



Soggetto e sistema in educazione.

La lezione di De Giacinto¹

di Francesco Mattei

*Stimo impossibile conoscere le singole parti senza conoscere il tutto,
come conoscere il tutto senza conoscere le singole parti.*

PASCAL, *Pensées*

Il tutto e la parte

Il tutto e le parti, l'Uno e il molteplice, l'universale e il particolare, l'intero e le sue articolazioni. Non è problema nuovo per il pensiero. La filosofia ne ha fatto oggetto di riflessione fin dal suo costituirsi, fin dal suo determinarsi come filo-sofia. Ma sarebbe più esatto dire che essa lo ha ereditato dalla precedente *sophia*, l'antica sapienza che, attraverso il mito, mirava a catturare le ragioni segrete del molteplice, animato o inanimato, nel cuore stesso del suo generarsi dall'Uno.

Parmenide Platone Plotino, Eraclito Aristotele o Hegel: le sequenze storiche del pensiero filosofico si susseguono senza posa, tutte intente, fra dinieghi e annessioni, a scandagliare l'autenticità di quel rapporto, ad evidenziare le epifanie o i nascondimenti dell'Uno nel molteplice. Talvolta è enfatizzata la molteplicità, talaltra l'unicità. Talvolta l'Essere, talvolta il Divenire. Sempre si coglie, però, nell'ambiguità della *doxa*, o nella certezza dell'*epistème*, la presenza o la necessarietà di quel vincolo.

La stessa scienza, prima e dopo il suo distacco dalla primigenia radice filosofica, si è intenzionalmente attardata sul problema. Ne ha visto l'urgenza. Ne ha colto la delicatezza teorica. Ne ha evidenziato la problematicità logica ed epistemologica. Perciò continua a ripensarlo *come problema*.

— **Francesco Mattei** *Presidente Corso di Studi in Scienze dell'Educazione - Università degli Studi Roma Tre*

Pascal, uomo di scienza e di filosofia, non ha perciò scoperto quel nucleo problematico. Ha soltanto ribadito la necessità del legame, perché vincolo indispensabile alla conoscenza. Esso è presente e operante, infatti, nella costituzione della realtà. Dunque, ancora una volta *ratio cognoscendi* e *ratio essendi* rinviano l'una all'altra e insieme si definiscono.

Questo rimando della parte al tutto, e del tutto alle parti, pur nella varietà delle denominazioni, ha attraversato l'intero proscenio filosofico. Si è parlato di Essere e enti, di sostanza e accidenti, di *natura naturans* e *natura naturata*. Di *causa sui*, sostanza e modi. Fino ad arrivare a quell'immanentismo storicistico che ha visto le cose venire all'essere in quanto *momenti* di un divenire e che conosce l'infinito soltanto come rapporto *processuale* tra finiti.

E così, necessariamente e conseguentemente, «il vero è l'intero». La parte «è» soltanto in quanto parte di un tutto. È la manifestazione *necessaria* di una ragione che si fa storia nelle cose. Da queste essa non può prescindere, proprio come queste non possono prescindere da quella. E, com'è facile intuire, siamo qui di fronte ad una costruzione idealistica, e di stretta marca hegeliana. Ma Schelling non sarà da meno, e teorizzerà la differenza tra il legame organicistico e quello meccanicistico. Nell'uno è vitale ed essenziale la reciprocità della parte al tutto, nell'altro è operante l'esteriorità: la parte è sostituibile; non influisce organicamente sull'intero; una parte, *quella* parte, non è (co)essenziale a *quel* tutto.

Da qui all'enfasi sul sistema (e del sistema) il passo è breve. Quasi obbligato. Perciò l'idealismo, compiendolo, ha realizzato architetture di sistemi dalle ardite campate speculative. Fino al punto di obbligare il materialista Marx a «rovesciare» il sistema e a separare, in Hegel, il sistema dal metodo.

