

Francesca Caputo*

Il *logos* pedagogico tra fenomenologia ed esistenzialismo



Suggested citation for this article:

Caputo, F. (2015), «Il *logos* pedagogico tra fenomenologia ed esistenzialismo», in *Topologik*, n. 18: 87-98;

URL: http://www.topologik.net/F_Caputo_Topologik_Issue_n.18_2015.pdf

Subject Area:

Educational Studies

Riassunto

Nel contributo si ricostruiscono le linee del *logos* pedagogico di matrice fenomenologico-esistenzialistica a partire da un duplice senso ermeneutico: ermeneutica del *sé* ed ermeneutica dell'*altro* nel loro rapporto col mondo. Si mostra l'importanza pedagogica di voci come il *ritorno alle cose* e l'*esistere* in quanto *progetto gettato*. La ripresa dell'*esistere*, come categoria pedagogica, dà la possibilità di riscoprire l'educando nelle sue possibilità di soggetto protagonista della sua storia. Il *ritorno alle cose* apre, invece, al mondo esterno al soggetto, senza pregiudizi, attraverso l'*epoché*. Mondo esterno e mondo interno si intrecciano in un concetto di pedagogia che rivendica l'autenticità dell'esistere dell'uomo e, di conseguenza, l'autonomia dell'educando nel progettare la sua vita senza la guida di forze eteronome. L'esistere, concepito come *progetto gettato*, non si configura come scelta anarchica di vita, piuttosto come ricerca di quel senso che vogliamo dare a noi stessi (in quanto singole esistenze) e al mondo (nella sua totalità di rapporti). L'autenticità dell'esistere diventa una sfida pedagogica ed etica.

Parole chiave: Esistenza, soggettività, autoformazione, autonomia, eteronomia.

Abstract

The pedagogical logos between phenomenology and existentialism

This essay reconstructs the lines of the pedagogic *logos* of phenomenological-existentialist matrix, starting from a hermeneutic twofold sense: hermeneutic of *self* and hermeneutics of the *other* in their relationship with the world. It shows the pedagogical importance of entries as the *return to things* and *exist* as *thrown project*. The resumption of *existing* as pedagogical category, gives the opportunity to rediscover the *educandus* in his possibility as protagonist of his own history. The *return to the things*, instead, opens to the world outside the subject, without prejudice, through the *epoché*. The outside world and the inner world intertwine in a concept of pedagogy which claims the authenticity of the existence of man and, consequently, the autonomy of the *educandus* in designing his own life without the help of eteronome forces. Existing, conceived as a *thrown project*, do not configure as anarchist choice of life, rather as the search of that sense that we want to give to ourselves (as individual lives) and to the world (in the totality of his relationship). The authenticity of the existence becomes a pedagogical and ethics challenge.

Keywords: Existence, subjectivity, self-formation, autonomy, heteronomy.

* Dottore di ricerca in "Modelli di formazione", cultore della materia "Pedagogia generale" presso l'Università della Calabria; docente di Lettere nella scuola secondaria di secondo grado. La sua attività scientifica, documentata attraverso vari saggi e volumi, si estende alle aree della filosofia teoretica e pratica, della pedagogia sistematica e filosofica e ad ambiti della ricerca di base che riguardano gli aspetti fondativi dell'etica in prospettiva storico-filosofica e storico-pedagogica.

1. Cenni introduttivi

Il *logos* pedagogico, come processo di autoformazione dei singoli individui e, in generale, come progetto di autoformazione dell'umanità, ha alcune implicazioni di fondo che richiedono un chiarimento preliminare prima ancora di ogni loro possibile articolazione. La *prima implicazione* richiama una dimensione filosofico-pedagogica e filosofico-sociologica del problema: l'educando (singolo o società) è un *soggetto* (definito a priori dall'*autonomia*) e non un *oggetto* d'indagine così come lo conosciamo dalle ricerche empiriche a partire soprattutto dalla modernità. In quanto soggetti, sia l'*educando* che la *società*, non possono essere formati. Formarli significherebbe privarli della loro autonomia. Questa prima implicazione indica che l'*educando* e la *società*, per essere se stessi, debbano essere i soggetti della loro formazione. L'implicazione fuoriesce da alcuni schemi tradizionali che tendono a pensare l'educazione come un processo di formazione a cui l'uomo deve essere sottoposto per diventare se stesso. In questa tradizione di pensiero (non solo pedagogico), l'uomo, certamente bisognoso di educazione a partire dalla nascita, diventa un 'oggetto' da *modellare*, da *formare* nel carattere e nel modo di pensare e agire. L'educatore vorrebbe, anzi dovrebbe, dare al suo 'educandus' la *giusta forma*, consegnarlo alla società *formato* da quelle virtù, leggi e comportamenti che ritiene indispensabili per la vita comunitaria e sociale. Ne sapeva qualcosa Kant, quando definiva l'uomo un *legno storto* (*ein krummes Holz*)¹. E sappiamo, tra l'altro, quanto sia difficile *raddrizzare* un legno storto. Ma al di là di queste difficoltà, che riferite all'uomo sono presumibilmente maggiori che non riferite al legno, sappiamo che l'uomo non può fare a meno di educazione. Vivere educatamente è nell'interesse del singolo e della società (e dell'umanità in generale). La domanda sull'educazione è pertanto ineludibile; rimane, però, irrisolto il problema del *come* divenire persone educate e su quali basi: formando l'uomo o aiutando l'uomo a formarsi²? Questa domanda apre a una *seconda implicazione* preliminare di carattere sociale anch'essa inaggirabile: l'*educando* è un soggetto sociale, cioè appartiene a una comunità storica, con principi, norme, regole e leggi, a una tradizione e a un linguaggio. L'essere collocati socialmente indica che il soggetto-educando sperimenta una determinata forma di vita, un determinato linguaggio, una determinata tradizione e ciò ha delle conseguenze sia sul piano individuale che a livello comunitario o sociale. Vincolato a determinate condizioni sociali, l'*educando* deve progressivamente farsi strada per giungere alla sua *autonomia*: essere, cioè, soggetto autonomo (auto-formarsi e seguire la propria autonomia di pensiero) e non soggetto eteronomo (soggetto formato e diretto da altri). Ma qual è il mezzo per incamminarsi sulla via dell'autoformazione? Questo contributo parte dall'ipotesi che il mezzo che rende possibile l'autoformazione sia l'*ermeneutica*, da intendere nel doppio senso di *auto-ermeneutica* (rivolta all'interpretazione del proprio sé) ed *ermeneutica sociale* (rivolta all'interpretazione del mondo esterno al sé). Nell'ipotesi che sottende questo contributo, l'autoformazione, in senso fenomenologico ed esistenzialistico, si esplica nella consapevolezza dell'intreccio (o complementarità) tra questi due aspetti ermeneutici. Comprendendo il mondo del suo vissuto (Io) nel contesto delle determinazioni sociali (Società), l'*educando* si appropria gradualmente di se stesso (del proprio Io) in relazione all'altro (la società) e può sviluppare sempre meglio la sua autonomia. Questo processo di auto-appropriazione (autoformazione) è socialmente possibile o le

