

Per una pedagogia a difesa dell'umano

(Giuseppe Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Editrice la scuola, Brescia 2010, pp. 416)

Ermanno Puricelli

Appena ultimata la lettura del libro di Bertagna *Dall'educazione alla pedagogia*¹, recentemente edito da La Scuola, una considerazione si impone: un libro di pedagogia, certo, ma non per soli addetti ai lavori; piuttosto per tutti coloro che, a prescindere dal settore particolare di interesse, hanno a cuore le sorti dell'*umano* nella nostra condizione post moderna.

Il volume, è bene precisarlo, non si presta a una facile lettura, richiede anzi una certa dedizione, alla fine comunque ben ripagata. Con le sue oltre 400 pagine, dense e intense, che non lasciano un attimo di respiro, verrebbe da parlarne come di un libro di 'altri tempi', nel senso di classico. E non lo è solo per l'*ampiezza*, ma anche per la *densità*: scorrendo le pagine si ha la sensazione di inoltrarsi in una giungla di fatti e di ragionamenti, frutto di una pulsione vorace e onnivora, quasi maniacale, al conoscere – una giungla, del resto, in cui è anche possibile smarrirsi, se non si dispone di una bussola e se si perdono di vista i segnali ben disseminati lungo il percorso. In tal senso, un libro adatto a coloro che amano i fatti e i ragionamenti ben condotti, e che, magari, hanno un po' in sospetto certa pedagogia che concede troppo alla retorica e ai discorsi autocentrati.

E lo è, infine, è anche per l'andamento sistematico, tipico di un autore giunto alla piena maturità del proprio pensiero pedagogico, che si guarda indietro sia per ripensare i problemi su cui da sempre si è arrovellato, sia per tentare un bilancio e mettere a nudo le convinzioni più stabili e profonde. Per questo un libro adatto a coloro che non amano il frammento, l'incompiuto o l'umbratile, ossia gli spazi asfittici del pensiero debole, ma che cercano piuttosto l'aria aperta e gli ampi orizzonti, in cui è ancora possibile correre le avventure e i rischi del pensare.

Di questo libro, oltre a tracciare una *mappa* per la lettura, si intendono mostrare le nervature teoretiche che orientano la riflessione, senza sottrarsi ai compiti di *analisi critica*, rispetto ai nodi teorici ritenuti più significativi o aporetici.

Un primo orientamento alla lettura del volume ci è fornito, senza dubbio, dal titolo "*Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*", la cui prima parte, nell'identificare chiaramente il nocciolo su cui si impernano le riflessioni, sembra alludere a un duplice dinamismo genealogico: il primo di tipo storico evolutivo ci invita a considerare in che modo, nel corso della più ampia vicenda evolutiva della specie umana, si è andato costituendo, all'interno dell'esperienza umana, il fenomeno educazione come condizione di possibilità di qualunque discorso pedagogico; il secondo di tipo genetico-concettuale è volto a mostrare in quali strutture dell'esperienza umana, si radicano le categorie di fondo del discorso pedagogico. Per questo nel corso della riflessione si intrecciano continuamente

¹ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010.

due piani del discorso, uno di tipo orizzontale - fattuale che ci conduce da un fatto all'altro; uno di tipo verticale – concettuale, che si sposta dal piano dell'esperienza a quello del linguaggio. Per quanto questi due fili si intreccino continuamente è bene tenere presente che sono distinti.

C'è poi la seconda parte del titolo che, a sua volta, ci avverte che, in fondo, siamo in presenza di una introduzione, nel senso migliore di questo termine. sia al patrimonio categoriale (lessicale) della pedagogia sia, e soprattutto, ai fondamenti della teoria dell'educazione, intesa come nucleo centrale di tutto il discorso pedagogico.

Il problema e il metodo

Lasciata da parte, per il momento, la *Premessa. Oltre i riduzionismi*, che richiederebbe di essere letta integralmente con un taglio che non tocca le nostre considerazioni, vogliamo addentrarci senz'altro nell'analisi dei sette capitoli di cui l'opera si compone. Al Cap. 1, intitolato *Il problema e il metodo* è affidato sia il compito di focalizzare il problema che è al fondo di tutta la riflessione, sia di illustrare il metodo adottato per la sua soluzione.

Quanto al problema, la scelta dell'autore è quella di metterci di fronte, senza tanti preamboli, a una manciata di parole senza dubbio fondamentali nel discorso pedagogico: «educazione», «formazione», «istruzione» e, poi, ancora «cura», «sviluppo o crescita», «addestramento», «modellamento o plasmazione o forgiatura», «informazione», «in-segnamento» e «comunicazione», e altre ancora.² La domanda che si solleva, rispetto a questo «lessico» essenziale della pedagogia, è la seguente: si tratta di termini che frequentano gli stessi contesti d'uso - nel senso che si riferiscono ad uno stesso fenomeno o, al più, a fenomeni affini -, oppure di termini che non si possono usare indistintamente, senza generare i più gravi equivoci per il discorso pedagogico?

La tesi subito avanzata, e destinata a guidare l'intero sviluppo delle riflessioni, è quella secondo cui, lungi dall'essere termini interscambiabili, è necessario operare una radicale distinzione fra i primi tre: «educazione», «formazione», «istruzione» e quelli che seguono; si tratterebbe, infatti, di due famiglie semantiche del tutto distinte, che identificherebbero fenomeni radicalmente diversi tra loro.

Si potrebbe osservare che la ragione per cui detti termini non possono essere usati indifferentemente è legata, in sostanza, al fatto che cambia il *paradigma* essenziale che ne regola l'uso: nel caso dell'«educare», per esempio, i paradigmi del «chi» e del «che cosa», ossia il soggetto che educa e quello che è educato, possono essere incarnati esclusivamente da esseri umani; nel caso, invece, dell'«addestrare», chi compie l'azione o la subisce può essere incarnato sia da esseri umani, sia da eventi naturali, animali, piante, oggetti artificiali, dispositivi culturali, istituzioni, ecc. (p. 24). Questo particolare modo di introdurre il problema potrebbe sorprendere chi abbia familiarità con i precedenti lavori di Bertagna; ma la sorpresa diminuisce se si considera che

² Ivi, p. 21.

Wittgenstein è l'autore più citato, dopo i classici e più tradizionali Platone, Aristotele e Kant.

Al primo interrogativo ne segue un secondo: i primi tre termini, «*educazione*», «*formazione*», «*istruzione*», si possono considerare più o meno sinonimi, oppure si riferiscono a situazioni tra loro irriducibili? Anche in questo caso, la risposta anticipata è che, per quanto interconnessi, i tre termini non sono interscambiabili, per ragioni che ci saranno spiegate solo nel Cap. 7. Che la risposta a due domande sia della massima importanza è, a giudizio dell'Autore, fuori discussione. Una volta identificato il perimetro teoretico dell'intera riflessione, l'attenzione si sposta alla questione metodologica. Per dare una risposta fondata a questi interrogativi decisivi, da cui: "dipende la qualità e l'ampiezza della ricerca pedagogica e dell'azione educativa"³, la via intrapresa è quella di sviluppare una *genealogia*: «dei modi e dei tempi con cui l'uomo è giunto all'educazione, alla formazione e all'istruzione a nostro avviso correttamente intese.»⁴

Si tratta, in concreto, di capire come sono nate e si sono sviluppate l'educazione, formazione e istruzione umane, attraverso una ricostruzione basata su dati scientifici rigorosi, ma che lascia anche molto spazio all'integrazione immaginativa e all'interpretazione. Nessuna genealogia, in effetti, può avere la pretesa di mettere capo a verità ultime e assolute, in quanto presuppone, in fondo, ciò dovrebbe dimostrare.

La prima esperienza umana: genealogia e morfologia

Nel momento in cui ci si immerge in questa ricostruzione genealogica ci si accorge, forse un po' a sorpresa, che al centro non vi sono i concetti di «*educazione*», «*formazione*», «*istruzione*», ma quelli di «*esperienza umana*»: di essa, infatti, si intendono ricostruire la tappe di sviluppo e la morfologia.

Di che si tratta? Per *esperienza umana* si intende, in sostanza, la modalità specifica del vivere e manifestarsi in quanto essere umani. L'*esperienza umana*, in altri termini, rappresenta l'orizzonte ultimo e più comprensivo dell'*essere al mondo* in quanto uomini, e al cui interno si collocano tutti i fenomeni tipicamente umani, ivi compresi quelli dell'*educazione* o dell'*esperienza educativa*. Non è difficile vedere la parentela di questa nozione fondamentale con quella di «*forma di vita*» in Wittgenstein, che ci rimanda al modo di vivere proprio dell'uomo in un dato momento della sua storia evolutiva.