Le conseguenze le trarrà Adorno in *Minima moralia*: «L'intero è falso». E così, dopo oblii e percorsi carsici, la dialettica negativa francofortese ritroverà l'ambiguità di quel legame, vincolante ma problematico, e la scioglierà in senso negativo. La parte si opporrà al tutto².

Perché accennare a pagine consacrate (e notissime) del pensiero filosofico? Perché insistere sulla permanenza del vincolo parte-tutto nella riflessione filosofica?

Per due motivi, fondamentalmente. Anzitutto, perché vorrei ricordare a me stesso, prima che al lettore, che il linguaggio ha antenati - spesso notissimi -, e che antenati hanno i problemi. Poi, per non dimenticare che la sottile trama del pensare filosofico non ha mai abbandonato l'ambito della ricerca scientifica. Nemmeno quando questa ha lavorato intenzionalmente ad un suo distacco dalla matrice filosofica. Percorsa, infatti, la strada dell'au-

tonomia *iuxta propria principia*, della settorializzazione e della iperspecializzazione, la scienza ritrova sempre, al livello della formalizzazione concettuale, problemi di ri-unificazione e di senso. E per questa via, non raramente si imbatte in sentieri interrotti, già intravisti e percorsi, con altro andare, dalla riflessione filosofica.

Per il tema in questione, il rapporto parte-tutto, la cosa è particolarmente vistosa. Lo ricordano insistentemente gli epistemologi contemporanei. Ma anche filosofi puri e puri scienziati. Insieme ai molti uomini di cultura che in vario modo intersecano i diversi campi del sapere. Dalla riflessione sui sistemi, in ambito scientifico, si sono dipartiti nuclei e stimolazioni teoriche che hanno interessato i settori più disparati. Ne hanno discusso matematici e fisici, filosofi e sociologi, psicologi e pedagogisti, scienziati del diritto e della politica. Tutti hanno ripensato la necessarietà e l'ambiguità di quel legame, del vincolo che lega la parte al tutto, e tutti hanno contribuito all'espansione e alla deriva semantica del linguaggio che definisce tale rapporto.

Sistema e complessità

La copiosa letteratura sulla complessità, o sulla ipercomplessità, ha ruotato attorno a questo stesso nodo problematico. Complessità e sistema nascono infatti come risposta teorica ad uno stesso nucleo di problemi, e insieme pongono in discussione l'annoso e sempre ricorrente problema del metodo. La certezza cartesiana non soddisfa più. Come non soddisfa più uno sperimentalismo acritico o un fallibilismo critico che stenta a ritrovare "cose". Si corre il rischio, nell'un caso e nell'altro, di perdere uno dei due lati della realtà. Il soggettivo e l'oggettivo rischiano di vivere autonomamente e di non intrecciare mai trame conoscitive soddisfacenti. La conoscenza *generale* tende a far sparire, come ricorda Morin, «le difficoltà della conoscenza, cioè la resistenza opposta all'idea dal reale». Perciò «essa è sempre astratta, povera, "ideologica", sempre semplificante³». Da qui trae origine, come contrapposizione, l'enfasi del sapere particolare, delle scienze disciplinari che, rifiutando la povertà delle risposte globali, si rassegna al Lutto.

Non si tratta allora di scegliere tra due risposte comunque insoddisfacenti. La scelta, dice Morin, «è fra il Lutto e la ricerca di un metodo che possa articolare ciò che è separato e collegare ciò che è disgiunto⁴». E aggiunge: «Oggi si può partire soltanto dall'incertezza, comprendendo con ciò anche l'incertezza sul dubbio. Oggi si deve mettere in dubbio *metodicamente* il principio stesso del metodo cartesiano, la disgiunzione degli oggetti e

delle nozioni (le idee chiare e distinte), la disgiunzione assoluta dell'oggetto e del soggetto. Oggi il nostro bisogno storico è di trovare un metodo che riveli e non nasconda i legami, le articolazioni, le solidarietà, le implicazioni, le connessioni, le interdipendenze, le complessità⁵».