¹ "...da un legno storto, come è quello di cui l'uomo è fatto, non può uscire nulla di interamente diritto" (I. Kant, "Idea di una storia universale dal punto di vista cosmopolitico", in Id., *Per la pace perpetua. La pace come destinazione etica e politica della storia dell'umanità*, a cura di M. Pancaldi, Armando, Roma 2007 (rist.), Tesi Sesta, p. 140).

² Cfr. H.-G. Gadamer, *Verità e metodo*, trad. it. e cura di G. Vattimo, Bompiani, Milano 1999, p. 33.

determinazioni sociali e storiche precluderanno all'*educando* la sua soggettività (o l'autonomia del suo pensiero)? Per rispondere a questa domanda, il presente saggio si avvale della tematizzazione di due importanti correnti di pensiero: la corrente fenomenologica e quella esistenzialistica.

Ma non può sfuggire a questo lavoro di ricerca una ulteriore ipotesi secondo la quale l'autoformazione (sia che si tratti di educazione *fenomenologica ed esistenzialistica*, sia che si tratti di educazione d'altro indirizzo e orientamento) è possibile solo unificando e mai contrapponendo i due aspetti ermeneutici sopra evidenziati.

Se le tesi avanzate sono valide, le precisazioni preliminari interessano tanto il piano del contenuto (*che cosa*) dell'analisi, quanto il piano del metodo (*come*) di questa ricerca.

2. Il soggetto esistenziale e il divenire del sé come progetto gettato

Con le correnti fenomenologiche ed esistenzialistiche abbiamo un modello di studio della personalità umana che si colloca in posizione antitetica rispetto alle concezioni logico-positivistiche (anche rispetto a quelle più recenti in linea col neo-positivismo o *razionalismo critico* del *circolo viennese*) e alle posizioni naturalistiche di provenienza biologica e neurobiologica che, viceversa, tendono a ridurre l'esperienza psichica dell'uomo a una serie di comportamenti obiettivati o obiettivabili, finendo per trascurare, per questioni di metodo, la particolarità di ogni singolo umano: la *soggettività*. L'orientamento fenomenologico-esistenzialistico, nel frattempo largamente diffusosi in ambiti importanti delle scienze sociali, si rivela particolarmente fecondo per la ricerca pedagogica. L'accento posto sulla *comprensione* libera la *pedagogia* (in teoria e prassi) dalle morse ristrette degli approcci nomotetici. Al centro della ricerca viene posta l'esperienza formativo-riflessiva che il soggetto percorre e ripercorre sempre nuovamente nell'universo ampio di sentimenti, significati, valori, emozioni, bisogni, anche simbolico-normativi, che costituiscono il vissuto quotidiano e reale di ogni singolo soggetto. In questo universo ampio, costituito non solo da saperi, ma anche da sfere simboliche e normative, i soggetti si confrontano su significati e valori, interagendo a partire da un processo non più *solus ipse* ma di inter-relazione e inter-comunicazione. L'attuale sistema formativo enfatizza l'*istruzione*, l'acquisizione di sempre più saperi, conoscenze e competenze a discapito dell'*educazione* e del pensiero riflessivo³. Ciò avviene con sempre più insistenza nei diversi percorsi scolastici nella misura in cui si sottopone lo studente all'appropriazione nuda e cruda di una infinità di nozioni, concetti, argomenti disciplinari, trascurando un po' troppo o non supportando adeguatamente percorsi di sviluppo che diano massimo riconoscimento al ruolo del suo pensiero (critico), in modo che sappia anche dar risposta alla domanda, sua personale, oltre che sociale in generale, sull'uso e sulla utilizzabilità del sapere

³ In una sua opera intitolata *Il pensiero pedagogico* (Pellegrini, Cosenza 2014) Michele Borrelli scrive in proposito: "L'imperativo che domina nelle scuole e nelle università non è la *riflessione*, ma l'*acquisizione di saperi*" (p. 89). "Scuole e università sono istituzioni *del sapere* e non *del pensare*" (p. 90). "In questi luoghi la *paideia* (la si chiami *Bildung*, la si chiami *educazione*) è stata degradata, umiliata, ridotta a *formazione* o, meglio, a *istruzione*" (p. 88). "[...] scuole e università sono pensate, in modo direi addirittura sempre più accentuato, come istituzioni il cui compito è preparare l'educando al libero mercato e non al libero pensiero. Ciò è talmente vero che i risvolti si notano fin nella semantica di cui si serve l'attuale *logos* pedagogico tutto orientato ai *saperi*, simulacri di vecchi e nuovi scientismi. La corsa ai saperi ha fatto perdere di vista la distinzione tra *istruzione* ed *educazione*. Educazione che ora viene intesa come *formazione*, dimenticando che non spetta a nessuno *formare*. Nelle dittature si *forma* e si pensa all'uomo (nuovo) o al 'cittadino', ubbidiente, che deve identificarsi con la forma totalitaria o autoritaria dello Stato. Nelle democrazie, invece, è il cittadino a formare se stesso, mai ad essere formato" (p. 90).