Due sono fondamentalmente le ragioni che giustificano la centralità assegnata in via preliminare a questo concetto. La prima è che, in ultima analisi, ciò che identifica propriamente l'*umano* è la specificità della sua *esperienza*, della quale l'uomo è, nello stesso tempo, fondamento e risultato: non si può, per esempio, vivere da persona in una forma *esperienziale* che permette di vivere soltanto come animale o individuo. Il secondo motivo è ancora più cogente: i fenomeni educativi, in senso lato, non sono variabili indipendenti; essi sono sempre interni a una determinata forma

³ *Ibidem*.

⁴ Ivi, p. 27.

dell'«esperienza umana», nel senso che una certa forma esperienziale consente solo determinate modalità di educazione e non altre. L'esperienza umana, si potrebbe dire, è un a priori o condizione di possibilità per il darsi dei fenomeni educativi.

Per tornare alla ricostruzione genealogica, il primo passo concreto in questa direzione è affidato al Cap. 2, intitolato appunto *Genealogia dell'esperienza umana*, in cui si affronta le questione della genesi dell'*umano*, allo scopo di mostrarne il progressivo emergere e differenziarsi, rispetto ad altre esperienze, quale in particolare quella animale.

L'uomo, come ci insegnano le scienze paleontologiche, non esiste da sempre; è piuttosto il risultato di una lunga evoluzione che ha riguardato dapprima il sistema solare, il nostro pianeta e poi, in particolare, gli esseri viventi. Quanto all'essere umano, le prime famiglie di ominidi avrebbero fatto la loro comparsa tra i sei e i sette milioni di anni fa (p. 34); il genere *Homo*, invece, sarebbe apparso circa due milioni di anni fa, nella figura di *Homo habilis*; un milione e mezzo di anni fa, poi, avrebbe fatto la sua comparsa dell'*Homo erectus*; quindi, tra i 500 e i 700 mila anni fa, sarebbe stata la volta dell'*Homo di Neanderthal* e, infine, tra i 150 e 200 mila anni quella dell'*Homo sapiens*, il nostro più diretto antenato.

Tutti questi tipi umani, e in particolare gli ultimi, a detta degli studiosi, appaiono caratterizzati sul piano bio-psichico da *quattro* tratti distintivi: a) il volume del cervello, che si presenta come l'organo privilegiato del corpo umano; b) l'espansione della faringe, come condizione anatomica del linguaggio; c) la comparsa nel cervello delle aree deputate alla parola, in particolare l'area di Broca, che presiede alla corretta disposizione sintattica dei segni; d) il progressivo prolungamento dell'età dell'infanzia. Quest'ultima caratteristica, conosciuta come *neotenia*, rende lo sviluppo umano più aperto, plastico e indeterminato, rispetto a quello di ogni altro animale. Questi tratti infantili o forse, meglio, di *adattabilità* permangono nell'uomo in tutte le età. E non solo il suo sviluppo:

dipende anche e soprattutto dal tipo di interazione che egli instaura con i genitori e dalle relazioni che questi gli procurano e lui stesso si procura con l'ambiente naturale e sociale che lo circonda.⁵

Ciò che si ricava da questo rapido excursus storico-evolutivo è che l'evoluzione dell'uomo, in corso da sei sette milioni di anni, ha trovato una prima configurazione sufficientemente precisa, tra e 150 e 200 mila anni fa, all'epoca dell'*Homo sapiens*, con quella che Bertagna definisce la «prima esperienza umana» (p. 52).

Di questa prima forma dell'esperienza umana, nel senso dei suoi tratti salienti e della sua morfologia, si fa carico il Cap. 3 «*Morfologia dell'esperienza umana e genealogia dell'educazione, formazione e istruzione*». A giudizio dell'Autore, questa *forma* arcaica e originaria dell'esperienza umana si struttura, in modo unitario, a partire da alcuni elementi distinguibili per analisi, ma tra loro profondamente interconnessi, che ne determinano il senso e ne fissano le possibilità e i limiti.

⁵ Ivi, p. 42.

In una direzione di analisi orientata dall'esterno all'interno, il primo dei fattori costitutivi che, insieme agli altri, contribuisce a strutturare l'edificio della prima esperienza umana è rappresentato dall'esperienza sensoriale o apporto dei *sensi*: il vedere, il sentire, il toccare, il gustare, l'odorare. Va da sé che questo primo strato dell'esperienza non può in alcun modo essere separato dalla *motricità* originaria dell'uomo, che sola consente di integrare le sensazioni:

I cinque sensi, da soli, non ci avrebbero portato, dunque, molto lontano. Con i muscoli e, oggi diremmo, con il sistema nervoso centrale che coordina l'equilibrio e il movimento, sono però, alla base dei comportamenti adattivi, che hanno arricchito e continuano ad arricchire l'esperienza umana.⁶

L'apporto sensoriale e la motricità, per quanto fondamentali per aprire l'esperienza umana alla realtà esterna, da soli non bastano; a costituirla e strutturarla concorrono anche le *pulsioni*, vale a dire impulsi fisici e psichici, tanto indeterminati quanto irresistibili, che costringono a comportamenti uniformi entro la specie. Tra gli impulsi fisici, in termini esemplificativi, si possono ricordare la fame e la sete, l'incorporazione e l'evacuazione. Più ricco e variegato appare poi il campo delle pulsioni psicologiche, quali ad esempio le pulsioni libidiche di eros e thanatos, la pulsione ad «aggrapparsi» e l'attaccamento, le pulsioni a credere e aver fiducia, la pulsione onirica del sogno, quella legata al bisogno del riconoscimento dell'altro, ecc.

Se i sensi e la motricità aprono alla realtà esterna, le pulsioni, ossia l'avvertire ciò che urge dentro di sé, al punto da spingere a comportamenti inevitabili, aprono ad un primo strato della *realtà interiore*.

Procedendo ancora verso l'interno, il terzo fattore posto a fondamento della prima esperienza umana è dato dalle *emozioni* e dai *sentimenti*; sia le une sia gli altri sono l'espressione e la manifestazione del significato che i fatti esterni e interni assumono per chi li vive. Sul terreno esemplificativo, anche in questo caso, il campo è molto vario: vi sono le emozioni primarie e semiautomatiche, quali la paura, sorpresa, felicità, tristezza, collera, interesse, ecc. - che sono tali in quanto che non hanno bisogno di significati e pensieri per manifestarsi. Diverse sono, invece, quelle secondarie, come la vergogna, il ribrezzo, il senso di colpa, che richiedono consapevolezza e auto-consapevolezza del soggetto che le prova per poter manifestarsi (p. 65). Un discorso analogo vale anche per i sentimenti, come odio, amore, vendetta, simpatia, antipatia, ecc., i quali, in quanto sono una sofisticata elaborazione delle pulsioni e dei sentimenti, non si possono provare senza la piena consapevolezza del soggetto.

In questa analisi dei fattori che contribuiscono a strutturare la prima esperienza dell'uomo occorre considerare anche un ultimo fattore, che non aggiunge ulteriore contenuti alla vita interiore (sensazioni, impulsi, sentimenti, ecc.), ma riguarda, piuttosto, il loro modo di darsi. In effetti, non si può parlare di esperienza e vivere umano, a nessun livello evolutivo, senza un qualche grado di coscienza e di pensiero. Dato che non c'è esperienza quando essa sia del tutto inconsapevole, opaca, chiusa in sé stessa, passiva (p. 70), occorre ammettere la presenza di forme «più o meno oscure di consapevolezza», fin

⁶ Ivi, p. 55.

dalla notte dei tempi. E con questo abbiamo toccato lo strato più interno dell'esperienza umana. Ma come si potrebbe caratterizzare questa forma più primitiva di consapevolezza e di pensiero? La modalità propria di questo prima tappa delle genesi dell'umano potrebbe essere descritta come un «accorgersi immediato», grazie a cui le semplici sensazioni che urgono si trasformano in percezioni e pensiero, in un contesto in cui prevale, comunque, ciò che è automatico e reattivo rispetto a ciò che è pienamente consapevole. Non si deve pensare, però, a un mero accorgersi puntuale; si tratta invece di:

un *accorgersi* non solo di una presenza che si dà [...] ma anche con una forma, un ordine di tale presenza che si sarebbe in grado di rappresentare o riconoscere nel pensiero.⁷

Si tratta, dunque, di una coscienza in cui è già presente anche una capacità di strutturare l'esperienza, perché non si disperda in una sommatoria di elementi. Ovviamente, nel momento in cui si parla delle genesi della coscienza e del pensiero, è importante ricordare che gli organi di senso, le pulsioni, le emozioni e i sentimenti rappresentano per l'uomo una fonte continua e sterminata di sensazioni, ma non tutte riescono a influenzare il nostro sistema nervoso, e a trasformarsi in *percezioni* e poi in *pensiero consapevole* (p. 67). L'esperienza consapevole, ora come allora, deve essere pensata come una specie di iceberg, dove la parte più imponente è quella invisibile (p. 69); ed è proprio questo sottofondo inconscio e automatico, che incide sul visibile e contribuisce in modo determinante alla sua strutturazione. Un esempio significativo di questo «accorgersi immediato», sorretto da meccanismi automatici inconsci, ci è offerto dalle recenti ricerche sui neuroni specchio. Si tratta, come è noto, di un complesso di cellule nervose che ci permette, non solo di afferrare e capire *immediatamente* il significato e gli scopi dei comportamenti altrui, delle loro emozioni, ecc., ma anche di *imitarli* e di interagire con loro (p. 73), prima ancora di averne piena consapevolezza.