Interdipendenze e connessioni trovano accasamento teorico nella complessità dei sistemi. In architetture concettuali che, come ha rilevato Koestler, hanno la capacità di costruirsi le une sulle altre (e tramite le altre). Ogni sistema è, contemporaneamente, parte e tutto. Esso «ha preso il posto dell'oggetto semplice e sostanziale, e si oppone alla riduzione dei suoi elementi; la catena di sistemi spezza l'idea di oggetto chiuso e autosufficiente. I sistemi sono sempre stati trattati come oggetti: d'ora in poi si tratta di considerare gli oggetti come sistemi⁶».

Inutile ricordare qui il contributo decisivo di von Bertalanffy (il sistema come «insieme di unità in reciproca interazione»). O i successivi apporti di Ackoff (il sistema come «unità che risulta dalle parti in reciproca alterazione»); di Rapoport («un tutto che funziona come tutto sulla base degli elementi che lo costituiscono»). O la precedente felice intuizione di de Saussure (il sistema come «totalità organizzata composta di elementi solidali che possono essere definiti soltanto gli uni in rapporto agli altri, in funzione della loro collocazione in questa totalità»). Sembra vitale, alla nozione di sistema, l'idea di totalità e di parte in interrelazione. Oggi, poi, si tende a specificare tale interrelazione nel concetto delicato di organizzazione, da intendersi come l'insieme connettivo-relazionale che garantisce solidarietà e relativa stabilità ai legami del sistema, e che consente, dunque, nonostante le perturbazioni, una certa possibilità di durata del sistema stesso. Questo, allora, appare come una *unitas multiplex*. Sfugge al vuoto della generalizzazione e sfugge all'isolamento della concretezza dispersa nel particolare. L'organizzazione interrelazionale assicura l'identità complessa dell'Uno-tutto e garantisce la duplice identità delle parti: in quanto identità specifiche e in quanto parti di un tutto. Così, ad esempio, al microscopio, che consente la visione del particolare, de Rosnay affianca la necessità logica di un macroscopio che permetta di percepire e descrivere le forme globali. Tali forme globali, nel loro insieme, costituiscono il tutto, un tutto che può essere molto più del tutto (quando esso retroagisce positivamente sulla *particolarità* delle parti), o meno del tutto (quando rimane alla superficie e si limita a controllare globalmente le parti e a retroagire in modo vincolante e deterministico su di esse).

Il tutto sistemico ha una sua interna complessità, ma questa non può oscurare la ricchezza e la coloritura della parte, la sua indissolubile e ineliminabile

bile *haecceitas* Una surdeterminazione funzionalistica e formalistica perderebbe la specificità della parte. Sarebbe una sovrastruttura epifenomenica che non influirebbe se non in modo superficiale sulla strutturazione della infrastruttura, per dirla con una terminologia una volta d'obbligo.

Soggetto e sistema

Le conseguenze, tanto in ambito biologico che socio-culturale, appaiono allora evidenti.

Quale sarebbe il destino del soggetto? La parte sarebbe solo elemento *funzionale*? Chi garantirebbe il movimento del tutto e il destino della parte? Tra l'olismo e il determinismo meccanicistico non si darebbe alternativa? L'evoluzione biologico-sociale non potrebbe manifestarsi che come evolucionismo, come dominio di Pangloss? O, al contrario, come ineluttabile entropismo?

Gli interrogativi sono molti. E non di poco conto. Ma le moderne «scienze della natura», come dicevano i grandi pensatori dello storicismo tedesco, non inducono necessariamente a considerazioni così univoche e pessimistiche. E, mentre le «scienze dello spirito» si accaniscono su definizioni e paradigmi dal sapore «rigoroso» ed «esatto», le scienze una volta «esatte» mostrano una propensione marcata per la flessibilità e la ricchezza paradigmatica, rifiutando sempre più decisamente una logica adattiva. Sanno che il paradigma di Pangloss non è altro che «un cerimoniale epistemologico inevitabilmente volto alla propria autoconferma⁷». E perciò lo respingono.