acquisito. Proprio di fronte a una valanga continua di dati che le scienze, a partire dai loro settori e sotto-settori, mettono ripetutamente a disposizione, diventa necessario stabilire *che cosa* apprendere e insegnare relativamente a questi saperi disciplinari. Dal momento che non si può e non si deve apprendere tutto, chi decide qual è il sapere indispensabile e qual è il sapere di cui si può e si deve fare a meno nell'insegnamento? E poi c'è la domanda ancora più importante sull'*educazione*, che non è un sapere, ma è legata anche ai saperi. Quale educazione per quale individuo e per quale società? Le domande non chiamano in causa solo la pedagogia, si estendono anche ad altri ambiti di esperienza che ogni *educando* deve imparare a saper percorrere: sono primariamente gli ambiti del sociale e del sociologico, ambiti che coinvolgono tanto l'economia quanto la politica. E ciò perché l'educazione non è un processo astratto, piuttosto si realizza nel mondo in cui viviamo ed è attraversato da condizionamenti di varia natura che vanno dal politico all'economico, dal potere nelle sue variegate forme di determinate egemonie ai tentativi di democratizzare la vita in tutti i settori della vita comunitaria. Infatti, per il singolo come per la comunità, il *mondo della vita* non è solo il *mondo dei fatti*, ma una *struttura a priori* in cui sono radicate una serie di potenzialità (progettualità) latenti o mancate, comunque reali, da evocare e da realizzare. I fatti, in questo senso, non sono oggettività fisse, immobili e immutabili alle quali attenersi o fermarsi. Se così fosse, l'educazione avrebbe da sempre già definito e pre-definito l'ambito della sua ricerca e della sua didattica. I fatti, invece, devono essere interpretati e diventano tali alla luce dell'interpretazione. La massima fenomenologica husserliana del "ritorno alle cose stesse" non significa fermarsi alla fattività, ma partire da essa per scoprirne l'essenza profonda. Ciò significa che l'impostazione fenomenologica è anche un nuovo modo di impostare la conoscenza, un modo nuovo di pensare la filosofia e anche la scienza. In termini pedagogici si può già avanzare l'ipotesi che sarà la *capacità intenzionale* del soggetto pensante (l'educando) a dare (dover dare) senso a se stesso e a ciò che gli sta di fronte; sarà il soggetto il luogo (trascendentale) a partire dal quale si avvererà il processo educativo (auto-formativo). Queste considerazioni ci fanno capire che siamo all'interno di quel primo aspetto (pedagogico) dell'ermeneutica richiamato all'inizio: all'interno dell'ermeneutica del sé o auto-ermeneutica come esperienza che il soggetto fa (a partire da se stesso). Ne *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* Husserl analizza le deviazioni della scienza che hanno condotto allo scientismo. Husserl si interroga sul ruolo non solo teorico ma anche pratico di una scienza onnicomprensiva e universale⁴, ponendo attenzione alle condizioni di possibilità di un'umanità razionale e di una scienza ad essa correlata volta a chiarire i problemi della ragione e del senso dell'esistenza. Se consideriamo l'educazione all'interno di questo quadro, che non è solo quello della conoscenza nuda e cruda, ma anche quello della ricerca di senso, allora non possiamo trascurare alcune questioni di fondo che interessano (o dovrebbero interessare) il fondamento stesso della pedagogia, soprattutto in un momento a dir poco paradossale come il nostro, in cui siamo, da un lato, in balia del dominio incondizionato della ragione tecnico-scientifica (strumentale) e, dall'altro, dinanzi a un indebolimento in generale dell'idea universale di ragione. Il *postmodernismo* reclama la fine delle *narrazioni* (o delle ontologie metafisiche della tradizione) e la ripresa e assolutizzazione dei *contesti*, delle singolarità, della diversità dei linguaggi o *pratiche di vita*⁵ (Wittgenstein). Non è certo una *ripresa* dei significati dell'idea di mondo e di noi stessi nel senso della tradizione fenomenologica ed esistenzialistica, vale a dire una ripresa come ri-scoperta delle

⁴ Cfr. E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, pref. di E. Paci, trad. it. di E. Filippini, il Saggiatore, Milano 1^a ed. 1997, p. 38.

⁵ Le pratiche di articolazione della realtà, nella prospettiva wittgensteiniana, si giocano nel linguaggio. L'espressione "gioco" linguistico è destinata a mettere in evidenza il fatto che il parlare un linguaggio fa parte di un'attività, o di una forma di vita" (L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, a cura di M. Trinchero, Einaudi, Torino 1999, p. 21).

cose o ritorno alle cose, né una ripresa nel senso esistenzialistico di riconduzione dell'esistenza a se stessi. In chiave di contenuto, urge allora far chiarezza sul senso che vogliamo assegnare a noi stessi e alle cose, iniziando dal *soggetto* nella sua costituzione *esistenziale*. In chiave metodica, urge altresì separarsi dall'idea oggettivistica delle scienze nomotetiche che hanno estromesso dal proprio ambito la soggettività (il senso che l'uomo, di volta in volta, dà a se stesso) per un concetto di scienza dello spirito a somiglianza delle scienze naturalistiche⁶. Ripetiamo, la soggettività non è oggettivabile. E, proprio in questa prospettiva, diventa significativa la critica fenomenologica all'oggettivismo fiscalista. Questa critica, attraverso l'esplicazione del mondo della vita e dei vissuti dell'esistenza, ha aperto e apre alla complessa problematica umana nella prospettiva di un più ampio orizzonte antropologico di ricerca che ebbe, e che tuttora ha, come punto centrale, l'*attenzione* per le questioni di senso. Per comprendere l'uomo e la sua esistenza è necessario osservare non tanto il *mondo oggettivo* percepito dai sensi, ma il *modo* in cui i fenomeni appaiono alla coscienza interiore⁷. La fenomenologia husserliana e i successivi apporti della filosofia dell'esistenza condussero alla riscoperta e alla problematizzazione della *conditio humana*, sempre situata in un contesto che ne definisce, di volta in volta, i vincoli processuali e la sottrae proprio per questo, e in quanto *realtà spirituale*, alle prese riduttive di una metodica tutta orientata alla *realtà fisica*.