Fenomenologia delle forme pre-educative dell'insegnare e apprendere

Se, come si è detto, i fatti e le modalità dell'educare e apprendere non sono variabili indipendenti, che possono eccedere le potenzialità e i limiti propri di una certa forma di esperienza umana, si tratta di capire quali forme dell'*insegnare e apprendere* siano state possibili nel contesto della «prima esperienza umana».

Posto che, come diremo, fin qui mancano le condizioni di possibilità dell'educazione, formazione e istruzione in senso proprio, ciò che si può ricavare da questo lungo *excursus* evolutivo è, in sostanza, questo: per un lunghissimo tratto della sua storia, l'essere umano è stato «forgiato e plasmato» dalla natura e dall'ambiente sociale – in questo senso è sempre stato oggetto di forze che lo sovrastavano in ogni modo, e mai soggetto. Altrettanto certo è che tutti gli appartenenti al genere *Homo* allevavano i figli, li curavano, li nutrivano, li indirizzavano, li addestravano, ecc. all'interno della famiglia e del gruppo sociale più ampio (p. 44).

⁷ Ivi, p. 71.

Sulla base degli indizi indiretti e analogici oggi disponibili, possiamo pertanto affermare che, per quanto concerne i fenomeni dell'insegnare e apprendere, l'*homo sapiens*, da un lato, è stato fatto oggetto, dall'altro, è stato in grado di esercitare i comportamenti di «cura», di «addestramento», di «modellamento», di «plasmazione o forgiatura», di «informazione», di «insegna-mento» e «comunicazione», nelle diverse modalità dipendenti dai dispositivi naturali e dalle tecnologie a quel tempo disponibili.

E possiamo anche affermare che il processo di insegnamento e apprendimento avvenisse, essenzialmente, per «imitazione», come ci suggeriscono le considerazioni precedentemente svolte a proposito dei neuroni specchio. Se è vero quanto affermato da questa teoria, si deve concludere che la trasmissione della maggior parte delle reazioni comportamentali che garantivano la sopravvivenza e che, col tempo, sono diventati tecniche, regole di comportamento, rituali, ecc., sia avvenuta per imitazione, contagio e *insegna-mento* (p. 46). In effetti, se si fosse dovuto attendere il pieno sviluppo del linguaggio e della razionalità, è molto probabile che la specie umana non sarebbe neppure sopravvissuta.

E' bene, però, ricordare che l'imitazione umana non è mai qualcosa di artificiale e meccanico: l'imitare umano non è ripetizione meccanica, ma riassunzione e adattamento del già fatto, visto, ecc. (p. 77); non è un'imitazione, che procede passo dopo passo; essa riguarda la forma stessa di un'azione intesa come insieme dinamico (p. 75).

Ammesso, dunque, che questo sia stato il primo livello dell'insegnamento e apprendimento umano, non si può fare a meno di osservare che, al suo interno l'*oggetto* prevale sul *soggetto*, il dispositivo culturale su colui che apprende:

prevale nel senso che il modello da imitare si trova già fatto all'esterno del soggetto che lo incorpora. [...] Per questo l'imitazione, così importante nei processi evolutivi dell'uomo e, in sé, così attiva e dinamica, evoca, per noi, significati di passività.⁸

Per renderla più dinamica e prospettica servirà l'approdo all'*intenzionalità*, con tutte le straordinarie conseguenze razionali e morali che ne discendono.

Se si volesse, a questo punto, sollevare un rilievo critico, in merito alle analisi dedicate allo strato "pre-educativo" dell'insegnare e apprendere, si potrebbe osservare che nel volume manca un reale approfondimento di queste diverse modalità primitive dell'insegnare e apprendere, e delle differenze strutturali che distinguono, per esempio, la «cura» dall'«addestramento» o l'«informazione» dall'«insegna-mento». Affermare che tutte queste forme sono accomunate dal cadere sotto l'egida della passività di colui che ne è fatto oggetto, appare quantomeno sbrigativo - soprattutto dopo aver detto che l'imitazione umana non è mai ripetizione meccanica, ma implica sempre comprensione della forma e del senso complessivo di un comportamento ossia un certo livello di attività e spontaneità; e non è privo di conseguenze anche sul resto del discorso, in quanto alla fine rende impossibile una differenziazione radicale (non solo di quantità e di grado) tra queste forme e quelle più evolute dell'educazione, formazione e istruzione.

⁸ Ivi, p. 77.

La svolta evolutiva e la seconda esperienza umana

Se per circa 6 o 7 milioni di anni, quella che abbiamo sin qui sommariamente descritta è stata, per chi l'ha vissuta, il tutto dell'esperienza umana, a partire da 150 mila anni fa si cominciano a trovare indizi di un progressivo superamento di questa prima forma dell'esperienza umana. Intanto, tra i 60 e 50 mila anni, l'*Homo sapiens* abbandona le savane e comincia la sua diffusione planetaria; in circa 10 mila anni conquista l'Asia; tra i 40 e 30 mila si diffonde in Europa, e poi, in altri 10-15 mila anni occupa le Americhe e l'Australia (p. 84). Ma ciò che ancora più importa è che, tra i 60- 10 mila anni, si registrano indizi convergenti di una autentica svolta nella storia evolutiva della specie umana:

la specie umana *Sapiens* mostra, in questo periodo, di possedere un'elaborazione simbolica, una capacità di astrazione e un linguaggio elaborato di proporzioni tali che cambiano di qualità il proprio equipaggiamento e la propria presenza nel mondo: da *Sapiens* diventa [...] *Sapiens sapiens*.⁹

Una precisa testimonianza di questa profonda frattura evolutiva o rivoluzione antropologica, sono i mutamenti che si registrano e si evidenziano nella vita economica (rivoluzione agricola), nell'alimentazione, nei modi dell'abitare, nella tecnica, nell'arte, nelle concezioni religiose, nel culto dei morti e, persino, nell'esercizio della violenza. Tutti fenomeni ben noti, su cui si sofferma, con dovizia di particolari, la seconda parte del terzo capitolo a cui si rinvia.

Ciò che qui importa rilevare è, invece, che, con la rivoluzione antropologica del *Sapiens sapiens*, si creano le condizioni perché possano fare la loro comparsa le pratiche dell'educazione, formazione, istruzione, che differenziano in maniera netta l'uomo dagli animali (p. 90). Se le modalità dell'insegnare e dell'apprendere sono fenomeni interni alla forma complessiva dell'«esperienza umana», la domanda che si pone è allora questa: che cosa è cambiato nell'«esperienza umana» perché l'uomo diventasse soggetto e oggetto di educazione, formazione e istruzione, ecc. (p. 93)? Quali sarebbero, dunque, i fattori distintivi che strutturano la seconda «esperienza umana», quella che ancora ci riguarda e che scava un limite invalicabile tra l'essere umano e gli animali?

Come già segnalato a proposito della prima esperienza umana, anche in questo caso si tratta di un complesso di fattori tra loro interconnessi. Il primo di essi è rappresentato dal farsi strada, accanto allo strato dei sensi, delle pulsioni, delle emozioni e della coscienza immediata, di quella che l'Autore chiama il «*continente intenzionalità*», e che considera frutto di una lunga evoluzione:

Tale evoluzione ha permesso all'uomo di giungere al traguardo di ciò che [...] è stato indicato come il continente dell'*intenzionalità*.¹⁰

⁹ Ivi, p. 85.

¹⁰ Ivi, p. 95.

