



# Bulimia della formazione, anoressia dell'educazione

**di Francesco Mattei**

Scrivendo Hegel che, quando la sostanza è scissa, sorge il bisogno della filosofia. Quando la storia e la vita sono in situazione di scissione e di lacerazione, il pensiero “pensa” la frattura e ricomponne, *nel pensiero*, ciò che *nella realtà* è in situazione di contraddizione e di antitesi. È il destino, in Hegel, come tutti sanno, che incombe sul filosofo e sullo “storico pensante”, figura intellettuale in cui pochi storici accetterebbero oggi di riconoscersi. Lo storico contemporaneo che ricostruisce e compone – tramite rigorosa documentazione –, un fatto, un evento, un personaggio, un partito, un periodo storico... non aspira a “pensare” in accezione hegeliana l’oggetto del suo studio. Andrebbe fuori tema. Eserciterebbe un altro mestiere. Giocherebbe un gioco con regole inappropriate. Non sarebbe figura intellettuale seria e credibile.

Il fatto e l’interpretazione del fatto vivono infatti di relazioni complesse. Il passaggio dal fatto al concetto non è mai semplice traduzione speculare. Sarebbe bello, semplice, comodo. Purtroppo, particolare non trascurabile, sarebbe anche non vero, cioè falso. Il passaggio stretto e necessario dalla cosa al concetto è invero presidiato da trame complesse, trame che si chiamano volta a volta – a seconda del contesto in cui si tenta quella traduzione –, religione, poesia, scienza, letteratura, filosofia, arte... Le molte lingue, insomma, in cui è scritta la parola *verità*.

È l’inizio, questo, dell’avventura del pensiero occidentale, un inizio che debutta con il tentativo, da parte della parola, di dire la cosa, del *logos* di esprimere l’essere (*einai*). E quanto questa semplice relazione essere-parola abbia interrogato e inquietato l’uomo che pensa, non vale nemmeno la pena

— Francesco Mattei *Università degli Studi Roma Tre*

sottolineare. Quella interrogazione la chiamiamo *filo-sofia*; la storia di quella millenaria interrogazione prende il nome di storia della *filo-sofia*. Ma già filosofia dice amore, passione, ricerca della *sophia*. Qualcosa che non si dà in maniera evidente, ostensiva, assoluta. Perciò dice anche mancanza, movimento, approssimazione, disvelamento, uscita dall'ombra, chiarore. Tutti termini che alimentano una convinzione: quel legame essere-parola, *einai-logos*, è maledettamente complesso. E la verità, quando attingibile, necessita di molto lavoro, di molto scavo, di molta quotidiana fatica del pensiero. Quella relazione la chiamiamo dunque verità. Ma verità è detta dall'uomo greco *alètheia* e *orthòtes*. E i due termini non hanno esattamente lo stesso significato. *Alètheia*, fortemente connotata da quell'alfa privativa che la introduce, significa uscire dal nascondimento, far indietreggiare l'ombra, esporsi alla luce. E il soggetto di questa esposizione o auto-esposizione è l'essere: quell'*einai* che ha come "destino" il rivelarsi, e dunque l'essere conosciuto e interpretato. Tale luce è detta verità, e il concetto-*logos* traduce quella esposizione. Perciò dirà Heidegger che l'uomo abita il linguaggio. Conosce cioè l'essere che si è svelato o rivelato nella parola. *Orthòtes* significa invece corrispondenza, la latina *adaequatio* di Tommaso o di parte dell'empirismo inglese. La verità è la corrispondenza della cosa al concetto, della realtà all'intelletto. Una corrispondenza impossibile nell'accezione della verità come *alètheia*, e che giustamente Heidegger denuncia come tradimento, travisamento, tramonto dell'essere (e l'Occidente è la *terra del tramonto*, perché già da Aristotele in poi l'essere ha finito con l'essere identificato con l'ente e gli enti).

Perché questa premessa (troppo seria) a proposito del tema su cui volevo brevemente soffermarmi? Per svariati motivi. Intanto, il legame cosa-parola ha conosciuto stagioni molto discontinue, fino ad avventurarsi in divorzi insanabili. La parola ha conquistato una autonomia tale da ignorare completamente la cosa: diventando così, la parola, la cosa stessa. La parola ha finito per parlare solo di sé. Si è finiti in un mondo di parole: ciò che Heidegger ha tradotto dicendo che l'uomo è finito nel mondo della inautenticità, nel mondo della chiacchiera, nell'impersonale "si". Ma la cosa, quella che traduce l'essere, la realtà, che fine ha fatto in questa prospettiva? Per chi ha frequentazioni filosofiche, sarebbe facile dire che siamo nell'impossibilità della metafisica, nel tramonto della conoscibilità della realtà. Situazione felice, questa, per quanti si muovono festosi e festanti nel mondo del pragmatismo autentico: per chi giudica, alla stregua dei primi neopositivisti del Novecento, i problemi metafisici, etici o religiosi cattiva poesia. (Per gli ultimi eredi del marxismo: la prassi è diventata cieca e sorda? Per gli ultimi

fisicalisti: le teorie descrivono e spiegano il mondo o descrivono e spiegano soltanto se stesse? Per gli ultimi personalisti: la parola è parola di uomo o essa parla solo di sé e da sé si origina?).