Ciò che si dice della *particolarità* della parte, si dice anche della particolarità e della molteplice varietà dei sistemi. Afferma Bocchi: «La costruzione dei sistemi umani dipende dall'interazione di un'irriducibile molteplicità di fattori rilevanti, dalle strategie di scelta, dai vincoli preesistenti, ma anche dal contingente, dalla storia intesa come decorso di eventi singolari e irripetibili. Il che significa che non esiste una direzione unica di un processo storico. Possono bensì darsi direzioni prevalenti, ma esse diventano tali solo attraverso punti critici nei quali più volte si sono poste alternative possibili, e più volte si è stati in presenza di reali punti di biforcazione⁸». E nelle biforcazioni si opera la scelta. Niente dunque di necessitato. La necessità «si costruisce sempre, e sempre a posteriori».

Cade con ciò la linearità del processo e la sua interna necessità. E cade anche, insieme, la sua monolicità progressiva. Esiste una presenza di causalità multifattoriali, come sottolineava Weber, ed esiste un policentrismo evolutivo che si sottrae all'eteronomia del sistema. Il sistema acentrico o policentrico è legato ad una sostanziale autonomia. Le leggi che lo regolano

non sono determinate dall'esterno, dalla «direzione» della storia o dell'ambiente. Sono piuttosto «espressione di vincoli che presiedono alle direzioni dello sviluppo storico nello stesso tempo in cui sono da queste prodotte⁹». Derivano dall'interazione fra sistemi autonomi che esplorano in «maniera spesso indipendente e conflittuale, in maniera non immediatamente adattiva e con ritmi e obiettivi di sviluppo non omogenei né a priori compatibili¹⁰».

Ogni ipotesi *prescrittiva* dello sviluppo sarebbe allora da ascrivere irrimediabilmente all'ideologia. Ad una irrealtà che costruisce «nella mente», e solo «nella mente», lo sviluppo della storia e l'evoluzione dei sistemi. Dice perciò Bocchi: «Oggi comprendiamo sempre di più come il peccato originale delle ideologie che pretendono di controllare la storia consista proprio nella sistematica distruzione della varietà e della ricchezza dei comportamenti non adattivi in nome di una logica eteronoma. E comprendiamo la possibilità - e la necessità - di trattare l'incertezza non come il peggiore nemico ma come il migliore alleato¹¹».

Sembra di poter dire, allora, sulla scorta di quanto dichiarano epistemologi avvertiti ed esperti di sistemi, che non tutto è lineare e progressivo; che la filosofia adattiva è povera in fatto di coscienza della complessità; che la multifattorialità, weberiana o meno, non solo non esclude la libera determinazione degli individui, ma, al contrario, essa appare determinante nei momenti di «biforcazione», quando il destino del progresso è legato alle *decisioni* (degli individui?).

Non si danno, dunque, leggi e direzioni della storia. Le stesse leggi della natura sono viste, piuttosto, come vincoli. E il vincolo, come ricordano Prigogine e Stengers, «non limita semplicemente i possibili, ma è anche opportunità; non si impone semplicemente dall'esterno a una realtà esistente prima di tutto, ma partecipa alla costruzione di una struttura integrata e determina, all'occasione, uno spettro di conseguenze intelligibili e nuove¹²». L'idea di vincolo delegittima così l'assolutezza di molta scienza e di molta filosofia (che su di essa ha costruito le sue fortune). Si ha l'impressione che la filosofia e la scienza contemporanee assistano allo sgretolamento del linguaggio unitario, alla frantumazione delle sintesi totalizzanti. Perciò si impone un ripensamento delle relazioni fra il soggettivo e l'oggettivo, l'individuale e il collettivo, il locale e il globale. Ed è per questo che, «venuta meno ogni prospettiva di traduzione e di unificazione di un metalinguaggio neutro, è proprio la radicale *reintegrazione* del punto di vista, dell'osservatore nelle sue descrizioni, a diventare il criterio di riferimento per ogni processo di comunicazione e di costruzione delle conoscenze¹³».