Dell'*intenzionalità*, in quanto struttura basilare del modo di essere al mondo dell'uomo, vengono successivamente esplorati quattro significati o livelli: a) nel primo senso, per intenzionalità si intende la proprietà di ogni atto psichico e mentale dell'uomo di *tendere* o riferirsi a qualcosa, come al proprio oggetto o contenuto specifico; b) nel secondo senso, si intende il fatto che il movimento tipicamente umano si attiva solo in presenza di una preliminare rappresentazione dell'intenzione o dello scopo da raggiungere – questo strato dell'intenzionalità è di grande rilievo in quanto distingue l'azione umana da ogni reazione imitativa e reattiva indotta dai neuroni specchio (p. 98): unico tra gli animali l'uomo pone i propri scopi in modo libero e consapevole e sceglie i modi per realizzarli (p. 102); c) nel terzo senso, per intenzionalità, si intende la capacità dell'uomo, non solo di rapportarsi ai contenuti che si danno nel fluire della coscienza (oggetti, eventi, immagini, sentimenti, passioni, azioni, desideri, pensieri, ecc.), ma anche di *giudicarli e valutarli*, quanto al loro essere buoni o cattivi, utili o dannosi, belli o brutti, ecc. (p. 104); d) nell'ultimo senso, si intende la capacità del soggetto cosciente e orientato di guardare e riferirsi a sé stesso, nella modalità dell'autocoscienza - quasi una sorta di coscienza di coscienza o di intenzionalità di secondo grado:

la coscienza che guarda a sé stessa, proprio perché più radicale e più alta manifestazione dell'intenzionalità umana, riassume di quest'ultima tutte le caratteristiche regionali che abbiamo visto prima. Oppure le fonda, le rende possibili.¹¹

A proposito dell'intenzionalità, presentata come «differenza specifica, e incomparabile, della vita umana rispetto ad ogni altro tipo di vita esistente» o «culmine della vita umana» (p. 118), il volume non manca di sollevare il problema della sua origine evolutiva, per concludere che, alla fine, la sua comparsa resta un mistero che sembrerebbe esigere spiegazioni di ordine trascendentale:

Alcuni autori ancora, per converso, restano convinti [...] che le regioni dell'intenzionalità abbiano caratteristiche così eccezionali [...] da esigere una spiegazione ultrasensibile, ovvero trascendente.. L'intenzionalità come segno dell'uomo "immagine e somiglianza di Dio."¹²

Se l'intenzionalità è il fattore che differenzia l'esistere umano in senso pieno, rispetto a ogni altra forma di vita, a partire da questo fondamento emerge e progressivamente si costituisce un altro fattore, essenziale per la strutturazione della seconda «esperienza umana», ossia il *linguaggio umano*:

Esso, infatti, grazie alla potenza delle diverse regioni del continente dell'intenzionalità, diventa, in ogni uomo, scoperta di un *logos* pubblico, universalizzabile motivatamente intersoggettivo.¹³

Per comprendere a pieno che cos'è il «linguaggio umano» è necessario distinguerlo da ogni forma di linguaggio animale anche se, con ogni probabilità,

¹¹ Ivi, pp. 110-111.

¹² Ivi, p. 117.

¹³ Ivi, p. 119.

è da queste forme primitive che ha preso abbrivio. Secondo Aristotele il concetto di linguaggio può essere inteso in duplice senso: è voce-segnale per esprimere il piacere e il dolore, come nel caso degli animali (p. 121); oppure è *logos* che serve per riconoscere l'utile e il dannoso, il giusto e l'ingiusto, il bello e il brutto, ecc. (p. 120). *Logos*, in questo secondo senso, è usare la parola come pensiero, al fine di discutere, polemizzare, criticare, ecc., dove è evidente che, perché ci sia *logos*, è necessaria la *socialità*:

Anche gli animali superiori [...] non hanno propriamente *logos*, inteso come unità organica di pensiero e linguaggio che si esibisce nel discorso pubblico, ovvero nel confronto con gli altri, a proposito di tutte le regioni dell'intenzionalità.¹⁴

Dato che non ci può essere *logos* in senso solipsistico, ma è necessario il vivere in comune con gli altri, allora il *logos* si trasforma anche in *ethos* (modo di agire comune, accettato da tutti) e in *polis* (ricerca e condivisione di questo modo di agire in una compagnia determinata che vive insieme in un luogo) (p. 124). Senza questo reciproco riconoscimento pubblico tra diversi uomini non può esistere nessun pensiero e nessun carattere umano. A proposito di questo «discorso pubblico», che è sintesi di intuizione soggettiva (*nous*) e pensiero intersoggettivo (*logos*), si può parlare di «razionalità»:

Nous e *logos* sono, dunque, le condizioni per impostare il discorso pubblico della ragione tra gli uomini e per renderlo sempre più critico, trasparente e intersoggettivo, così da giungere un giorno ad una condivisione universale di ciò che è vero, buono, giusto, bello e piacevole.¹⁵

All'analisi delle diverse forme della «razionalità», come sintesi di «*nous*» e «*logos*», è dedicato l'intero Cap. 5 *Il discorso pubblico della ragione e le sue tipologie*. Delle complesse analisi dedicate alle tre forme della razionalità («tecnica», «teorica» e «pratica») non è possibile dare conto compiutamente in questa sede, sia a causa delle loro ricchezza e complessità, sia e soprattutto perché ci allontanerebbero dal filone più specificamente teoretico a cui siamo interessati. Va comunque ricordato che per l'Autore la «razionalità pratica» rappresenta il cuore della seconda «esperienza umana», quella che ci caratterizza o dovrebbe caratterizzarci come uomini in senso pieno, in quanto fondata sull'intenzionalità e sul *logos*.

E con questo siamo pervenuti a quello che si deve considerare il nucleo teoretico fondamentale dell'intera riflessione. Non a caso, il Cap. 5 si conclude con una domanda radicale: se il cuore della seconda esperienza umana e, di conseguenza, il fondamento del fenomeno educativo e del discorso pedagogico è l'*azione buona*, «come si può valutare se un'azione umana è buona» (p. 222) E prima ancora: che cos'è un'azione umana buona e in che relazione si trova con il discorso educativo? Dare una risposta a queste domande è l'arduo compito affidato al Cap. 6 *L'azione umana. Identità e implicazioni pedagogiche*.

¹⁴ Ivi, p. 122.

¹⁵ Ivi, p. 132.

Sulla nozione di «azione umana»

Così come, entro le potenzialità e i limiti della «prima esperienza umana» furono possibili solo determinate modalità dell'insegnare e apprendere («cura», di «addestramento», di «modellamento», di «plasmazione o forgiatura», «informazione», «in-segnamento» e «comunicazione»), con lo strutturarsi della seconda «esperienza umana» si creano le condizioni per nuove modalità dell'insegnare e apprendere («educazione», «formazione» e «istruzione»):

[ciò] che ha consentito di far fermentare i tradizionali comportamenti umani della «cura», dello «sviluppo», dell'«addestramento», del «modellamento», dell'«in-segnamento», ecc. fino a renderli a pieno titolo educazione, formazione e istruzione è l'affermarsi dell'azione umana libera e responsabile come tratto caratteristico e più alto dell'esperienza umana»¹⁶

Questa nozione è talmente importante nell'economia del discorso da rappresentare, a tutti gli effetti, il vertice teoretico dell'intera riflessione; per questo all'analisi critica di questa nozione dovremo dedicare la massima attenzione. Un primo orientamento, in proposito, ci è offerto dalla sua distinzione rispetto ad altre modalità dell'agire:

l'uomo *agisce* e non semplicemente si *muove* come un sasso o una pianta, *opera* come una macchina, si *comporta* come uno dei tanti organismi superiori viventi¹⁷

Ma con questo non sappiamo ancora che cosa sia in positivo l'azione umana. Per tentare questo chiarimento è necessario separare, prendendoci qualche libertà rispetto alla trattazione dell'Autore, i problemi di *forma o struttura* dell'azione da quelli relativi alla *sostanza* o ai *contenuti* della stessa. Quanto alla forma, si potrebbe dire, in termini molto astratti e generali, che l'«azione umana» è quella resa possibile dall'*intenzionalità* e dal *logos* pubblico tecnico, teoretico e pratico. Ad esempio, si può considerare azione umana quella di un vasaio che modella una brocca, in quanto esprime razionalità tecnica; oppure quella di un ricercatore che studia i costituenti ultimi della materia, in quanto esprime la razionalità teoretica; e, ancora, quella di un educatore che vuole formare al bene i propri studenti, in quanto espressiva di razionalità pratica.