Si potrebbe continuare all'infinito, ma il problema è troppo serio e importante per lasciarlo agli *chansonniers* delle diverse scuole. Sembra insomma di poter dire che questo problema del rapporto parola-realtà va assolutamente messo in questione, riportato in prima pagina, perché l'enfasi della parola e sulla parola ha finito per logorare la parola stessa. La bulimia della parola ha prodotto la sua insignificanza. La sua profondissima crisi non si risolverà che con la riconquista del suo rapporto con la realtà. La parola, altrimenti, sarà condannata all'insignificanza.

In questa prospettiva, allora, quale sarà il significato di *verità*? Che cosa sarà vero e che cosa sarà falso?

Tornerò sull'argomento, ma il problema mi sembra di evidente rilievo. Se si esce dalla relazione parola-cosa, *logos-einai*, la parola rischia di non trovare più la realtà, rischia di muoversi in un mondo di sole parole. E non è, questo, uno scenario oggi tanto peregrino e immaginario. La bulimia della parola sta de-realizzando il rapporto con il mondo. L'esperienza si sta svuotando del suo profondo significato. Essa perde l'esperire e la parola che lo connota diventa insignificante.

Torno allora all'osservazione iniziale. Se il bisogno della filosofia nasce in tempi di scissione, se lo storico pensante "pensa" una frattura storico-sociale e tenta di ricompirla nella comprensione storica, quale sarà la condizione storica in cui sorge il bisogno dell'educazione? E la riflessione critico-concettuale su di essa? La domanda non mi sembra peregrina, e connota gran parte del lessico pedagogico oggi tanto diffuso. Sarebbe facile osservare, ironizzando sull'impostazione hegeliana, che potrebbe capitare alla formazione-educazione quello che accade alla comunicazione. In tempi di rara incomunicabilità fra gli individui, si assiste al proliferare impazzito dell'enfasi della comunicazione e della scienza della comunicazione, fino a veder proliferare i corsi universitari di Scienze della comunicazione. Accade lo stesso anche per la formazione-educazione e per i relativi corsi di laurea?

È su questo che vorrei soffermarmi. Perché se la domanda è lecita e pertinente, essa comporta che si rifletta anche sul destino della *verità* in educazione. Si pone cioè il problema del rapporto tra la parola (educativa) e la realtà (educativa). Non dimenticando, ma come potrebbe accadere, che quando tra la parola e la realtà si consuma una scissione profonda e reale, si aprono i vasti prati dell'ideologia, e la parola si muove in un mondo di

fantasmi de-realizzati lontani dalle cose e dagli uomini. Un destino non nuovo per la parola educativa, date le innumerevoli occasioni in cui essa si è prestata a fare da strumento giustificativo della realtà storico-sociale. La parola è diventata allora, in quelle circostanze, esortazione, adattamento, giustificazione, parenesi... travisamento *ideologico* del reale. E la *verità* è diventata consapevole apparenza, vaga e opinabile *doxa*, giustificazione di ciò che si dà, hegelianamente e gentilianamente, come immediato. Lo è diventata in passato, ma ancor oggi è condannata a diventarlo. Un destino apparente, dunque. Uno sbocco inefficace e depotenziato della parola. Il *logos* abbandona l'*einai* e da esso è abbandonato. Una situazione di radicale sfiamento e consumazione del *logos* in tutte le sue dimensioni.

Siamo a questo punto? Siamo alla scissione tra parola educativa e realtà educativa? Siamo al punto in cui l'enfasi sulla formazione nasconde una realtà della formazione "povera e nuda", ma prolifica e infestante? La dinamica della formazione è un tessuto costitutivo degli individui (e connettivo della società) o assume la voracità di una proliferazione impazzita delle cellule individuali e sociali? La domanda non mi sembra impertinente e fuori luogo. Anzi, la sensazione si dimostra pertinente e piuttosto diffusa. E non esplicito queste interrogazioni partendo da fortunati casi editoriali. Giesecke o Postman<sup>1</sup> hanno conosciuto successi editoriali fiutando l'aria, cogliendo disagi diffusi, ragionando su derive concettuali e paradigmi educativi mutanti. Il problema è rappresentato dallo sbocco di queste derive: dalle parole ultime a cui approdano queste infinite convulsioni; dalla superficialità disarmante in cui si accomodano gli innovatori sempre esultanti, sempre riformanti, sempre (all'alba e al tramonto) vincenti.