Ne discende una pedagogia che fa di se stessa l'oggetto primario di riflessione, sempre anche costituita nella pratica educativa, tenendo presente che il soggetto pedagogico è totalità di corpo e spirito in una situazione di inter-relazione sia rispetto al mondo (altro-da-sé) sia rispetto alla relazione del sé con se stesso. Il saper vivere nella storia (nel vissuto della propria vita quotidiana) non avviene esternamente alla relazione (trascendentale) tra soggetto (Io) e oggetto (mondo) né esternamente ad aspetti di trascendenza che Kant riteneva *critici* e non susseguenti a impostazioni *dogmatiche* di trascendenza. È prova di quanto finora detto il fatto innegabile che il senso della vita non ce lo dice la scienza⁸. La scienza si guarda bene dall'entrare in questioni di senso. Sfugge alla scienza dell'oggettività il tema dell'*esistenza*. L'uomo, come ha affermato Jaspers, può essere, sì, studiato dalle scienze come 'oggetto' del mondo, ma da questi studi resta fuori l'esistenza: "Come esistenza infatti non mi oggettivo, ma mi so indipendente anche se non posso contemplare ciò che chiamo mio me-stesso. Vivo a partire dalla sua possibilità e solo nella sua relazione sono me stesso"⁹. 'Esistenza' è il termine per descrivere un essere (umano), in via di principio, in continua trasformazione, situato nell'essere-nel-mondo come possibilità progettuale e non statica. Questo particolare orizzonte (che Heidegger definisce *in-der-Welt-sein*¹⁰) è soprattutto possibilità (auto)formativa di avveramento della progettazione esistenziale. La rilevanza attribuita all'universo della soggettività umana e alla possibilità trascendentale costitutiva dell'uomo rispetto a se stesso e al mondo richiama, anche in rinvio a Sartre, sostanzialmente, un 'umanismo esistenzialista'. "Umanismo, perché noi ricordiamo all'uomo che" (kantianamente) "non c'è altro legislatore che lui" e che proprio *nell'abbandono di sé* (uscendo fuori di sé), "egli deciderà di se stesso", e, poi, "perché noi mostriamo che, non nel rivolgersi verso se stesso, ma sempre cercando fuori di sé uno

⁶ Cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988, 1^a rist. 1992, p. 21.

⁷ Cfr. I. Kant, *Critica della ragion pura*, a cura di C. Esposito, Bompiani, Milano 2012, (A 251), p. 469.

⁸ Si veda M. Heidegger, "Che cosa significa pensare?", in *Saggi e discorsi*, trad. it. di G. Vattimo, Mursia, Milano 1999, p. 88.

⁹ K. Jaspers, *Filosofia*, a cura e introd. di U. Galimberti, Libro secondo: *Chiarificazione dell'esistenza*, Mondadori, Milano 2009, p. 469.

¹⁰ Cfr. M. Heidegger, *Essere e tempo*, trad. it. di A. Marini, Mondadori, Milano 2006, § 12, p.83 sgg.

scopo – che è liberazione, attuazione particolare – l'uomo si realizzerà precisamente come umano"¹¹. L'uomo non è, come altri enti, semplicemente presente né è uno spettatore disinteressato di cose e di significati. Al contrario, è un essere che interpreta ed è sempre proiettato nelle sue possibilità. Come hanno rilevato, ovviamente tra gli altri, Heidegger e Jaspers, l'uomo è essenzialmente *esistenza*, auto-creazione¹². In prospettiva pedagogica, ciò può solo significare processo d'autoformazione, progettualità esistenziale pensata a partire dal soggetto. L'uomo è *Dasein*, esiste, è sempre in situazione e la sua caratteristica peculiare è il suo specifico *modo di essere nel mondo* a partire dal quale darà senso alle cose e vita all'*incontro* con gli altri. Questo stare nel mondo, nel senso di Heidegger, è innanzitutto *deiezione*, ossia "modo d'essere di un ente, che è via via in persona le proprie possibilità, in quanto in esse e a partire da esse egli si comprende (si proietta su di esse)"¹³. Tale gettatezza (*Geworfenheit*) porta inquietudine, angoscia, spaesamento-*inospitalità*¹⁴, condizioni che ci riportano all'esigenza di esistere autenticamente, di decidere, di poter essere, e sulle quali si snoda (si dovrebbe snodare) l'autoformazione. Nella situazione di fondo dell'esistenza deietta, costellata da limiti e ostacoli, l'essere umano trova un inesauribile stimolo alla realizzazione del senso proprio della sua esistenza. In particolare, nell'angoscia, situazione rivelativa esistenziale dell'essere dell'esser-ci, il cui essere si rivela come la *cura*¹⁵, si evidenzia un'*educazione alla riflessione, alla decisione, alla scelta*, dimensioni fondamentali dell'esserci come progetto di senso (auto-progetto). Infatti, è attraverso la decisione e la scelta (di quell'individuo irripetibile che ognuno di noi è), che noi poniamo in gioco noi stessi nel confronto con il mondo che ci circonda e che interpretiamo e di cui siamo sempre parte. La possibilità connessa all'esistere è libertà (individuale) di scelta nel contesto in cui si è gettati a vivere. Quella che a prima vista sembra, dunque, una debolezza dell'uomo in quanto esser-gettato si converte in forza e in potenza, in possibilità e occasione. L'essere nel mondo implica un agire più consapevole e autentico, la chiara determinazione delle possibilità di volta in volta effettive per il nostro esserci, al di fuori (per quanto lo permettano i condizionamenti sociali) delle convenzioni e dei binari in cui il 'si' impersonale ci incanala. Il Si non ha il coraggio dell'angoscia davanti alla morte, allontana la morte dal campo visuale dell'esserci, facendo in modo che l'esserci la consideri come qualcosa che ancora non lo tocca, mentre un "*autentico essere-alla-morte non può essere elusivo* di fronte alla possibilità più propria e irrelativa e in tale fuga *velarla e travisarla* a beneficio dell'intendersi del *si*"¹⁶. Così l'essere-alla-morte vero è essenzialmente angoscia: l'esserci prende sul serio la possibilità della morte, della rinuncia all'esistenza come progetto non-infinito ma possibilità storicamente limitata. Esistere, in questo senso propriamente limitato e circoscritto, significa accettare la nostra finitezza, la storicità di una esistenza contrassegnata dalla finitudine. Il progetto esistenziale di un *essere-alla-morte* (come *essere-a*) offre una possibilità, precisamente una possibilità privilegiata dello stesso esserci¹⁷, di fatto promuove, orienta l'educazione alla vita come ricerca autentica (e, quindi, personale e non impersonale) a partire dalla educazione alla morte come traguardo di un vissuto individuale non privo di senso. La dimensione educativa legata alla condizione esistenziale dell'esserci in quanto "gettato" (*geworfen*) è allora quella di progetto.