Al fine di approfondire la nozione di azione o atto umano, Bertagna si avvale della lezione di S. Tommaso di Aquino, il quale (sulla scorta di Aristotele) afferma che, all'interno dell'agire umano, è necessario distinguere tra «azione dell'uomo» o «*actus hominis*» e «azione umana» o «*actus umani*» (p. 261).

Appartengono al primo genere le azioni che si compiono *nell'uomo*, come le funzioni fisiologiche o quelle meccaniche, o anche quelle che sono eseguite attivamente e consapevolmente, come i gesti fisici, gli automatismi sensoriali, pulsionali, emotivi, passionali, ecc., ma che «non riescono ad allontanarsi in maniera decisiva da quelli che avvengono negli automi e che sono adottati anche dagli esseri viventi superiori.»¹⁸ Appartengono, invece, al secondo genere le azioni non subite, ma pienamente volute e di cui l'uomo è

¹⁶ Ivi, p. 244.

¹⁷ Ivi, p. 248.

¹⁸ Ivi, p. 259.

padrone: «pertanto qualsiasi atto di cui l'uomo è padrone, è propriamente un atto umano»¹⁹.

Ai fini del riconoscimento concreto di questo tipo di azioni, mette conto ricordare i loro principali tratti fenomenologici: a) sono azioni concepite mentalmente prima di essere eseguite; b) sono azioni che vengono esaminate, per considerare se gli scopi e i mezzi sono, nella circostanza data, veri, buoni, giusti e belli; c) sono azioni scelte in coscienza e autocoscienza, perché ritenute le migliori possibili nei contesti dati; d) sono azioni che, una volta compiute, sono ri-sottoposte all'intenzionalità e al logos per vederne gli esiti e assumersi le responsabilità: «atti davvero umani, perciò, non potrebbero esistere ed essere adottati da ciascuno senza considerare tutte queste dimensioni.»²⁰

In sostanza, l'uomo sarebbe capace di due generi di atti/azioni: quelle *necessitate* da dispositivi di vario genere (biologici, psicologico, sociali, culturali, ecc.) e quelle «*davvero umane*» che sono libere e responsabili, in quanto fondate sull'intenzionalità e il *logos*.

Questo è, perlomeno, quanto afferma Bertagna, nella sua rilettura della tesi di S. Tommaso. Ora, in merito a questa particolare interpretazione, ci sembra necessario sollevare qualche obiezione critica.

Ci sembra infatti che, in questa analisi dell'azione umana, si sovrappongano e si confondano due piani del discorso che, invece, dovrebbero essere nettamente separati: quello dell'«azione umana» e quello dell'«azione umana buona», ossia l'atto umano in quanto volto a promuovere il bene, il bello, il giusto, l'utile per sé e per gli altri.

Nella precedente elencazione dei tratti fenomenici, quello che crea problema è, evidentemente, il punto b) «sono azioni che vengono esaminate per considerare se gli scopi e i mezzi sono, nella circostanza data, veri, buoni, giusti e belli». Qui, a nostro modo di vedere, si opera un'evidente forzatura teoretica, che ci fa passare insensibilmente dalla considerazione dell'azione umana in quanto *fatto*, descrivibile empiricamente e oggettivamente, all'azione umana in quanto *valore* da promuovere. Se si elimina questa forzatura teoretica, allora, per quanto strano possa sembrare, si deve considerare azione umana anche quella di Caino che uccide il proprio fratello o quella di Davide che schiera in prima fila il marito della propria amante per liberarsene. Anche queste azioni, infatti, presentano i tratti essenziali dell'azione umana, ossia intenzionalità, *logos* e libertà e responsabilità. Siamo così posti di fronte al *mistero* dell'azione umana, che si può orientare tanto al *bene* quanto al *male* - possibilità entrambe precluse agli animali e agli automi. Per questo il catechismo della Chiesa Cattolica afferma che, perché si possa parlare di atto peccaminoso o virtuoso – ossia azione umana buona o cattiva -, sono necessarie la «piena avvertenza e il deliberato consenso», ossia che sia *almeno* azione umana.

Che si debba operare una netta distinzione tra *azione umana* e *azione buona* diventa evidente, se si considera che l'azione umana è un *fatto*, che si può semplicemente riconoscere e descrivere con gli strumenti della ricerca empirica, mentre un'azione umana buona è un *valore* che si attribuisce all'azione, mediante un giudizio valutativo. Un conto è, insomma, riflettere sulle

¹⁹ Ivi, p. 261. (Citazione da S. Tommaso D'Aquino, *S.Th*, I-II, q1,a.1, c.)

²⁰ Ivi, p. 262.

caratteristiche *formali* (intenzionalità, logos, libertà e responsabilità) dell'azione umana, un altro è riflettere e valutare la qualità dei *contenuti* dell'azione umana, ossia la capacità di promuovere il bene, il bello, il giusto, l'utile per sé e per gli altri.

Questa confusione ci sembra particolarmente sospetta, oltre che insostenibile sotto il profilo teologico in quanto dimentica il problema del "male", se si considera che lo stesso Bertagna, in un'altra parte del volume (pp. 219-243), dedica una corretta analisi proprio alle caratteristiche distintive dell'«azione buona». In questa sede, infatti, egli osserva:

Il metro della bontà delle azioni umane non può che stare nella natura stessa della Bontà. Come quello delle conoscenze vere non può che stare nella natura stessa della Verità. E lo stesso per le altre caratteristiche [*giusto, bello, utile*]. Premesso, dunque, che senza una fondazione ontologica, tutto il discorso salta, dove sta, allora, la natura ontologica della bontà (e poi potremmo dire della verità, della giustizia, della bellezza) senza di cui saremmo condannati al relativismo nichilistico?²¹

E poi ancora:

il metro per valutare e decidere se un'azione umana è buona o cattiva sta nella coscienza e nell'autoscienza degli uomini. Nella parte più profonda dell'intenzionalità di ciascuno [...] [*nella*] prudenza personale del giudice (ogni essere umano) che decide in coscienza e autoscienza. La prudenza di chiunque intenda giudicare, in qualsiasi luogo lo intenda fare, in strada in famiglia nei tribunali, sarebbe il mezzo, dunque, per identificare ciò che è bene, giusto, vero, bello, utile e piacevole.²²

Pare evidente che, in questo modo, Bertagna riconosce almeno implicitamente la necessità di distinguere tra l'azione umana, in quanto fatto naturale oggettivo, e azione umana buona, in quanto *costruzione* culturale, all'interno di discorso di tipo *giudicante e valutativo*.

Peraltro, questa forzatura teoretica presenta anche altre conseguenze inaccettabili. Il criterio di identificazione dell'*umano* che egli propone appare fin troppo restrittivo, in quanto espunge dalla grammatica dell'umano una grande quantità di azioni e comportamenti che sarebbe difficile considerare *non umani* o non pienamente umani. Per esempio, se una azione umana mancasse anche solo di uno dei caratteri richiesti si dovrebbe parlare di azione non umana, o non, piuttosto, di azione umana *incompiuta* ma non per questo necessitata?

Pare chiaro inoltre che, se il criterio è così restrittivo ed esigente, allora l'azione umana sarebbe una rara eccezione: ma ha senso considerare come espressione piena dell'umano ciò che ne rappresenta l'eccezione? Sì sul piano del valore, non certo su quello dei fatti; ma così si ha ancora una conferma della necessità di distinguere l'azione umana come fatto e come valore.

²² Ivi, pp. 230-31.

La svolta del discorso

Non è importante qui approfondire le ragioni della mancata distinzione sopra segnalata, quanto il fatto che questa forzatura teoretica prelude ad una svolta radicale del discorso, nel senso che dal terreno della *analisi empirico-fattuale* si scivola su quello totalmente diverso delle decisioni valoriali, tipiche di *un'antropologia filosofica*, che a tratti si colora di teologia cristiano cattolica.