Ma cominciamo dal lessico, perché gli antipodi che abbiamo colto tra bulimia e anoressia, formazione ed educazione a questo rimandano. Tutta la riflessione pedagogica ha sempre giocato le tre carte lessicali: istruzione, educazione, formazione<sup>2</sup>. Sono termini a volte coincidenti a volte distinti (e distanti), a seconda dei tempi mutanti e dei relativi paradigmi storico-culturali. La letteratura è sterminata, in proposito, e perciò non vi faccio riferimento. Ma alcune connotazioni le devo tracciare.

Il concetto di istruzione è legato alle conoscenze e ai saperi: dai livelli di alfabetizzazione primaria fino alle elaborazioni concettuali più complesse e raffinate. E su questo aspetto poche sono le baruffe concettuali e le polemiche aperte. Se non quella, certo non irrilevante dal punto di vista teorico, sulla reale dimensione filosofico-politica del concetto di istruzione. Non è un caso, infatti, che ogni tanto la facciata di viale Trastevere sia sottoposta a stress da cambio di titolazione e ne conservi traccia sotto le lettere

cubitali. Il vecchio ministero, già dell'*Educazione Nazionale* durante il ventennio, è diventato nel dopoguerra della *Pubblica Istruzione*. L'ultimo governo lo ha trasformato semplicemente in ministero dell'Istruzione, decurtandolo (per alcuni defraudandolo) della funzione di "pubblico". Il presente gli ha restituito la vecchia denominazione di Pubblica Istruzione. I mutamenti lessicali, dunque, non sono del tutto neutrali. La Francia conserva senza scandalo il suo ministero dell'*Education Nationale* e non è afflitta da mutazioni genetico-lessicali. E il perché appare ovvio: lo spirito francese, nonostante un'antica tradizione ottocentesca di istruzione pubblica, gratuita e obbligatoria, non teme di attribuire all'istruzione un carattere di educazione. Anzi, ne sollecita e incoraggia l'attuazione, essendo, il sistema di istruzione, parte considerevole della costituzione dello spirito del popolo francese. L'Italia guarda invece all'istruzione come ad un diritto fondamentale sancito dalla carta fondamentale, ma ne teme le pieghe ideologico-educative. Perciò è sempre attenta a delimitarne i confini.

Le esitazioni e le oscillazioni non sono peregrine. Le vicende dei due grandi partiti popolari del secondo Novecento italiano, l'essersi lo Stato unitario formato contro la volontà del Vaticano, hanno lasciato sul terreno politico (educativo) matrici ideologiche dure e fortemente caratterizzate. Quella marxista ha fatto dell'egemonia in senso gramsciano una filosofia di vita politica e metapolitica; quella liberale ha coltivato un senso della stualità radicalmente e rigidamente laica, temendo le intrusioni della Chiesa cattolica e allontanandosi così dalla liberalità di altri liberalismi; quella cattolica ha giocato sull'istruzione una partita dura e sempre aperta, non raramente forzando i confini del diritto-dovere all'istruzione e muovendosi sul terreno dell'educazione. Come dimostrano, d'altronde, le travagliate vicende dell'insegnamento della religione (cattolica) nelle scuole e i continui richiami ai vincoli concordatari.

Come si vede, la neutralissima istruzione è sottoposta continuamente a stress semantici. Anziché limitarsi semplicemente a connotare le lettere e i numeri del sapere, essa è percepita come terreno di scontro<sup>3</sup>, come il campo aperto in cui subdolamente si combatte la battaglia degli spiriti per la conquista delle anime. E appare allora lontana e sbiadita la figura di quel Socrate che vede nella conoscenza la strada della coscienza e dell'essere. Il suo intellettualismo (etico) è soltanto un ricordo scolastico, non una pagina fondamentale della cultura occidentale. Ad esso si rifanno, in questo gioco politico, quegli attori che, avendo perso la partita politico-ideologica, cercano di limitare l'avversario e sostengono, con qualche ragione, che il sapere è quanto basta per conoscere e decidere. Il resto spetta alla liber-

tà dell'individuo e alla sua libera determinazione. Che è, come si vede, una lezione alta ed assai poco appresa. Perché, altrimenti, tanto dibattere sull'educazione e sulla formazione?

Veniamo allora agli altri due termini – formazione e educazione –, perché di essi vogliamo evidenziare il forte squilibrio attuale. Formazione è parola augusta e carica di storia. La classicità greca parlava di *paideia*, quella romana di *institutio*, quella tedesca di *Bildung*. Una sequenza lessicale da far rabbrivire. E tale da indurre a pronunciare sempre la parola formazione con grande rispetto, perché carica di una genealogia storico-semanticamente densa. *Paideia* è l'atto di accompagnare il bambino, dal cui etimo essa trae origine, alla costituzione di una adultità etico-conoscitiva autonoma. E quel tragitto ha termine quando il soggetto ha conosciuto ed appreso il *bello* e il *buono*. Il paradigma della *calocagathia*, paradigma alto e austero che implica una visione-partecipazione del bello e del buono, non è per il greco questione di scuola o di solo intelletto. L'ascesa a queste idee, così come Platone ce l'ha descritta nel libro VII della *Repubblica* o nel *Fedro* e nel *Simposio*, è un continuo *volgersi* con tutta l'anima (*syn òle te psychè*) verso il bene, un continuo trasformarsi-identificarsi in una visione faccia-a-faccia, come dirà Paolo, con esso. C'è dunque in quel paradigma una pienezza umana da realizzare, un compito da portare a termine, una costruzione di sé non delegabile. E questo sfondo etico sempre rimarrà nel pensiero greco. Anche quando, più tardi, i legami con la *polis* si saranno fatti più labili e lo stoico cercherà nella coltivazione di sé la ragione (morale) per vivere (o per morire). Epitteto ne è esempio alto e conseguente.