¹¹ Cfr. J.-P. Sartre, *L'esistenzialismo è un umanismo*, a cura di M. Schoepflin, Armando, Roma 2006, pp.78-79.

¹² Si veda in proposito la prospettiva jaspersiana in *Piccola scuola del pensiero filosofico*, trad. it. di C. Mainoldi, Comunità, Milano 1968, rist. 1984.

¹³ M. Heidegger, *Essere e tempo*, op. cit., p. 259.

¹⁴ Cfr. *ivi*, p. 270.

¹⁵ Cfr. *ivi*, p. 261.

¹⁶ *Ivi*, p. 368

¹⁷ Cfr. *ibidem*.

Ogni persona, dunque, in armonia col significato ascrivibile dalla teoria fenomenologica (di Husserl) ed esistenzialistica (nel senso specifico di Heidegger), e più in generale dalla storia dell'educazione e dalle attuali scienze umane, al di là di ogni 'diversità' costitutiva o culturale, ha una finitezza, ossia una costitutiva limitatezza, ma anche tante possibilità che derivano dal fatto che è situata, che è nel *modo del poter essere*, quindi in grado di elaborare e realizzare un proprio progetto di vita. È in questo senso che acquistano rilevanza decisiva l'esperienza vissuta, il riconoscimento dell'alterità come fondamento di sé e del rispetto per l'altrui dignità e l'approccio esistenziale definito dalla *cura (Sorge)*. L'alterità, seguendo le riflessioni di Merleau-Ponty¹⁸, Sartre¹⁹, Lévinas²⁰, Buber²¹, fa dell'Io una identità plurima, molteplice, che prova a definirsi attraverso una molteplicità di possibilità e nell'incontro con diverse visioni di mondo. Si è parlato, viceversa, anche di "neuniversalismo esistenziale", configurando una pedagogia interculturale meno attenta alle culture e più interessata ai singoli soggetti nella loro specificità biografica²². Rimane comunque ferma l'ipotesi dell'educazione come auto-ermeneutica, in quanto l'Io si costruisce, si decostruisce e poi si ricostruisce nuovamente in costante interrelazione con l'altro²³. Pedagogicamente, l'approccio fenomenologico ed esistenzialistico, come ricerca dell'autenticità del singolo, deve fare i conti con l'alterità nel doppio senso, sopra menzionato, di relazione del sé con l'altro-da-sé (alterità) e relazione del sé col mondo esterno all'Io. Il suo legame con gli altri è un dato esistenziale, anzi ontologico, che rinvia alla responsabilità per se stessi e gli altri. E la fenomenologia della *riscoperta delle cose* (da Husserl ad Heidegger), fino al volto di Lévinas, sono esempi di come l'alterità costituisca un possibile percorso di senso di una umanizzazione che è progressivo recupero di riflessività (auto-riflessività e riflessività in generale)²⁴. All'interno di un processo educativo (dell'Io con l'Altro e dell'Io con la società) si è chiamati a un rapporto di etica della responsabilità proiettata nel presente e futuro di noi singoli e dell'umanità nella sua totalità, di cui si sono fatti, tra l'altro, portavoce Hans Jonas, Emmanuel Lévinas e Karl-Otto Apel²⁵: la responsabilità per se stessi, gli altri, le cose, per mezzo della cura²⁶; in caso contrario, sottrarremo a noi stessi la nostra base di senso. L'indifferenza in cui l'Io resta come costruito in se medesimo è il risultato di un atto educativo insoddisfatto e irrealizzato, mentre il discorso concernente l'educazione, in ottica fenomenologico-esistenzialistica, significa muoversi in una feconda inter-

¹⁸ Si veda l'ultima grande opera incompiuta di Merleau-Ponty, uscita postuma nel 1964: *Il visibile e l'invisibile*, a cura di M. Carbone, trad. it. di A. Bonomi, Bompiani, Milano 2007.

¹⁹ Si rinvia, in particolare, a quanto Sartre scrive nella sua opera *L'essere e il nulla. La condizione umana secondo l'esistenzialismo*, trad. it. di G. Del Bo, rev. e cura di F. Fagnani e M. Lazzari, il Saggiatore, Milano 2008, p. 702 sgg.

²⁰ Tra le opere di E. Lévinas, si veda, in particolare, *Dall'altro all'io*, a cura di A. Ponzio, trad. it. J. Ponzio, Meltemi, Roma 2002.

²¹ Di Martin Buber si ha qui presente soprattutto *Il principio dialogico e altri saggi*, trad. it. di A. M. Pastore, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 1993.

²² Cfr. D. Demetrio, "Implicazioni interculturali nella ricerca dell'interiorità", in A. Portera (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p. 180.

²³ Si veda M. Borrelli, "Pedagogia come ricostruzione interculturale ermeneutico-dialettica", in Id. (a cura di), *La pedagogia tedesca contemporanea*, vol. I, Pellegrini, Cosenza 2^a ed. 1995, p. 121 sgg.

²⁴ Cfr. M. Borrelli, *Il tramonto della paideia in Occidente*, Pellegrini, Cosenza 2013, p. 78.

²⁵ Si veda K.-O. Apel, M. Borrelli, H. Burkhardt, A. Colombo, A. Cortina, R. Fornet-Betancourt, *La fondazione dell'etica e la responsabilità per il futuro*, Pellegrini, Cosenza ed. riv. e ampliata 2014.

²⁶ "...una pedagogia dello sguardo fenomenologico assume l'etica della responsabilità come fondamento. [...] Nello sguardo eidetico, che coglie l'essenza dell'evento formativo, si può esprimere la modalità dello *stupore* verso ciò che l'incontro può rivelare (diversamente dal già saputo della scontatezza)" (V. Iori, *Nei sentieri dell'esistere: spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Edizioni Erickson, Trento 2006, p. 12).

relazione fra soggetto e oggetto²⁷, sollecitare processi di ri-costruzione e decostruzione di percorsi di senso, comprendere ed esplorare in itinere l'esistenza nella forma di un progetto, considerare la dimensione dell'intersoggettività necessaria all'esistenza della stessa soggettività, assumere un originale 'programma' di cura di sé sempre attuale e rinnovantesi²⁸.