Il soggetto rientra allora nel circolo ermeneutico ed euristico in quanto *osservatore*. L'osservatore è il sistema, dice Ceruti riprendendo von Foerster ed esplicitando il ruolo del soggetto: «L'origine della nozione moderna di sistema in ambito cibernetico è dominata da una prospettiva di tipo comportamentista, e dalle preoccupazioni di controllo e di manipolazione dei propri oggetti di discorso. Su queste basi si edifica un'immagine del sistema quale scatola nera, di cui non importa la struttura interna ma soltanto gli input e gli output. [...] Gli sviluppi recenti della teoria dei sistemi hanno mirato proprio a smontare questa scatola nera. [...] I concetti che l'analisi operativa sembrava poter definire in maniera oggettiva ed indipendente, si comprende ora come siano un prodotto dell'interazione fra sistema e osservatore¹⁴». E aggiunge von Foerster: «[...] quelle proprietà che si credeva fossero parte delle cose si rivelano proprietà dell'osservatore¹⁵».

Stiamo inseguendo (e seguendo), com'è facile intuire, un paradigma scientifico che evidenzia il ruolo insostituibile del soggetto, qui detto, riduzionisticamente e *pour cause*, osservatore (ma probabilmente, sotto altri aspetti, molto più che osservatore, se si assumono altri «punti di vista»). Lo stesso Morin non ha difficoltà a richiamare Berkeley, superatore dell'empirismo in nome dell'*esse est percipi*: «I progressi maggiori delle scienze contemporanee si sono verificati reintegrando l'osservatore nell'osservazione. Ciò è logicamente necessario: ogni concetto rinvia non soltanto all'oggetto ideato, ma anche al soggetto ideatore. Ritroviamo quell'evidenza messa in risalto due secoli orsono dal filosofo-vescovo: non esistono «corpi non pensati¹⁶». Come a dire, oggi: non esistono sistemi oggettivi indipendenti dal soggetto; non esistono funzioni e metodi assoluti. Il che non inficia il grado di scientificità delle teorie. Anzi, non pochi epistemologi dichiarano apertamente, ed evidenziano, quanto di non scientifico si introduca nel circolo ermeneutico-euristico delle teorie scientifiche. Si pensi, ad esempio, ai «presupposti metafisici» di Popper; ai *themata* di Holton; ai «nuclei duri» non sottoposti a prova di Lakatos; ai paradigmi di Kuhn.

Si tratta certo di un paradosso. Ma, come ricorda ancora Morin, «la scienza si sviluppa non soltanto nonostante ciò ma anche grazie a ciò che in essa vi è di non scientifico¹⁷». E nemmeno la scientificità del sistema sembra sottrarsi a questa ipotesi: «Vi è sempre, nell'estrazione, nell'isolamento, nella definizione di un sistema qualcosa di incerto o di arbitrario: vi sono sempre decisione e scelta, il che introduce nel concetto di sistema la categoria del *soggetto*. Il soggetto interviene nella definizione del sistema nei e tramite i suoi interessi, le sue selezioni e le sue finalità; egli arreca cioè al

concetto di sistema, attraverso la sua surdeterminazione soggettiva, la surdeterminazione culturale, sociale e antropologica¹⁸».

Sistema ed educazione

L'oggettività del sistema, dunque, anche nella versione del puro funzionalismo, rischia di perdere elementi essenziali alla costituzione del sistema e al suo «funzionamento». Morin invoca un rapporto di «transazione» soggetto-oggetto, onde evitare un nominalismo ingenuo o un ingenuo realismo. Ma non tutti sono d'accordo. C'è chi, al concetto di transazione, non nuovo per la verità, continua a preferire la vecchia (ma non screditata) versione dialettica. O chi, al contrario, sulla scia di Weber o di Parsons, preferisce stare al *quia*: limitandosi ad osservare le dinamiche interne del sistema e raffreddando il *volontarismo* del soggetto in quanto attore sociale.