Il punto di svolta è segnato dalla considerazione secondo cui, tra le diverse modalità di agire dell'uomo, è «quello degli atti umani ad esercitare un fascino sorgivo su ciascuno di noi» (p. 266). Da qui ad affermare che l'atto o azione umana (buona) costituisce l'essenza dell'umano, il passo è breve: tutti dovrebbero vivere esprimendo atti umani, perché solo così è possibile dare alla propria vita una forma conveniente a sé e all'altezza di sé (p. 272):

Si comprende allora perché gli uomini vivono per lo più nella prima tipologia (atti dell'uomo, reazioni balistiche, operazioni meccaniche, comportamenti reattivi automatici e non automatici, cause naturali deterministiche o anche indeterministiche), ma mirerebbero sempre più a vivere nella seconda (atti umani, azioni umane). La cercano e la vogliono per vivere in proprio, sempre più in libertà e identità, la loro vita, che non è di nessun altro... Per darle in ultima analisi, con le loro scelte, una forma che essi ritengono, sempre più *vera, buona, giusta, bella, ecc.* più conveniente a sé [...] *conveniente* è quanto appartiene, infatti, nella maniera più profonda ed esclusiva ad un ente, e che lo fa essere quello che è in tutta la sua verità, bontà e bellezza. In questo senso, la convenienza di ogni ente, uomo compreso, è realizzare pienamente sé. [...] Perché soltanto così è felice e si sente compiuto.²³

Ovviamente, in queste frasi non si tratta più di una riflessione che si muove entro i canoni del discorso teoretico e scientifico, ma entro un discorso che si affida prevalentemente agli strumenti della persuasione e della retorica, ancorché nel senso migliore del termine. Il lettore è invitato, insomma, a condividere una scelta valoriale, che è propria dell'Autore; in questo modo una rispettabilissima tesi di antropologia filosofica, viene posta a fondamento di tutto il progetto pedagogico.

Se, di fatto, l'essenza dell'umano è rappresentata dall'azione umana (buona) allora il *progetto pedagogico* non può essere che quello di promuovere l'*umano* attraverso una progressiva diffusione di azioni umane (buone) nel tessuto della vita individuale e collettiva, perché in questo consisterebbe, alla fine, la saggezza e la felicità:

Non si giunge, insomma, alla saggezza e alla felicità senza un progressivo processo di educazione, formazione e istruzione che sia il deposito di azioni umane vere, buone, belle e giuste, e che aiuti tutti e ciascuno a volere e a continuare a volere solo atti umani delle stessa qualità, gli unici che rendono non solo qualcuno, ma tutti, realizzati nei loro rapporti con gli altri e con il mondo.²⁴

All'orizzonte, come è evidente, si va delineando quella che si potrebbe indicare come la *prospettiva escatologica* della terza «esperienza umana», quella definitiva, caratterizzata dal pieno compimento dell'essenza dell'umano o della

²³ Ivi, p. 272.

²⁴ Ivi, p. 277.

perfezione dell'*umano*. In tutto ciò, non si può fare a meno di osservare la presenza di una componente neo illuministica, nel senso di intellettualistica, astratta e totalizzante: un mondo in cui si darebbero solo atti umani (buoni) e in cui dominerebbe su tutto la ragione pratica, come sintesi di ragione tecnica ed epistemica.

Ci si chiede, naturalmente, se tale prospettiva, che immagina un paradiso terrestre come regno degli atti liberi e responsabili, sia possibile (ma come la mettiamo con il *mistero del male* che pure la teologia cattolica riconosce?) e, poi, se sia effettivamente desiderabile. Ciò che è certo, e di cui occorre onestamente prendere atto, è la distanza che separa la realtà attuale da questa visione utopistica ed escatologica, oltre all'enorme difficoltà del compito:

La sproporzione tra gli atti dell'uomo che ci sono comandati senza intenzionalità e senza ragione dalla natura e dalle circostanze della storia e gli atti umani con cui, invece, noi comandiamo all'una e alle altre [...] resta, d'altra parte, disarmante. E resterà ancora per chissà quanti millenni disarmante.²⁵

In ogni caso, anche se il compito è immane:

Non per queste oggettive difficoltà, tuttavia, si è sollevati dal desiderio di cercare di diffondere sempre più nella vita individuale e in quella della specie il dominio degli *actus umani* contro quello degli *actus homini*.²⁶

E questa possibilità esiste: se l'uomo si esercitasse e fosse indirizzato alla realizzazione di «azioni umane:» allora, azione umana dopo azione umana (p. 276), esse si trasformerebbero in abiti e disposizioni a compiere sempre e solo azioni propriamente umane. A tale scopo è importate circondare gli essere umani di esempi e di ambienti di vita orientati all'emersione e allo sviluppo di questi atti.

L'azione umana come «spazio» di possibilità per le pratiche educative

Posto che sia questo lo scopo ultimo a cui dovrebbe mirare l'educazione, come si configura più concretamente il compito della pedagogia? La partita si gioca tutta intera sul terreno del rapporto che esiste tra i «dispositivi» naturali, tecnologici e socioculturali, che inducono azioni *necessitate*, e l'intenzionalità, *logos*, libertà e responsabilità che sostanziano atti umani in senso proprio. Se si considera che non è solo la natura a determinarci e condizionarci, ma anche i *dispositivi tecnico-tecnologici* creati dall'uomo, diventati una seconda natura, e che anche la *famiglia* e le *comunità* hanno un ruolo fondamentale nel sottoporre i nuovi nati alle regole naturali, tecniche e sociali, ci sarebbe da disperare circa la possibilità per l'uomo di essere soggetto intenzionale, razionale, libero, responsabile.

Tuttavia, se si considera fuori dagli schemi ideologici oggi di moda e con equilibrio la situazione, si deve riconoscere che i dispositivi artificiali, famigliari,

²⁵ Ivi, pp. 278-79.

²⁶ Ivi, p. 274.

comunitari e istituzionali non possono esistere se non per l'uomo che li produce, per cui la loro azione non potrà essere mai tale da cancellare l'esistenza dello spazio sorgivo, attuale e potenziale di ogni atto umano, ossia la coscienza e l'autocoscienza (p. 296).

E' in questo spazio non occluso dall'azione dei dispositivi, e al cui interno resta intatta la capacità incomprimibile dell'uomo di essere inizio di un agire libero e responsabile, che vi è una possibilità da cogliere e promuovere – una possibilità non è equivalente a «nulla»:

[i] dispositivi naturali, artificiali, famigliari e comunitari, dunque, non sarebbero mai del tutto irresistibili sull'*io*: si sarebbe "essere umani", anzi, solo quando non ci si lasciasse del tutto soggiogare da essi, ma si mantenesse uno spazio attuale o almeno potenziale di *agire umanamente*. L'essere umano, dunque, pur subendo i più pesanti condizionamenti [...] è definibile umano solo perché capace di azioni che trionfano sulla "determinatezza" dei gruppi familiari e comunitari, oltre che sui dispositivi dell'apparato tecnico-scientifico e su quella dell'ambiente naturale. Solo qui starebbe, del resto la sua capacità di educazione, formazione e istruzione.²⁷

Vale la pena rimarcare che l'esistenza dello spazio sorgivo di un agire libero e responsabile dell'uomo coincide con lo spazio della sua *educabilità*, cioè con la «sua capacità di istruzione, formazione ed educazione». Affermata l'esistenza di uno spazio di educabilità, come condizione di ogni pratica educativa, occorre cominciare a misurarsi con i problemi concreti legati a queste prassi: in particolare si pone il problema di come riconoscere gli atti umani e di come promuoverli con gli opportuni metodi e strumenti.

Quanto al problema del loro *riconoscimento*, si è già visto che: a) gli atti umani hanno la loro condizione di possibilità nell'*intenzionalità* e nel *logos*; b) scaturiscono e sono l'espressione della *volontà libera e responsabile* di ciascuno; c) per questo non sono causati da altro se non da sé stessi (p. 315). Dietro un atto umano non c'è mai una causa, come nel caso delle azioni necessitate, ma un motivo, in quanto la causa vera è solo la deliberazione della volontà, il fiat assoluto.

Dunque, per il riconoscimento di un atto umano basterebbe considerare la presenza in esso di intenzionalità, logos, volontà libera e responsabilità? In realtà, il problema del riconoscimento di un'azione umana, nella sua datità empirica, è ben più problematico:

Non è facile distinguere già in noi, per esperienza interiore immediata o per riflessione fenomenologia, gli *actus umani* dagli *actus homini*. [...] Ancora meno facile, tuttavia, è procedere all'identificazione di questa differenza negli altri e con gli altri.²⁸

E la ragione è semplice:

Il problema è [...] che né intenzionalità e logos, né libertà e responsabilità, condizioni indispensabili all'azione umana, si vedono, si toccano, si possono cogliere con i sensi, nell'esperienza.²⁹

²⁷ Ivi, p. 302.

²⁸ Ivi, p. 316.

²⁹ Ivi, p. 315.

Pur nella consapevolezza di tutte queste difficoltà, l'Autore ritiene che si possano aggirare mediante l'uso di una molteplicità di metodi e strumenti di osservazione: nel caso del riconoscimento delle azioni umane *proprie* è necessario il ricorso all'«esperienza diretta [...] nella regione più profonda dell'intenzionalità e del logos» (p. 316); nel caso di quelle degli *altri*, invece, possono essere utili «strumenti quantitativi di esplorazione e di misurazione» (p. 317), da integrare con metodi e strumenti di tipo autovalutativo, quali «diari di bordo, autobiografie, resoconti clinici verbali, riflessione condivisa» (p. 318), ecc.; oppure, ancora, con «valutazioni espresse da osservatori esterni ritenuti competenti» (p. 318).