3. *L'autoappropriazione dell'esistenza e l'etica della responsabilità per il futuro*

La complessità del nostro *stare al mondo*, capire cosa significhi precisamente il *trovarsi*, lo *stare insieme* (con gli altri), il rapporto con se stessi (anche con il proprio corpo), con il mondo, con la temporalità, il comprendere e l'interpretare le esperienze e i *modi di essere* nel mondo tra perfezione, difettività, bisogno, mancanza, differenza, fragilità, deiezione, angoscia, scacco, dimostrano come sia importante per la riflessione pedagogica rapportarsi all'approccio *fenomenologico ed esistenzialistico* compreso in un'area ermeneutica posta tra le scienze obiettivanti e le scienze del sociale. Tale orientamento, largamente affermatosi anche nelle pratiche educative e psicologiche²⁹, si muove su un duplice piano metodico: da un lato, in prospettiva eidetico-trascendentale (trascendente) e, dall'altro, in prospettiva esistenziale-riflessiva riguardo al *modo d'essere* del singolo. L'approccio, così definito, consente di cogliere le dimensioni dell'esperienza psichica e della personalità umana dall'*interno*, nell'essenza, nei vissuti di coscienza, nella messa in luce dei significati del mondo esperito dal soggetto (l'esserci della vita fattuale). Si può abbandonare così ogni schematismo dogmatico, intanto perché è possibile osservare le dimensioni dell'esperienza psichica e della personalità umana con imparzialità, così come si manifestano, con la *sospensione* di considerazioni teoriche e giudizi di valore, senza intromissioni, anzi considerando tali dimensioni inclusive di soggetto e oggetto, e poi perché il *modo d'essere* proprio dell'uomo, in forza della definizione esistenziale quale impegno a divenire se stessi nella gettatezza, apre a una progettualità altamente formativa o ri-educativa, aperta al possibile, alla comprensione del senso, alla decisione, alla libertà, alla scelta (e, quindi, all'incertezza, alla problematicità, al rischio), all'autenticità esistenziale, alla responsabilità, alle dinamiche relazionali. Di qui la necessità di pensare la gettatezza esistenziale anche in prospettiva di etica e di responsabilità etica³⁰, nonostante la prospettiva esistenzialistica sposti l'accento

²⁷ "L'uomo si trova dapprima nel campo degli altri. Prima di ogni auto-percezione esplicita, l'uomo è sempre già percepito da altri, curato o anche trascurato, gli si è rivolta la parola, ci si è valse di lui, ma è stato anche non considerato" (K. Meyer-Drawe, "Apprendere dall'altro – Osservazioni fenomenologiche in pedagogia", in M. Borrelli, J. Ruhloff (a cura di), *La pedagogia tedesca contemporanea*, vol. II, Pellegrini, Cosenza 1996, p. 149).

²⁸ Su quest'ultimo punto rinvio ad un mio lavoro: F. Caputo, "La cura pedagogica come relazione di aiuto", in *Topologik*, n. 15/2014, pp. 119-144.

²⁹ L'indirizzo fenomenologico nelle scienze psicologiche ha avuto un grande sviluppo grazie agli apporti di Karl Jaspers, Ludwig Binswanger, Eugene Malinowski, Danilo Cargnello, Bruno Callieri. Molti autori sono stati influenzati dal modello esistenzialistico, tra i principali: Rollo May, Frederick S. Perls, George Alexander Kelly. Una variante della psicologia esistenzialistica è la psicologia umanistica tra cui spiccano i nomi di Abraham Harold Maslow e Carl R. Rogers. In Italia le analisi del pedagogista e sacerdote Roberto Zavalloni (allievo di Carl Rogers), professore di Pedagogia speciale fino al 1990 nell'Università "La Sapienza" di Roma, hanno contribuito a inquadrare le implicazioni pedagogiche della teoria e del metodo rogersiani. Di Zavalloni si veda, in particolare, una sua opera significativamente intitolata *La terapia non-direttiva nell'educazione*, Armando, Roma 1971.

³⁰ Si veda, al riguardo, G. Flores d'Arcais, "Il problema della pedagogia oggi", in *Rassegna di Pedagogia*, 1956, 1, pp. 16-42.

dall'essenza all'esistenza, nonostante, cioè, ci si separi dalle metafisiche tradizionali³¹ e, tendenzialmente, dalla metafisica in generale. L'assunto che "l'esistenza precede l'essenza", seguendo Sartre, "significa che l'uomo esiste innanzi tutto, si trova, sorge nel mondo, e che si definisce dopo"³². In questo senso, l'uomo deve scoprire la sua autenticità nel mondo e progettarla poi con la sua esistenza nel proprio particolare modo di essere. Non è una scoperta che può realizzarsi nella distinzione tra anima e corpo, nell'antitesi descartiana di *res cogitans* e *res extensa*, in quanto l'esistenza non può essere scissa in due parti a sé stanti e contrapposte³³. Galimberti fa ben notare come il termine 'esistere' perda in Descartes "tutta la ricchezza che solitamente gli conferiscono i poeti per assumere solo due significati: si esiste come cosa o come coscienza, come *res extensa* o come *res cogitans*", "ma siccome delle due a pensare è solo la *res cogitans*, si ottiene un corpo quale è concepito dall'intelletto e non quale è vissuto dalla vita, [...], un corpo che ha un male e non che sente un dolore, un corpo anatomico e non un soggetto di vita"³⁴. La fenomenologia, viceversa, rappresenta il tentativo costante di superare la dicotomia tra soggetto e oggetto. La circolarità tra corpo-oggetto e corpo-soggetto, tra io e mondo, è una delle intuizioni radicali della fenomenologia: "non c'è l'io, da una parte, e il mondo delle cose e delle realtà umane dall'altra; ma l'io si riflette nel mondo e il mondo si rispecchia nell'io in una circolarità senza fine"³⁵. Aspetti centrali della relazione intenzionale tra io e mondo sono i fenomeni, accessibili e conoscibili direttamente all'essere umano, e l'esperienza che concerne la forma personale di sperimentare la nostra esistenza nel mondo e i fenomeni interni ed esterni di momento in momento. I fenomeni sono gli aspetti con cui il mondo si *annuncia* e si *presenta* alla coscienza. L'intero mondo naturale, che è costantemente "qui per noi", "alla mano", e che continuerà a permanere come "realtà" per la coscienza, viene messo tra parentesi³⁶; di esso non resta che il fenomeno che si manifesta come tale dinanzi a noi, da considerare e descrivere in modo del tutto disinteressato. Il mondo come dato di fatto soggiace alla messa fuori circuito, ma non il *mondo come eidos* e ogni altra sfera eidetica³⁷. Con la riduzione eidetica, da *eidos*: essenza, si riduce il fenomeno particolare alla sua essenza o idea, in senso platonico. Queste essenze si colgono per intuizione (conoscenza diretta e immediata, proprio come le cose reali), sono date alla coscienza, cioè sono intuite da essa. La riduzione trascendentale consiste nel ridurre le essenze all'io come coscienza, come vissuto, e alla sua proprietà essenziale: l'intenzionalità. La coscienza ha un suo essere proprio, non viene toccata dalla messa fuori circuito, essa rimane come "residuo fenomenologico", oltretutto come una regione dell'essere per principio peculiare, designata come campo d'indagine proprio della fenomenologia³⁸. Compimento dell'*epoché* fenomenologica è quello di rendere accessibile la