La cosa appare particolarmente delicata in campo educativo. Se infatti la filosofia può costituirsi lontano dalle turbolenze della vita (non sempre, per la verità, e non in modo radicale), la riflessione pedagogica non può sottrarsi del tutto, invece, ai compiti di prospettazione, agli elementi di «utopia», all'obbligo (seppur minimo ma essenziale) del dover essere. Usciamo con ciò dalla scientificità? Ci sottraiamo all'oggettività e all'invocata avalutatività? Perturbiamo il sistema con elementi estranei, a-scientifici, non valutabili? Non è possibile formulare teorie scientifiche controllabili nella loro interazione con l'ambiente?

Sto riproponendo domande che poco sopra avevo già formulato. Cambia solo il contesto. E alludo, com'è facile intuire, alla posizione di Luhmann e di Habermas. Alla riflessione-riflessività luhmanniana e all'agire comunicativo habermasiano: e, insieme, al destino della razionalità e della soggettività che esse trascinano con sé. E se da un lato si teorizza una filosofia senza soggetto, con le conseguenze che ne derivano, dall'altra non si prescinde, perché anche il sistema sociale ne risulterebbe alterato e incomprensibile, dalla struttura comunicativa della soggettività. La sintassi e la semantica pedagogica, nell'uno e nell'altro caso, ne sono profondamente influenzate.

Non riproporrò qui i termini della *querelle*¹⁹. Mi limito soltanto a ricordare alcuni nuclei di discussione. Quale il rapporto tra sistema sociale e sistema educativo? Quale tipo di razionalità si esplica nelle due analisi? Quale la determinazione e la funzione del soggetto? Come si articolano le teorie e il loro rapporto con la prassi e l'ambiente? Come si produce la conoscenza e la conoscenza pedagogica? Quale il ruolo della tecnologia e la sua (inarrestabile) pervasività nell'educazione? Perché la necessarietà e l'ambiguità

della selezione? Quali i limiti o i pregi del riformismo pedagogico? Quale il ruolo dell'*establishment*?

Poche domande, ma comuni ai due schieramenti. Concettuali, ideologici, politici. E dunque anche pedagogici. Me ne sono occupato tempo addietro, presentando al lettore italiano lo studio di Jerry Pocztar, *Analisi sistemica dell'educazione*²⁰. Qui voglio però mettere in evidenza e ribadire come, al di là dei preziosi contributi derivanti dall'analisi dei sistemi, nel «sistema educativo» tutto sia funzionale e intenzionale all'accadimento dell'evento educativo. Può allora, questo evento, rientrare nella logica di funzionamento del sistema? Molti contributi derivanti dalla Teoria generale dei sistemi sono stati (e sono) utili per gettare luce e razionalità sulla complessità dell'organizzazione del sistema di istruzione. Ma esauriscono essi fino in fondo la curiosità di chi vuole comprendere ciò che avviene nel cuore del processo educativo o di formazione, là dove il sapere e l'istruzione muovono il contesto in cui maturano le scelte del soggetto, in cui si formano soggettività chiamate a decidere e a decidersi?

Com'è evidente, la dialettica tra necessità e libertà trova anche qui un terreno di interrogazione ricco e profondo. Sarebbe facile e comodo deman- dare tutto al necessitato e potente funzionario della *techne* tanto ben illustrato da Heidegger. Ma sappiamo che così non è. Il soggetto rimane sempre un animale dubitante e interrogante. E sempre è chiamato a rispondere a sé e all'ambiente. Perciò voglio qui ricordare uno studioso di problematiche pedagogiche che molto ha lavorato su queste tematiche prima e più in profondità di altri.