A parere di chi scrive, tuttavia, non si tratta solo di difficoltà di ordine tecnico, ma anche teorico, nel senso che rispetto a questo problema si fa sentire la già segnalata sovrapposizione tra «azione umana» e «azione umana buona» (bella, giusta, utile, piacevole). Ora, se si considera l'azione umana (non importa se necessitata o libera, nostra o di altri) solo come un *fatto* empirico, allora non c'è dubbio che il *riconoscimento* può e deve essere fatto con tutti i metodi oggettivi, quantitativi e qualitativi, introspettivi o intersoggettivi, che la metodologia scientifica (sempre migliorabile) ci mette a disposizione - esattamente come si procederebbe nel riconoscimento empirico delle azioni cavalline o asinine.

Ma se vogliamo riconoscere l'azione umana buona, allora è evidente che i metodi scientifici non possono esserci di alcun aiuto: l'azione buona, in quanto è un valore, non si osserva ma si *costruisce*, mediante l'espressione di *giudizi di valore* che si avvalgono del confronto tra l'atto empirico e un modello valoriale ideale. In tutti questi casi non si tratta di mero riconoscimento, ma di *attribuzione di valore*³⁰, che è cosa totalmente diversa. In effetti se si considera la gran parte dei metodi proposti da Bertagna (esame interiore, diari di bordo, autobiografie, valutazioni di osservazioni competenti, ecc.), si vede chiaramente che sono pratiche discorsive, tese a produrre un significato valoriale.

Risolto il problema del riconoscimento concreto degli atti umani, il secondo problema che si pone, sotto il profilo pratico, è quello della loro *promozione e diffusione*:

Se si vuole, perciò, aprire per gli atti umani la possibilità di percorrere la lunga via di un processo evolutivo parallelo a quello già intervenuto in natura per gli atti dell'uomo...se si vuole mirare a diffondere e far assumere atti umani sempre più intenzionali, razionali, liberi e responsabili ai singoli soggetti [...]; se si vuole, proprio per questo, mettere a disposizione di ciascuno e di tutti repertori di azioni umane, sedimentate poi in abitudini e disposizioni virtuose [...] bisogna trovare il modo di studiare, conoscere, per incrementarle, le caratteristiche degli atti umani con atti umani³¹.

Se, dunque, l'obiettivo è quello di incrementare gli atti umani, si tratta di capire come riuscirci. La tesi sostenuta dall'Autore, sulla scorta di Platone e Aristotele, è che, per conoscere e promuovere le azioni umane, l'*episteme* e la tecnica non bastano. Per Aristotele, in particolare, lo strumento adeguato per conoscere e

³⁰ Per questo la valutazione può variare profondamente in base al sistema valoriale di chi giudica.

³¹ Ivi, p. 319.

promuovere le azioni umane è rappresentato dalla *phronesis*, o *prudenza*, che non è scienza e neppure arte.

Dato che non esiste scienza, tecnica o arte, sembrerebbe che ci si debba affidare alla sola *esperienza personale*, ciascuno alla propria: ossia, agire, riflettere su azione compiuta, imparare dai propri errori e ripetere l'esperienza (p. 326). Per quanto questa sia una via necessaria e percorribile, tuttavia da sola non può bastare al miglioramento di tutti e di ciascuno sulla via della pienezza dell'azione umana (p. 327). C'è tuttavia una modalità per trasformare la prudenza di ciascuno in *orthos logos* pubblico, quella rappresentata dalla narrazione delle azioni umane: per migliorare l'*orthos logos* di ciascuno è necessario servirsi dei racconti, tradurre le azioni umane in letteratura, testimonianza, esempio, biografia, epica, tragedia, storia, mito, ecc.

Dal nostro punto di vista, tenderemmo a far valere, anche a questo proposito, la necessità di distinguere il problema della promozione di «azione umane» e «azioni umane buone»: nel caso delle azioni umane come *fatto*, lo strumento appropriato è costituito dalla tecnica e dall'arte di trasmissione agli altri delle proprie *abilità*; nel caso delle azioni umane come *valore*, ha perfettamente ragione Bertagna nel ritenere che la narrazione letteraria, di qualunque tipo, rappresenti lo strumento più idoneo. Ma, come è facile provare, ogni narrazione si regge su un processo di *valorizzazione* di atti umani, più o meno ordinari o eccezionali, che li trasforma in *esempi* o *modelli valoriali* - nel bene e nel male - rispetto ai quali il lettore è invitato a identificarsi o prendere le distanze.

Le pratiche umane dell'educare, formare e istruire

Il concetto di azione umana è evidentemente un concetto generico che riunisce al proprio interno diverse specie quali, ad esempio, l'azione umana professionale, quella sportiva, quella narrativa, del tempo libero, ecc. Si pone, a questo punto, il problema di porre in luce le caratteristiche specifiche delle azioni umane riferibili all'ambito educativo: che cosa caratterizza, dunque, l'educare, il formare e l'istruire rispetto ad altre tipologie di azioni umane e da altre modalità da altre pratiche³² contigue e similari? E' questo il problema di cui si fa carico il Cap. 7, intitolato *Educazione, formazione, istruzione. Processi e significati*.

Sulla base delle premesse sviluppate nei capitoli precedenti, è possibile affermare che è solo con il manifestarsi *dell'azione umana*, che possono presentarsi, all'interno dell'esperienza umana, le pratiche dell'educare, formare e istruire. Di conseguenza, se l'azione umana costituisce l'*a priori* o condizione di possibilità per tali pratiche, si può concludere che l'educazione, la formazione e l'istruzione sono possibili solo tra esseri umani dotati di intenzionalità, logos e volontà libera e responsabile. Per la stessa ragione si deve, invece, escludere che *enti* o *esseri* diversi dall'uomo, come le macchine, gli animali o la natura

³² Per "pratica umana" intendiamo un complesso di azioni umane che si supportano le une le altre per costituire un insieme organico e funzionale.

possano mai educare, formare e istruire (p. 351): al più possono servire come risorse per l'educazione (p. 353).

Dovendo, però, caratterizzare queste pratiche nella loro specificità si potrebbe dire che l'educare, il formare e l'istruire sono «azioni umane» che hanno come finalità specifica quella di creare le condizioni affinché anche l'*altro uomo* possa essere soggetto, a sua volta, di «azioni umane». Proprio perché non c'è educazione senza riferimento all'altro essere umano, è evidente che queste pratiche presuppongono, al fondo, una *relazione* asimmetrica e complementare, che può sussistere solo tra due o più persone libere e responsabili³³.

Affermare che le pratiche educative sono una proprietà esclusiva dell'essere umano non significa che siano un possesso sicuro: educare, formare, istruire, più che un *fatto*, rappresentano una possibilità e una *sfida* aperta: è sufficiente che si attenuino i caratteri dell'intenzionalità, del logos, della libertà e responsabilità, perché l'educazione, la formazione e l'istruzione si *degradino* a mera informazione, modellamento, sviluppo, ecc. Per converso, il curare, l'accudire ecc., nella misura in cui manifestano i tratti dell'azione umana, possono elevarsi al piano educativo.³⁴

Una volta indicato il tratto che accomuna le pratiche educative, avendone stabilito l'ambito, i contesti e i soggetti rispetto ai quali è appropriato parlare di educazione, formazione e istruzione, il problema che si pone è quello di operare una differenziazione, in seno alle stesse pratiche educative; una differenziazione che sia, però, attenta anche alle loro interconnessioni: in fondo, le pratiche dell'educazione e della formazione hanno una comune radice nell'azione intenzionale, logica, libera e responsabile.