³¹Cfr. U. Spirito, "Il problematicismo", in *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía*, Mendoza, Argentina, marzo-abril 1949, tomo 2, p. 1090.

³² Cfr. J.-P. Sartre, *L'esistenzialismo è un umanismo*, op. cit., p. 47.

³³ Nell'orizzonte aperto dall'indirizzo fenomenologico-esistenzialistico, "la questione più rilevante, in una prospettiva che persegue una scientificità "rigorosa" ma non esatta, è il superamento, tramite l'intenzionalità, della contrapposizione cartesiana soggetto-mondo" (V. Iori, "La pedagogia fenomenologico-esistenziale", in G. Vico (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione. Seminari itineranti interuniversitari di pedagogia generale*, Vita e Pensiero, Milano 2006, pp. 137-138).

³⁴ U. Galimberti, *Psichiatria e fenomenologia*, Feltrinelli, 1^a ed. riv. e ampliata nell' "Universale Economica", Saggi, Milano 2006, p. 85.

³⁵ E. Borgna, *Come se finisce il mondo. Il senso dell'esperienza schizofrenica*, Feltrinelli, 1^a ed. nell' "Universale Economica", Saggi, Milano 2002, p. 62.

³⁶Cfr. E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, introd. di E. Franzini, trad. it. di V. Costa, Mondadori, Milano 2008, I, n. 32 [56], p.71.

³⁷Cfr. *ivi*, I, n. 33 [58], p.74.

³⁸Cfr. *ivi*, I, n. 33 [59], pp.76-77.

coscienza pura e, quindi, l'intera regione fenomenologica³⁹. La coscienza pura è la sfera in cui la fenomenologia svolge la propria analisi per cercare il "senso" del mondo e dei suoi oggetti. Il fenomeno della coscienza può essere inteso come uno stato di consapevolezza di se stessi, del proprio corpo, del proprio mondo interno e dell'ambiente esterno, tale da permettere di riconoscere spontaneamente ogni momento dell'esistenza in stretto rapporto con la propria vita mentale⁴⁰. Nessun presupposto aprioristico, quindi, ma analisi dell'esistenza così come si manifesta, insieme alla considerazione del senso tragico dell'esistenza, alla caratterizzazione dell'uomo come soggetto storico, "gettato nel mondo", che vive e opera nel mondo, in libertà, nell'apertura agli altri, il cui rilancio, in ambito pedagogico, assicura un tensione dinamica irrinunciabile per poter combattere tutto ciò che minaccia la sua unicità, la sua soggettività, la sua esistenza libera, investendo sulle sue capacità di scelta, di autocreazione, autotrascendimento e sull'esercizio della libertà.

Il modello fenomenologico-esistenzialistico si rivolge alla ricerca di ciò che viene definito come autentico, originale, vero, attraverso il coinvolgimento attivo dell'essere umano considerato nell'atto di emergere, venir fuori/uscire (*ex-sistere*). I termini "scelta", "impegno", "angoscia", "decisione", "domanda di senso", compaiono frequentemente negli scritti dei fenomenologi e degli esistenzialisti proprio per sottolineare l'impegno personale dell'io colto nella sua condizione di "inquietudine", di "crisi" ma, allo stesso tempo, nelle sue "possibilità" di dare senso al mondo. Il modello fenomenologico-esistenzialistico è un tentativo di recuperare l'uomo nella sua singolarità, uomo concreto con quelle qualità che lo rendono unico e insostituibile. In tale prospettiva ha rilievo la complessità dell'uomo non più definibile in astratto secondo un sistema di categorie chiuse. L'analisi fenomenologica della coscienza travolge l'uomo con un pesante fardello di responsabilità, ma mostra anche un modo singolarmente creativo del farsi dell'uomo in quanto progetto, possibilità, apertura. Con l'approccio fenomenologico ed esistenzialistico, in termini pedagogici, ritorna l'uomo, il soggetto, costruttore di significati, soggetto *in formazione* attivo, che non può essere semplicemente fruitore o destinatario passivo di un'azione (educativa), bensì soggetto capace di *intenzionare* direttamente la realtà (educativa), conferendo senso e significato a cose e azioni. L'approccio fenomenologico-esistenzialistico libera la mente dai presupposti che fanno vedere nel soggetto solo teorie e dogmi. La relazionalità è centrale in questo percorso evolutivo: in quanto esseri comunicativi siamo aperti alla comunicazione con gli altri. La relazione è un'esperienza, anzi la prima esperienza, rinvia all'essere umano che è naturalmente sociale, comunitario. Aristotele definiva a ragione l'uomo *zoon politikon*⁴¹ (*politikon* non sta per *politica* ma per *vita associata* o comunitaria). Se partiamo dal dato di fatto che la vita dell'uomo si svolge in comunità, l'elemento centrale di ogni teoria pedagogica e di ogni prassi educativa è la relazione (con l'altro), elemento indispensabile per la realizzazione di se stessi in quanto singoli, ma anche per la vita comunitaria in generale. A partire dai concetti filosofici di Edmund Husserl, Martin Heidegger, Martin Buber, Jean-Paul Sartre, Karl Jaspers, viene con forza alla luce non solo l'importanza che deve essere assegnata alla relazione, in quanto atto di *cura pedagogica*, ma anche l'attenzione che dobbiamo riservare alla dimensione etica e alla dignità della persona considerata nella sua totalità somato-psico-noetica profondamente relata all'ambito dell'intersoggettività. Il soggetto è agito da una tensione autorealizzante che si cerca di portare ad espressione sollecitando l'individuo a esprimere potenzialità e risorse inesprese. E sappiamo che il campo specifico dell'accadere educativo non è

³⁹Cfr. *ivi*, I, n. 33 [59], p.77.