Mi riferisco naturalmente a Sergio De Giacinto e al suo ponderoso e ponderoso lavoro (*Educazione come sistema*, Brescia 1977)²¹, scritto quando questi approcci teorici non erano ancora di moda. De Giacinto sentiva spirare il vento analitico proveniente dalle sponde culturali angloamericane, sponde che aveva fisicamente frequentato e da cui aveva appreso la filosofia analitica e una psicologia non funzionalistica (innestata senza danni e senza stravolgimenti nella sua cultura filosofico-umanistica)²². Ebbene, strutturando il lavoro, Don Sergio esita molto, ma decide infine di collocare l'«evento educativo» nella parte finale del trattato (il cap.V è appunto intitolato *L'evento*). E nella lunga trattazione applica al tema tutte quelle variabili che aveva a lungo analizzato (non ultima, la *misurabilità*). Ma è poi pensoso e irretito di fronte all'imprevedibilità e alla singolarità dell'evento, che paragona, per l'indecifrabilità, al Castello di Kafka. Scrive De Giacinto: «Questo ragionare per teorie fa ricordare il Castello di Kafka: come le persone, le teorie si muovono nella pianura *vincolate al Castello* (c.m.), di cui non si può dir nien-

te. Forse neppure c'è, almeno nel modo da noi usato per parlare di una cosa, ma non si può vivere senza il Castello²³». Con le scienze dell'uomo, egli dice, si è creduto di poter conseguire un controllo totale dei fatti umani, mediante l'individuazione, la descrizione e l'intervento sulle variabili. «Ma questo - aggiunge - era lo schema mentale delle scienze naturali. Esso deve essere abbandonato: la storia accetta solo un contributo della ragione, non il controllo totale. Non è possibile la "riforma totale". (...) Il fascino della semplicità non si addice all'uomo. (...) Il sistema è ancora la miglior spiegazione del sistema²⁴». E conclude: «Se questo è vero, ciò che rimane è quanto si colloca al di là delle mode, *nella moralità, non nel giudizio sociologico* (c.m.). Senza quella morale, ogni giudizio sociologico si ridurrebbe a usanza storica, con un suo cupo tramonto²⁵».

Ciò equivale a dire, credo, che tra la formalizzazione delle teorie (*pedagogiche*) e l'evento (*educativo*), le simpatie di De Giacinto sembra abbiano inclinato decisamente, nonostante il suo accanimento sulla sintassi del linguaggio pedagogico pensato-come-sistema, per il secondo corno del dilemma. La storicità dell'educazione e la sua unicità-singularità (*in quanto evento*) sembrano sottrarsi all'autocomprensione della realtà educativa intesa come sistema strutturato autoregolantesi. «Per questo - egli dice - si fanno teorie che si rincorrono, sorgono e scompaiono, come fanno i personaggi che si muovono nella pianura ai piedi del Castello²⁶». Viene allora da chiedersi: quel Castello è reale? è accessibile? e come? Del Castello (*educativo*) si dà solo la sintassi? e la semantica? quale il linguaggio per dirla? le teorie si fermano sempre inesorabilmente ai piedi del Castello?

Domande banali, forse, ma non retoriche. Dopo lungo peregrinare per teorie scientifiche e dotti paradigmi culturali, alla ricerca di una *fisiologia della formazione in atto*, si finisce con il dover constatare la singularità dell'oggetto di studio (che è poi il soggetto-in-educazione). E tale singularità stenta ad essere costretta entro le maglie un po' sfibrate delle descrizioni e delle pre-dizioni scientifiche (o scientificizzanti). La vecchia distinzione (di antica memoria storicistica) tra le scienze idiografiche e le scienze nomotetiche torna insomma sul proscenio. A meno che, nel fare educazione, non ci si limiti ad educare e a controllare ciò che è *fattuale* e dunque *misurabile*. Ma sappiamo bene che l'educazione è (ben)riuscita soltanto quando il soggetto-in-educazione ha appreso ad autodeterminarsi. A dare un profilo etico alla sua libertà. Ma siamo appunto sul terreno del *mysterium libertatis*. Che coincide, *sempre*, con il *mysterium educationis*. Senza magie e senza (spensierate) rassicuranti misurazioni. Salvo quelle, ineliminabili, della vita e della concreta storicità.

note

¹ Don Sergio De Giacinto (1921-1989) è stato professore ordinario di Pedagogia generale all'Università di Parma, dove la sua memoria di studioso acuto e di sacerdote non si è mai spenta. Mi piace qui ricordarlo nel XX anniversario della sua morte, avendo anch'io soggiornato a lungo in quella Università e avendo preso parte, Don Sergio, a molti convegni sulla formazione professionale svoltisi negli anni settanta e ottanta.