Se si considera l'uso di questi concetti, è facile vedere che quello di *educazione* è il più ampio e comprensivo, nel senso che ad esso sono riconducibili quello di formazione e di istruzione. Al fine di caratterizzare l'educare è necessario trattare dell'*educabilità* dell'essere umano. Di che si tratta? Tra le sue caratteristiche distintive, la prima (e fondamentale) è quella di rappresentare una struttura ontologica (p. 356) costitutiva della *persona* stessa; l'educabilità, in altre parole, non è un accidente empirico che può inerire o meno alla persona, ma è un dato senza il quale non ci può essere neppure la persona. La seconda caratteristica, strettamente legata alla prima è che l'educabilità, in quanto dato ontologico, non riguarda questo o quel aspetto della persona, ma si riferisce alla persona nel suo insieme e a ogni suo singolo aspetto. Infine, la terza caratteristica, anch'essa dipendente dalla prime due, è che l'educabilità è segno ed espressione dell'*apertura ontologica* della persona all'altro: poiché l'*educabilità* è indice di mancanza e incompiutezza non risolvibile autonomamente, l'*educazione* non può mai essere un fatto

³³ Entro questa relazione educativa possono trovare un nuovo senso e collocazione anche i comportamenti dell'accudire, curare, sviluppare, ecc., che, assunti nell'intenzionalità, nel logos e nella volontà libera e responsabile, diventano momenti interni al più ampio processo educativo.

³⁴ Il dubbio che a questo proposito è possibile sollevare è che, se gli stessi atti dell'educare, istruire e formare o, viceversa, del curare, accudire, insegnare, possono transitare nell'uno e nell'altro insieme, allora si è legittimati a pensare che non presentano alcuna differenza strutturale e materiale specifica; il che evidentemente non è. Una maggior attenzione alle differenze strutturali tra pratiche avrebbe giovato alla pregnanza della riflessione.

solipsistico; piuttosto, essa rimanda e presuppone sempre una relazione interpersonale complementare e asimmetrica, che *deve* esercitarsi nel segno dell'intenzionalità, del logos, della libertà e responsabilità.

Ciò che importa rilevare, a partire da quest'ultima considerazione, è che l'educabilità, in quanto struttura ontologica costitutiva della persona, è sempre esposta ad un possibile fraintendimento e rischio, ben segnalato dalle analisi filologiche relative ai termini «educare» e «educazione».

Tutte le diverse matrici etimologiche («educare o «educere») di questi termini, alludono a un rischio e a un'opportunità: il *rischio* è quello di intendere l'educazione come una pratica che si impone all'educando, trattandolo come oggetto passivo e sottraendogli l'azione umana - un po' come succede con l'allevamento degli animali e la coltivazione delle piante; in questo caso, l'educabilità inerente alla persona si degrada a plasmabilità e modellabilità propria di oggetti e individui, mentre l'educazione diventa plasmazione e modellamento.

L'opportunità è data, invece, dal fatto che in queste stesse matrici etimologiche risuonano altri significati e metafore (quelle della maieutica socratica e del terapeuta, quella del potare e liberare del di più o, infine, quella del percorso nomadico), che hanno in comune il fatto di considerare l'educando come portatore di proprie esigenze, di intenzionalità, di logos, libertà e responsabilità, cioè come persona, che non riceve il suo essere né dai dispositivi, né dagli educatori. Ciò che si vuole dire è, in sostanza, che l'educabilità/educazione si muovono sempre, e sempre si muoveranno, su una *lama di rasoio*, tra dispositivi educanti e potenzialità dell'educando, tra condizionamenti e spontaneità, tra operazioni e comportamenti meccanici e azioni umane in senso proprio.

Sulla base di questa essenziale caratterizzazione dell'educabilità, in quanto struttura della persona, si passa a enucleare le diverse funzioni e componenti, che contribuiscono a identificare le pratiche e il processo educativo. La prima di queste funzioni è data dalla *socializzazione*: educazione è, senza dubbio, il processo mediante cui una comunità trasmette ai propri membri il proprio patrimonio culturale da essa elaborato nel tempo, fatto di conoscenze, abitudini, credenze, costumi, ecc., senza il quale non è possibile essere persone in senso compiuto e non solo potenziale. Ma perché si possa parlare di educazione non basta la semplice trasmissione culturale: occorre anche la (ri)elaborazione personale di questo patrimonio, senza la quale tutto resta lettera morta e sterile. Per questo un'ulteriore funzione costitutiva del processo educativo è la *personalizzazione*, ossia l'appropriazione personale, convinta e critica del patrimonio culturale (p. 366).

Se si considera poi che l'educabilità è, come si è detto, mancanza che apre alla presenza dell'altro uomo, allora si capisce che, né il processo di acculturazione, né quello di personalizzazione potrebbero darsi senza la presenza dell'altro nella *figura dell'educatore*, ossia di colui che media il processo di acculturazione e di personalizzazione. L'importanza di questa relazione interpersonale educatore-educando è tale che non è improprio considerarla come un *a priori* dell'educazione (p. 369). Si potrebbe pensare a questo a priori come ad una atmosfera relazionale che, se significativa e rispettosa (se riconosce l'altro per quello che è e non per quello che potrebbe e

dovrebbe essere), rende possibili i primi due processi; se negativa, invece, li inibisce e li blocca.

L'ultimo costituente o tratto distintivo è rappresentato, infine, dalla *integralità* (p. 374). Con questo termine si intende, innanzitutto, il fatto che l'educazione è un *intero*, nel senso che i primi tre elementi costitutivi, non solo rappresentano un'unità inscindibile, ma anche che ciascuno di essi, al proprio interno, è unità inscindibile di molte cose: ogni aspetto del patrimonio culturale rinvia ad ogni altro, ogni aspetto della persona rinvia ad ogni altro; ogni aspetto della relazione educativa a ogni altro.

Parlare di integralità, a proposito di educazione, non significa semplicemente constatare quel fatto che, nel linguaggio contemporaneo, viene designato con il termine *complessità*, ma affermare un valore da promuovere (p. 375): promuovere l'integralità del processo educativo significa promuovere l'intera umanità di ciascuno (p. 376).

Dall'analisi del concetto di educazione, l'attenzione si sposta a quelli, imparentati, di «formazione» e «istruzione». In ogni società storicamente determinata, semplice o complessa, l'educabilità dell'uomo trova risposte differenziate, in diverse strutture o dispositivi direttamente e indirettamente finalizzati a questo scopo. Per questo, le ultime considerazioni sono dedicate ai problemi relativi alla *istituzionalizzazione* delle pratiche educative nelle società complesse.

Nel caso in cui l'educazione sia finalizzata alla promozione di valori professionali e contestualizzata nei luoghi di lavoro, essa assume i tratti istituzionali della «formazione professionale».

Anche questa espressione, come quella strettamente imparentata di educazione, sembra presentare una duplice gamma di significati, tra loro incompatibili. Sotto il profilo storico, fino agli anni '50 del secolo scorso, il termine era riferito alle sole attività produttive, al cui interno accade che un soggetto attivo dà forma ad un oggetto da manipolare, forgiare, formare appunto. Questo primo significato si è conservato, nel primo trapasso del concetto dal mondo del lavoro a quello dell'educazione: formare una persona ha significato, in quegli anni, dare *forma professionale* a un lavoratore.

Questo significato originario si è, però, modificato a partire dagli anni '60, sotto l'influenza del concetto tedesco di «*Bildung*»; da allora in avanti la formazione ha cominciato a essere pensata a partire dal ruolo attivo del soggetto, che diventa formatore di sé stesso e usa tutto il resto come strumento - la formazione come autoformazione (p. 382). Negli ultimi anni, in modo sempre più deciso, sono entrate in crisi le letture tecnicistiche, oggettive e strumentali e la formazione professionale si è distaccata dalle nozioni di plasmazione e forgiatura (p. 382) del soggetto e (impersonali), entrando nell'orbita dell'educazione.

Se la formazione è nata nei luoghi di lavoro, l'*istruzione* è nata, invece, con la scuola. Si tratta pur sempre, però, di una forma di istituzionalizzazione dell'educazione (che è integrale e unitaria), il cui scopo non è quello di servire il lavorare e il produrre, ma di promuovere il *conoscere*.

Si può definire l'istruzione come il processo che, nel corso dell'intera vita, aiuta e sollecita all'impadronirsi delle conoscenze, fino alla strutturazione del sistema delle scienze. Istruire è legato fundamentalmente alla teoresi. Anche le

pratiche dell'istruzione, non a caso, possono presentare una duplice forma: la prima ci rimanda agli interventi di un soggetto attivo su uno ritenuto passivo, per erigere in lui un edificio di conoscenze (istruire come insegnare). Ma questa è solo la forma degradata dell'istruire: il vero istruire è quello che avviene in intenzionalità, logos, libertà e responsabilità; e la vera conoscenza è solo quella che è davvero occasione di crescita educativa (p. 393). Pertanto la scuola per istruire nel vero senso della parola dovrebbe, allora, essere una comunità fondata sulla conoscenze. Lasciamo, infine, alla curiosità del lettore le considerazioni conclusive dedicate alla specificità dei diversi ordini di scuola: infanzia, primaria, secondaria e superiore.

Ermanno Puricelli