⁴⁰Cfr. L. E. Berra, *La voce della coscienza. L'angoscia come via alla trascendenza*, Il Segno dei Gabrielli Editori, Verona 2004, p.60.

⁴¹ Cfr. Aristotele, *Politica*, a cura e trad. di R. Laurenti, Laterza, Roma-Bari 2000,1253a, p. 6.

mai processo finito, chiuso, piuttosto compito infinito, sempre aperto, trasformativo, migliorativo dell'esperienza del sé con se stesso e dell'esperienza del sé con l'altro da sé⁴².

Con l'indirizzo fenomenologico-esistenzialistico, in termini pedagogici, si costruisce una via di autochiarificazione esistenziale attraverso la quale si restituisce all'uomo la sua libertà (individuale) e, al contempo, non viene meno la responsabilità per il contesto generale delle relazioni interpersonali essenziali per lo sviluppo delle qualità umane. Riflettere sul lavoro educativo all'interno di un approccio fenomenologico-esistenzialistico significa conferire senso e significato alle situazioni, favorendo, all'interno di un processo intersoggettivo e interpretativo, il cambiamento, la modificazione, la valorizzazione dell'Io, delle sue esperienze, dei suoi punti di vista e delle visioni del mondo. Ma l'Io non è una monade isolata. L'Io, piuttosto, comprende se stesso delineandosi nella rappresentazione degli altri e con gli altri, ossia nel comprendere l'interpretazione altrui e nell'essere compresi. In tale prospettiva, ci viene incontro l'alterità, l'altro-da-noi, che ci obbliga all'ascolto, al suo dire, al suo pensare. Nello scontro con la diversità si avvera l'incontro del sé con se stesso e con l'altro-da-sé⁴³. L'esistenza umana non può e non deve essere dedotta a priori, ma al contrario si mostra attraverso diverse forme di esperienza umana reale, per cui il processo educativo è sempre calato nella comprensione, nell'interpretazione e, dunque, in quest'ottica si mostra come un'esperienza di senso, aperta, dialogante, complessa, in cui il soggetto esercita continuamente auto-interpretazione e interpreta il mondo di cui si riconosce parte (persone, oggetti, situazioni, luoghi): dona, dunque, senso ma al contempo lo riceve. Come si può notare, siamo all'interno del secondo aspetto dell'ermeneutica evidenziato all'inizio di queste pagine. Quell'ermeneutica che non è solo *spaesamento*, ma anche costruzione e ricostruzione della nostra esistenza: l'essere gettati in una configurazione di gettatezza generale spinge il singolo e la società nel loro insieme ad alcune domande di carattere generale. Giocarsi l'esistenza significa avere la possibilità di giocare. Allora il gioco deve avere anche un senso, nel nostro caso un senso pedagogico che non può essere riferito solo all'esistenza del singolo individuo, ma deve essere esteso all'esistenza dell'umanità nella sua globalità. Il senso è l'esistere stesso e la *cura* offre una via esistenziale-individuale ed esistenziale-generale. Il prendersi cura di sé, di matrice fenomenologico-esistenzialistica, va di pari passo col prendersi cura dell'altro e delle cose. Dove questo duplice fine viene a mancare, si perde il cammino lungo e faticoso delle due ipotesi pedagogiche messe qui preliminarmente in gioco: il processo di autoformazione come processo di auto-ermeneutica che il singolo sé fa (deve fare) con se stesso e l'autoformazione come processo di auto-ermeneutica che la società (l'altro da sé) nella sua totalità fa (deve fare) con se stessa. Nella dialettica pedagogica tra Io e società ci giochiamo il senso dell'educazione, il senso che noi in definitiva e di volta in volta vogliamo assegnare a noi stessi (come singole esistenze e umanità nella globalità) e alle cose (come mondo a noi esterno). Una pedagogia orientata in senso fenomenologico-esistenzialistico, come qui avanzata, non trascura il doppio fine di scoprire-se-stessi e scoprire-le-cose, proiettandosi, però, oltre un esistenzialismo e fenomenologismo radicali. La propria esistenza è sempre collocata nell'esistenza generale dell'umanità. Scoprire l'autentico della propria esistenza significa, allo stesso tempo, scoprire l'autentico della società. Se la società (l'umanità) è pensata al plurale, la singola esistenza si colloca nella sua particolarità individuale (autonomia) di singolo progetto. Se la società (l'umanità) è pensata al singolare, la particolarità individuale si perde nell'impersonale, nell'eteronomia. Ma per garantire l'*autentico* dell'esistere

⁴² Si veda M. Borrelli, *Il pensiero pedagogico*, op. cit., pp. 94-95.

⁴³ Sul contesto si vedano anche le considerazioni di R. Fadda, in *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Armando, Roma 2002, p.123.

individuale, pedagogicamente e anche sociologicamente, non è sufficiente dire *società pensata al plurale*. La garanzia non dipende solo dalla pluralità in sé e per sé della struttura sociale che potrebbe significare anche 'assoluta anarchia'; la garanzia è data, invece, dall'etica pedagogica a monte del pluralismo sociale, dalla volontà di accettare alcuni principi che riteniamo condivisibili e universalizzabili: principi come la dignità dell'uomo, la giustizia sociale, la democratizzazione delle istituzioni e altro. Principi la cui osservanza e istituzionalizzazione rendono possibile l'esistere che dovrebbe essere definito in senso autentico (quindi a partire dal soggetto autonomo) e non imposto da poteri eteronomi o esterni (al soggetto).