² Così Adorno: «Ogni *ressort* all'interno della persona, una volta che sia rigidamente delimitato, nega il principio della persona stessa: essa diviene la somma delle sue funzioni. [...] Le sue diverse sezioni, separatesi sotto la legge della autoconservazione, si consolidano a tal punto che nessuna vive più autonomamente e che da esse non si può ricomporre vita alcuna: esse *si rivoltano contro il Sé che sono chiamate a servire* (c.m.)», (*Il gergo dell'autenticità*, Bollati Boringhieri, Torino 1989, pp. 49-50).

³ E. Morin, *Il metodo*, Feltrinelli, Milano 1989⁶, p. 19.

⁴ *Ibid.*, p. 20.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibid.*, p. 128.

⁷ G. Bocchi, in AA.VV., *La sfida della complessità*, a cura di G. Bocchi e M. Ceruti, Feltrinelli, Milano 1992⁷, p. 416.

⁸ *Ibid.*, p. 424.

⁹ *Ibid.*, p. 425.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Ibid.*, p. 426.

¹² Traggo la cit. da M. Ceruti in *La sfida della complessità*, cit. p. 31.

¹³ M. Ceruti, *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano 1986, p. 20.

¹⁴ *Ibid.*, p. 98.

¹⁵ In M. Ceruti in *La sfida della complessità*, cit. p. 31.

¹⁶ E. Morin, *Il metodo*, cit., p. 14.

¹⁷ *Id.*, in *La sfida della complessità*, cit., p. 55.

¹⁸ *Id.*, *Il metodo*, cit., p. 181.

¹⁹ Cfr. N. Luhmann, K.-E. Schorr, *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando, Roma 1988 e la puntuale e consonante Prefazione di F. Ravaglioli; J. Habermas, *Il discorso filosofico della modernità*, Laterza, Roma-Bari 1987, pp. 366 sgg. (dove Habermas evidenzia i lasciti della filosofia del soggetto presenti nella teoria dei sistemi di Luhmann); *Id.*, *Dopo l'utopia*, Marsilio, Venezia 1991, pp. 100 sgg.; F. Cambi in F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1991, pp. 209 sgg.

²⁰ J. Pocztar, *Analisi sistemica dell'educazione*, a cura di F. Mattei, Anicia, Roma 1993.

²¹ Lo studio di Sergio De Giacinto (*Educazione come sistema*, La Scuola, Brescia 1977) rappresenta, insieme a quello di C. Metelli Di Lallo (*Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio Editori, Venezia 1966), un lavoro dal notevole spessore, e che rimane, a mio parere, ancora insuperato nella cultura pedagogica. Due lavori che meriterebbero miglior conoscenza e maggiori approfondimenti teorici, degni però, per essere compresi, di raffinata strumentazione concettuale.

²² Di De Giacinto ricordo qui, per il lettore, soltanto alcuni lavori fondamentali: *L'educazione intellettuale universitaria* (Brescia 1962); *Struttura dell'insegnamento* (Napoli 1966); *Educazione come sistema* (Brescia 1977); *L'isola delle parole trasparenti* (Milano 1983); *La religione scolastica* (Brescia 1987); *Pedagogia come poesia* (a cura di E. Bardulla, Parma 1993), dove si può trovare una bibliografia esauriente dei suoi scritti.

²³ S. De Giacinto, *Educazione come sistema*, La Scuola, Brescia 1977, p. 483.

²⁴ *Ibid.*, p. 484.

²⁵ *Ibid.*, p. 485.

²⁶ *Ibidem*.