Una pari densità semantica permane nell'*institutio* romana e nella *Bildung* tedesca. Per il primo termine basta rileggere poche pagine della *Institutio oratoria*<sup>4</sup> di Quintiliano. Il *vir boni dicendi peritus* non ha l'accezione verbosa e formalistica che la successiva retorica decaduta e decadente gli ha poi portato in dote. Il *vir* traduce e porta su di sé il senso e la necessità dell'*humanitas*, e quello spessore umanistico ha fatto per molti secoli, di quell'opera, il "romanzo di formazione" di intere generazioni. Lo stesso spessore semantico è presente nella *Bildung* della tradizione tedesca. *Bildung* dice infatti costruire, dare forma, innalzare. Traduce un senso di pienezza umana *da realizzare*, una interezza potenziale da portare a compimento, perché *Bild* è *imago* – l'anima come *imago Dei* –, ed è stata depositata nella tradizione tedesca dalla vena mistica neoplatonica di Meister Eckhart<sup>5</sup>. Il romanticismo riprenderà il termine e così pure il neoclassicismo tedesco. Ma compito della *Bildung* sarà sempre quello di ricostruire un intero, una pienezza da porre in atto, anche se la frammentazione e la particolarità sempre in-

sidieranno quel tutto. La *Provincia pedagogica* goethiana ben traduce quell'ideale di umana pienezza, ma documenta anche, con rara lucidità, l'affacciarsi, nello *Zeitgeist*, di un orizzonte in cui l'uomo "strumentale" sta avviandosi verso una deriva di frammentazione<sup>6</sup>.

Alcuni studiosi scorgono già nelle critiche kantiane il primo segno della scissione del soggetto nella modernità. E da qui la sua tragicità, come finemente interpreta Goldman. L'uomo *che conosce* e l'uomo *che vuole* – la ragion pura e la ragion pratica – demarcano già una frattura che troverà nell'alienazione, prima hegeliana e poi marxiana, una ferita non rimarginabile. Nonostante tutti i tentativi, naturalmente, e da parte di Hegel e da parte di Marx, di riportare ad identità e unità dialettica uno spirito *soggettivo* sempre in movimento e mai ritrovantesi. Fallirà, storicamente, la ri-composizione hegeliana nel sapere o nello spirito assoluto, e non miglior sorte toccherà all'immane sforzo marxiano della *trasformazione* del mondo e dell'individuo come genere o classe. Il positivismo oggettiverà e serializzerà il soggetto e da allora in poi sarà sempre vano il tentativo di trovare fondamento al soggetto. Altro sarà il luogo in cui cercare consistenza al soggetto. Ma è, questo, un altro capitolo, e sarà scritto nelle vicende filosofico-politiche del travagliatissimo Novecento. Il che fa pensare che la secolarizzazione teologica che ha attraversato il secolo, trovi un corrispettivo nella secolarizzazione filosofica, là dove l'assenza del fondamento teologico, di un Dio assente e silente, sembra trovare un analogo nell'assenza di una radice metafisico-sostanziale per il soggetto.

Se questo tragitto culturale ha una qualche corrispondenza con la realtà, è facile immaginare quali e quanti problemi si pongano per i termini di cui ci stiamo occupando. Che cosa diventerà la *Bildung*? Che cosa vorrà dire *paideia*? A che cosa si educerà o ci si educerà? La perdita dello sfondo metterà molte parole in libertà e queste infesteranno irrimediabilmente il lessico pedagogico. L'istruzione rappresenterà un indolore rifugio, un luogo in cui depositare frammenti di un discorso paideutico forte ma ormai impossibile da pronunciare a cielo aperto. Sarà, l'*istruzione*, l'anfratto in cui le molte varianti dell'ideologia troveranno sicuro riparo. E se è così, ma forse è così, la storia pedagogica del Novecento finirà con il rappresentare una storia dell'*ideologia* pedagogica. Di certo, molte pagine (cattoliche o marxiste) non si sono, in realtà, troppo allontanate da questo scenario.

