'animo accende il sentimento della vita, che si esplica nella volontà di conoscenza. L'assetto timico dell'uomo è ciò che lo rende vivo e gli fa vivere il conoscibile/conosciuto conducendolo alla specifica priorità del *nous*: di un pensiero che pensando si pensa e pensandosi pensa, donando così vita, forza e cogenza alla formazione: la *Bildung* dell'uomo stenico.

Le tre dimensioni euristiche presentate —la noetica, l'eidetica, la timica— cercano nell'uomo il loro principio di pertinenza. Ciò perché sono scienze dell'uomo e contribuiscono alla fondazione umanistica della grande famiglia delle scienze umane, svincolando così le strutture profonde dei saperi dagli apparati di potere che Foucault ha criticato giustamente, ma senza accorgersi di come la razionalità moderna e la sua tecnica di conquista (tecnologica) possano essere «criticate» proprio e soltanto prevedendo un'*ipotesi umanistica*. All'uomo va accordata una «franchigia gnoseologica»: ovvero gli va concesso un beneficio che riguarda l'opzione umanistica, secondo cui l'uomo è intimamente composto di umano e d'umanità. Non ammetterlo significa dichiarare un nichilismo radicale la cui epistemologia non è soltanto antimetafisica, ma si manifesta per la sua inabilità gnoseologica nel condurre l'attacco all'ideologia del denaro-potere (Gennari, 2001), trascurando di servirsi dell'*ipotesi umanistica*. Questa è centrata sull'uomo!

L'uomo è l'unico essere vivente che sa pensare l'essere. L'uomo vive e pensa anche il divenire. Inoltre, l'uomo pensa il pensare attraverso il proprio pensiero, che è un impasto di *nous*, di *èidos* e di *thymós*. Con essi l'uomo vive la sua formazione quando, riconducendola al livello della propria cultura, la pensa. Tale pensare è ricco d'impegno teoretico, di umana essenza e di volontà di conoscenza. Non è questo il semplice esercizio di razionalità, ma un pensare composto dal sentimento amoroso che abita la vita quando è ritratta dal nulla e immersa nell'umano.

L'*ipotesi umanistica* non rimuove la metafisica dell'umano ma la assume in se stessa senza antropologizzarla. Per fare questo la ricerca intorno all'uomo può partire dalla formazione pensandola come un aspetto dell'essenza ontologica di quell'ente che l'uomo è: un uomo mai più costretto a ripetere quanto Albert Ehrenstein fa dire a Karl Tubutsch, il personaggio del suo romanzo omonimo: «dico il mio nome solamente perché non possiedo altro se non questo nome» (Ehrenstein, 1926, 11).

BIBLIOGRAFIA

- BACHELARD, G. (1971) *Épistémologie*. Paris, PUF.
- BONTADINI, G. (1950) *Dall'Attualismo al Problematicismo. Studi sulla Filosofia Italiana Contemporanea*. Brescia, La Scuola.
- (1952a) *Dal Problematicismo alla Metafisica. Nuovi studi sulla Filosofia Italiana Contemporanea*. Milano, Marzorati.
- (1952b) *Indagini di struttura sul gnoseologismo moderno*. Brescia, La Scuola.
- CAMBI, F. (2000) *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari, Laterza.
- DEWEY, J. (1938) *Logic. The Theory of Inquiry*. New York, Holt (tr. it. 1973, *Logica. Teoria dell'indagine*. Torino, Einaudi).
- DODORER, H. V. (1956) *Die Dämonen*. München, Biederstein (tr. it. 1979, *I demoni*. Torino, Einaud).
- ECO, U. (1990) *I limiti dell'interpretazione*. Milano, Einaud.

- FEYERABEND, P. K. (1975) *Against Method. Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge*. London, NLB (tr. it. 1979, *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*. Milano, Feltrinelli).
- GADAMER, H. G. (1960) *Wahrheit und Methode*. Tübingen, Mohr (tr. it. 1983, *Verità e metodo*. Milano, G. Vattimo Bompiani).
- GEHLEN, A. (1975) *Einblicke*. Frankfurt a.M., Klostermann.
- (1978) *Gesamtausgabe*. Frankfurt a.M., Klostermann.
- GENNARI, M. (2001) *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milano, Bompiani.
- GENNARI, M. y KAISER, A. (2000) *Prolegomeni alla Pedagogia Generale*. Milano, Bompiani.
- HEIDEGGER, M. (1943) *Vom Wesen der Wahrheit*. Frankfurt a.M., Klostermann.
- HUSSERL, E. (1913) *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Den Haag, Nijhoff (tr. it. 1965, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Torino, Einaud).
- JÜNGER, E. y HEIDEGGER, M. (1989) *Oltre la linea*. Milano, Adelphi.
- KAISER, A. (1998) *Gnoseologia dell'educazione*. Brescia, La Scuola.
- KOLAKOWSKI, L. (1975) *Husserl and the Search for Certitude*. Yale, Yale University (tr. it. 1978, *La ricerca della certezza*. Roma-Bari, Laterza).
- KUHN, T. S. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, University of Chicago (tr. it., 1969, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino, Einaudi).
- MALAVASI, P. (1995) *Etica e interpretazione pedagogica*. Brescia, La Scuola.
- MANNO, M. (1965) *Metafisica e educazione*. Messina, Peloritana.
- NIEBLER, A. (1995) *Vom Ethos der Gelassenheit. Zu Heideggers Bedeutung für die Pädagogik*. Würzburg, Königshausen & Neumann.
- NIETZSCHE, F. (1970) *Werke, Kritische Gesamtausgabe*. Berlin, De Gruyter (tr. it. 1964, *Opere di Friedrich Nietzsche*. Milano, Adelphi).
- (1973) *La filosofia nell'epoca tragica dei greci e scritti 1870-1873, in Opere di Friedrich Nietzsche*. Milano, Adelphi.
- PLATONE (1971) *Teeteto*. Bari, Laterza.
- POPPER, K. (1934) *Logik der Forschung*. Wien, Julius Springer (tr. it. 1970, *Logica della scoperta scientifica*. Torino, Einaudi).
- PUTNAM H. (1975) *Philosophical Papers*. Cambridge (tr. it. 1987, *Mente, linguaggio, realtà*. Milano, Adelphi).
- ROSENZWEIG, F. (2000) *Ebraismo, Bildung, filosofia della vita*. Firenze, La Giuntina.
- SEVERINO, E. (1972) *Essenza del nichilismo*. Brescia, Saggi, Paideia.
- (1978) *Gli abitatori del tempo. Cristianesimo, marxismo, tecnica*. Roma, Armando.
- VOLPI, F. (1997) *Il nichilismo*. Roma-Bari, Laterza.