Così facendo, l'istruzione viene di fatto ad assimilarsi al concetto di educazione, sia che questa derivi il suo significato dalla radice latina dell'*e-ducere*, del trarre fuori da, richiamando la pagina e la figura socratico-platonica del *Teeteto*, sia che essa tragga il suo significato dal latino *edere*, che dice

mangiare, consumare, nutrire (e dunque far crescere, allevare) e che trova il suo corrispettivo nel greco *troféo* (nutro, allevo, educo). È questo il binomio che attraversa il Novecento. Istruzione e educazione saranno i termini, a volte coincidenti a volte conflittuali, con cui si scriverà nel secolo la storia e la pratica della formazione. Sul termine formazione (o *paideia* o *Bildung*) calerà invece, per lo più, un velo di cosciente o inconsapevole rimozione. Ma la difficoltà, forse, sta proprio nel fatto che un orizzonte forte o rotondo, come si dice delle filosofie che si sentono (o si sono sentite) legittimate a descrivere i grandi significati individuali o collettivi, non si può più dare, e la (ri)costituzione dell'intero del soggetto appare opera vana e impossibile. Il fondamento ha perso il suo centro, la sua radice metafisica, e persa la *Bild* si è persa anche la *Bildung*.

Ricordava Manno, citando Gadamer, che la *Bild* (immagine) eckhartiana ha avuto la prevalenza, nella storia, sulla "forma" (si immagina aristotelica). E dunque, la *Bildung* sulla formazione. Essa appariva più ambigua, e perciò meno determinata e più ricca per quel grande lavoro che era rappresentato dallo sforzo di ricostituire, nell'individuo, l'immagine di Dio (e più tardi i suoi analoghi filosofici).

Sfumata la dissolvenza su Dio, scritta la grande pagina sulla secolarizzazione, la formazione (*Bildung* o *paideia*) ha conosciuto stagioni dure da attraversare. E ha ceduto il passo alla sinonimia di educazione e istruzione, inabissandosi in un fragoroso silenzio. *Quella* formazione non ha potuto camminare indenne per le strade del nichilismo<sup>7</sup>. L'orizzonte si è fatto più incerto. La *forma* da dare, e soprattutto da darsi, se si vuole intendere l'autoformazione del soggetto e celebrarne l'insopprimibile libertà, è apparsa difficile da declinare. Il nietzschiano Dio morto ha aperto la strada al weberiano politeismo dei valori, giacché la morte di Dio ha anche ridisegnato il profilo del soggetto e le dinamiche della sua identità e della sua formazione (costituzione-costruzione).

Che cos'è rimasto sul terreno di gioco? Come muoversi tra tante macerie? Oppure, per chi in quell'orizzonte caduto ha scorto un cielo finalmente ripulito da molti falsi idoli, che cosa rimane sui sentieri dell'uomo dopo l'abbandono degli dei andati? Non so se sia questo il vero proscenio in cui si determina la fatica dell'uomo nell'opera di costruzione di sé. Ma come negare che questo quadro è parte significativa dell'odierna commedia umana? La postmodernità ha preso atto di un mondo che si è rotto, di una società che ha allentato i vincoli umano-sociali, di una soggettività che si è indebolita, di un circolo sistemico in cui la soggettività è stata ridotta a parte *funzionale* (e intercambiabile) di un tutto che la sovrasta. E se così è, qua-

le può essere lo spazio – in questa radura arsa di una società in cui ciò che conta si chiama efficacia e efficienza<sup>8</sup> – dell’educazione e della formazione? Basterà tutto ciò a restaurare un’antica nobiltà della formazione? Quale sarà il nuovo ruolo dell’educazione?

Domande banali e più volte poste. Ma se ripensiamo alle battute iniziali da cui queste veloci considerazioni hanno preso le mosse, resta il dubbio: l’hegeliana scissione della sostanza storico-sociale conosce oggi una nuova versione nella forma della società liquida<sup>9</sup>, o postmoderna<sup>10</sup>, o postideologica?<sup>11</sup> E questa frammentazione storico-sociale che è sotto gli occhi tutti, di quale educazione o formazione ha bisogno? Quale educatore o formatore invoca? Chi o che cosa è stato chiamato a interpretarla, ripensarla o ricomporla? Perché tanto proliferare di “formazione”? Dai libri bianchi comunitari ai corsi di formazione organizzati da università ed enti locali, agenzie (ahinoi!) pubbliche e private, sindacati e chiese, partiti e libere associazioni, è tutto uno scintillio di formatori intenti a formare: formatori che si autoformano, formatori che progettano corsi, formatori che formano formatori, formatori che formano bambini, giovani, adulti, anziani... È il tripudio della formazione. E ci si dovrebbe trovare – se le “buone pratiche” (uscite dal lessico religioso-devozionale ed entrate oggi prepotentemente nel lessico social-aziendal-formativo) mantenessero le loro promesse –, nel bel mezzo di una società ben formata.

Ma ahimé!, qualche perplessità è lecito nutrirla. Questa bulimia della formazione rischia di perdere il cuore della formazione, quella *Bild* o *forma* o *paideia* o *institutio* che hanno rappresentato i paradigmi dell’educazione. Un’educazione sempre più negletta, asfittica, afona, denutrita, anoressica. Se educazione diceva il latino *edere* o il greco *troféo*, oggi su quale verbo va essa coniugata? Qual è il suo nutrimento? Perché appare tanto de-nutrita? Perché le scienze dell’educazione sono oggi le scienze dell’educazione e della formazione? È un’endiadi pleonastica? Si tratta di un rafforzativo o di una distinzione di campo semantico? Quale il senso dei due termini?

In questa situazione, chi non ha problemi giuridici è l’istruzione. E *pour cause*. Almeno fino a quando essa riesce a stare nel suo, a non invadere i territori che si disputano l’educazione e la formazione. E nei suoi spazi, come sappiamo, molto c’è da lavorare, visti i risultati non proprio lusinghieri dei livelli internazionali delle conoscenze dei giovani scolarizzati italiani. La grande enfasi della formazione, invece, ha necessità urgente di definire i suoi spazi semantici e di mantenere le promesse che annuncia. Ha bisogno di credibilità, di quella credibilità che segue soltanto alla fattualità, alle attese realizzate. Perché le delusioni della concretezza, l’hegeliana

*Wirklichkeit*, non faranno che gettare discredito su tutto il sistema della formazione-educazione.

Che cosa compete invece all'educazione? Perché la sua diffusa afasia? Perché ha essa bisogno oggi, sempre più spesso, di farsi accompagnare dalle credenziali, in verità deboli, della formazione? Perché una società rinuncia al dovere-diritto di educare?

Mi sembra una domanda legittima, anche se dei "distinguo" sono certamente plausibili, viste le indefinizioni dei rapporti istruzione-educazione-formazione. Per tornare ai verbi cui sopra accennavo, sarebbe forse giunto il momento di portare in superficie la grammatica essenziale del processo educativo: chi educa, perché educa, a che cosa educa. E ancora: chi è educato, perché è educato, a che cosa è educato. Perché il gioco educativo è un gioco di relazione, un gioco di relazione simmetrica o asimmetrica. È un gioco di società, un gioco in cui si struttura la relazione io-società-stato in tutte le sue possibili varianti. E l'enfasi sull'uno o sull'altro degli attori in gioco marca significativamente l'orizzonte educativo e le sue sintoniche o distoniche declinazioni.

I molti dolori dell'attuale fase educativa sono legati alle dinamiche interne dei tre protagonisti: l'io è perplesso, attonito, stordito, in cerca d'autore; la società è in continuo travaglio, lacerata, mutante e in cerca di equilibrio; lo Stato ha necessità di darsi un profilo accettabile e di legittimarsi di fronte ad una società in continua trasformazione sussultoria.

Se questo è il quadro verosimile, c'è posto per l'educazione? Quale il suo ruolo? Come recuperare una dignità al soggetto-in-educazione? Perché di questo si tratta, di riscoprire un valore all'individuo. Di restituirgli la consapevolezza della sua umanità, la sua dignità, la cura della sua libertà e responsabilità. Senza cadere, e il pericolo è sempre in agguato, nella insensatezza della facile esortazione o nell'indistinzione mercatoria del dover essere (a buon mercato). Ciò detto, appaiono certamente vere e dure da rimuovere le molte analisi sullo stato attuale della problematicità del soggetto, analisi che le scienze sociali, psicologiche, pedagogiche, filosofiche dettano con serietà e frequenza. E che forniscono su di esso squarci di fondata preoccupazione. Pur tuttavia, resta il problema: è possibile educare? e come? e a che cosa?

Non vorrò qui risolvere il problema. Per ora voglio soltanto porlo e reclamarne la legittimità. E ricordare e rendere omaggio a quanti, tra i pedagogisti (spesso trascurati), sono andati al cuore del problema e hanno messo al centro della loro riflessione l'interrogativo sull'uomo, sulla libertà da costruire, sui valori da illuminare e da far valere. Una pedagogia obsoleta, que-

sta, per i cultori-scienziati *à la page*. Una pedagogia troppo legata all'antica tradizione della filosofia morale, per chi conosce le vicende dell'accademia al passato prossimo. Una pedagogia che tutto sommato non mi dispiace, devo dire. Perché in quella tradizione, le domande sull'uomo e sul suo costituirsi uomo (e come) rappresentavano il cuore della riflessione teorica. Una riflessione che oggi manca, e mi manca. Perché, dopo tutto, la filosofia morale poneva lo sguardo interrogativo sull'uomo che agisce e sui valori che determinano la sua azione. Vale altrettanto dopo le innumerevoli analisi psico-socio-pedagogiche? L'uomo "educato" non è quello che dà determinazione alla sua libertà? Quello che decide e si decide per qualcosa a cui si dà valore o ha in sé valore? La scomparsa dell'educazione morale, sopraffatta dalle mille educazioni oggi di moda, è forse il sintomo di un soggetto adiaforo e indecidente. Il millepiedi perplesso è forse metafora adeguata dello stato dell'educazione: educazione afona e perplessa che non sa più aiutare a cercare la strada. Ma senza Maestri che indicano la via non si dà educazione, e la scuola di oggi sta forse perdendo la sua ragione sociale. Qui chiudo, ricordando un amico con cui ho mosso i primi passi in accademia e che molto ha riflettuto, con serietà e ironia, sulla natura dell'educazione: «Per me educazione non è soltanto trasmissione di cultura. È anche questo. Ma è anche formazione della personalità». (...) E consente con Gentile quando questi afferma che «se l'educazione è l'arte di insegnare qualcosa a qualcuno, non esiste migliore educatore di un ladro che insegna al proprio figlio la nobilissima arte del rubare. Volendo intendere, naturalmente, che l'educazione non è soltanto acquisizione di determinati elementi, ma è anche maturazione dell'individuo. È anche, in definitiva, accostamento dell'individuo a valori<sup>12</sup>».

Sono le ultime lezioni di Broccoli, prematuramente scomparso nell'ormai lontano 1987, e di cui ho curato l'ultimo corso accademico. In quegli stessi anni, aggiungo, appariva un volumetto di Edda Ducci, *L'uomo umano*<sup>13</sup>, al cui centro la pedagogista casentinese poneva la riflessione sull'uomo. Un modo di intendere la pedagogia, per il pedagogista marxista e per la pedagogista cattolica, che si configurava come riflessione sulla *paideia*. Una tradizione alta, pur nella varietà delle posizioni, *maxima cura servanda*. Naturalmente, per chi vuole ed è all'altezza del compito.

<sup>1</sup> E. Giesecke, *La fine dell'educazione*, a cura di F. Mattei, Anicia, Roma 1990. N. Postman, *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola*, Armando, Roma 1997. Voglio anche ricordare, in proposito, il compianto collega prof. Riccardo Massa, che all'argomento ha dedicato attenzione e finezza di elaborazione concettuale: R. Massa (a cura di), *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1988.

<sup>2</sup> Cfr. J. Gatty, *Finalità dell'educazione. Educazione alla libertà*, a cura di F. Mattei, Anicia, Roma 1994.

<sup>3</sup> Sul rapporto conflittuale educazione-istruzione Massa si è più volte soffermato, sottolineando i limiti dell'istruzioneismo e i pericoli dell'integralismo pedagogico. Così Massa: «[...] a chi difende il primato dell'istruzione abbiamo prospettato il rischio di un certo semplicismo teorico e di una certa inadeguatezza operativa del solo istruire, dentro e fuori la scuola, al di là di una sin troppo ovvia polemica anti-valoriale e anti-integralista. Il sospetto cioè che l'attuale identificazione della pedagogia laica e di sinistra con il primato dell'istruzione sia prevalentemente surrettizia, che derivi piuttosto da un pregiudizio epistemologico ideologicamente recitato» (*La fine della pedagogia...*, cit., pp. 9-10). Lo stesso tema ha spesso ripreso in *Educare o istruire? La fine della pedagogia...*, Unicopli, Milano 1987 e *Cambiare la scuola. Educare o istruire*, Laterza, Roma-Bari 1997.

<sup>4</sup> Ho commentato, tempo addietro, passi di quell'opera, il libro VIII, per gli allievi della Scuola dottorale internazionale diretta dal prof. Benedetto Vertecchi presso l'Università Roma Tre. Conservo vivo il ricordo del particolare fascino che quelle pagine hanno mantenuto nel tempo. Cfr. <http://ps2.uniroma3.it>, 2004, XIX ciclo di dottorato.

<sup>5</sup> Mario Manno ricostruisce con non distratta acribia filologica la storia del termine nel rendere omaggio ad un maestro purtroppo quasi dimenticato, quel Galvano della Volpe che, studioso marxista, legge con passione il grande mistico tedesco e la grande innervatura del neoplatonismo. Egli cita il Gadamer di Verità e metodo e l'antica tradizione mistica, «per la quale l'uomo porta nella propria anima l'immagine (Bild) di Dio, secondo la quale è creato e deve svilupparla [onde la Bildung] in sé»; «[...] la vittoria del termine Bildung – prosegue – su quello di "forma" non è casuale: in Bildung, infatti, c'è Bild. Il concetto di forma non è così ricco da comprendere la misteriosa ambiguità di Bild (immagine), che include in sé i concetti di riproduzione (Nachbild) e di modello (Vorbild)» (M. Manno, *Ricordando Alcibiade*, Anicia, Roma 2005, p. 111). Mi scuso per la ripresa della citazione, ma la puntualità della focalizzazione mi sembra davvero pertinente. Per una ricostruzione del termine rinvio a M. Gennari, *Storia della Bildung, La Scuola*, Brescia 1995.

<sup>6</sup> Cfr., in proposito, quanto scrive Giulio Sforza in *Variazioni sul Tema*, Anicia, Roma 2007, ove, riportando un suo studio di anni precedenti, *Dell'educazione estetica o dell'educazione*, ben sottolinea lo spleen del Teilmensch dell'ultimo Goethe, in molto simile all'homme fractionnaire rousseauiano. Egli mutua, al di là dell'interpretazione che ne dà Antimo Negri, questa curvatura ermeneutica dalla lettura che della Provincia goethiana offre T. Mann in Goethe esponente dell'età borghese: «[...] Già vi troviamo – scrive Mann – l'insufficienza dell'individuo oggi prevalente: solo tutti gli uomini insieme portano a compiutezza l'umano, il singolo diventa funzione, si afferma il concetto della comunità [...]», cit. in G. Sforza, *Variazioni sul Tema*, cit., p. 103, n. 7. Il Ganzmensch goethiano sembra dunque definitivamente tramontato.

<sup>7</sup> Cfr. A. Erbetta, *Pedagogia e nichilismo*, Tirrenia Stampatori, Torino 2007.

<sup>8</sup> A questo paradigma ossessivo transitato, come altri termini, dal lessico del mondo della produzione e dei sistemi funzionali al mondo della scuola e della formazione, ho dedicato attenzione non distratta nel saggio *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, Anicia, Roma 20032, pp. 64 e ss. Un trasferimento lessicale che ha visto i lemmi bancari invadere corposamente il lessico pedagogico (budget, debiti, crediti, Pof...). Una migrazione che non ritengo neutra, e che è segno, credo, delle difficoltà profonde in cui si muovono i protagonisti del mondo dell'educazione.

Allo svuotamento del soggetto, in questa prospettiva, ho già fatto riferimento altrove. La formula magica dell'«efficacia e efficienza», tanto cara ai chierici del ritualismo pedagogico-didattico, è figlia della perdita di profondità del soggetto, come ricorda Jameson, a cui non rimane, come resto, dopo aver perso il presente, che lo spazio della superficie. Scrivevo in *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*: «Ed è lo stesso spazio attorno a cui si è strutturato il soggetto (post)moderno che, perso il suo sostrato fondante – quell'interiorità che attingeva ad una delle molte ermeneutiche della metafisica –, ha lasciato che di sé venisse a svelamento soltanto ciò che si-fa-manifesto, che l'apparenza fosse l'intero e l'essenziale cui riferirsi. Il che, poi, si identifica in definitiva con il dominio della techné; con il soggetto "funzione" del sistema; con l'esaltazione dell'efficacia e dell'efficienza (come recitano anche i manuali à la page del buon dirigente scolastico); con la salmodia del "risultato oggettivo"; con l'ottimizzazione delle prestazioni del soggetto; con la commensurabilità e determinabilità del tutto» (p. 59). Con una conseguenza, scrive Lyotard: «La nostra vita è così votata all'ac-

crescimento della potenza. La sua legittimazione in materia di giustizia sociale e di verità scientifica consisterebbe nella ottimizzazione delle prestazioni del sistema, nell'efficacia»; perciò «l'applicazione di questo criterio a tutti i nostri giochi non è disgiunto da certi effetti terroristici, velati o espliciti: siate operativi, cioè commensurabili, o sparite (c.m.)» (Ibidem). Se della soggettività rimane soltanto la spazialità, perché non misurarla? E ciò che nel soggetto non è misurabile ed è ineffabile?

<sup>9</sup> L'aggettivazione è naturalmente dovuta a Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Bari 2002. Per quanto concerne il tema specifico dell'educazione, rinvio ad A. Porcheddu, Zygmunt Bauman. Intervista sull'educazione, Anicia, Roma 2005.

<sup>10</sup> La fortuna vistosa che ha arriso al volumetto di J.F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1987, non è casuale. Lo scomparso filosofo francese ha colto un clima diffuso e sicuramente caratteristico dei tempi. Perciò mi sono lungamente soffermato su di esso nel citato studio F. Mattei, *Sapere pedagogico...*, cit.

<sup>11</sup> All'origine della letteratura sul tramonto delle ideologie, in ambito filosofico-politico, sta il bel saggio di L. Colletti, *Il tramonto dell'ideologia*, Laterza, Bari-Roma 1980, e Id., *Intervista politico-filosofica*, Laterza, Bari-Roma 1975. Da allora, sui tramonti politico-ideologici non è più tramontato il sole, fino all'enfasi e all'orgia compiaciuta dei "post". Interessante, in materia, M. Veneziani, *L'Antinovecento*, Leonardo, Milano 1996.

<sup>12</sup> A. Broccoli, *L'educazione tra le immagini del moderno*, a cura di F. Mattei, Anicia, Roma 1989, p. 152 (sono le lezioni dell'A.A. 84/85).

<sup>13</sup> E. Ducci, *L'uomo umano*, La Scuola, Brescia 1979. Il tema dell'umanazione è al centro della riflessione di Edda Ducci: cfr., in proposito, F. Mattei, *Un paradigma educativo: parola di uomo*, in "Formazione e Lavoro", 3/2007, pp. 71-80.