

MICHELE BORRELLI

**La fine della *Bildung* e della *Paideia* occidentale
Hommage an Jörg Ruhloff**

Ha ancora senso, oggi, parlare di *Bildung*? Quale sarebbe, oggi, questo senso? Ma *Bildung* ha in generale un senso? E questo senso lo diamo noi, oggi, o lo ereditiamo dal passato, dalla storia e dobbiamo soltanto interpretarlo?

Cercare risposta a queste domande significa fare i conti, tra l'altro, con due particolari tipi di ermeneutica che occupano da decenni quasi interamente il concetto di interpretazione: l'ermeneutica filosofica di Gadamer e l'ermeneutica dell'essere di Heidegger. Sono queste due ermeneutiche, meglio di tutte le altre elaborate nella storia dell'ermeneutica, a porre in modo esplicito il problema del senso e quel che a noi interessa è far innanzitutto chiarezza sul senso, nel caso specifico sul senso della *Bildung*. Ma bisogna dire subito che in queste due ermeneutiche il senso viene fatto dipendere dalla *storia* (tradizione) – è il caso di Gadamer – e dall'*essere* – è il caso di Heidegger. Ma il problema del senso della *Bildung* è davvero un problema che ereditiamo dalla storia in generale o dalla storia dell'essere in particolare? È, quindi, un problema già risolto e concluso nella/dalla storia, per cui non tocca a noi esseri umani ridefinirlo, di volta in volta, sempre nuovamente? Se la *Bildung* è già risolta nella storia e dalla storia, dovremmo anche chiarire qual è il ruolo di noi esseri umani, o, meglio, chiarire se noi esseri umani abbiamo ancora un ruolo da *soggetti* nel processo della *Bildung* o se dobbiamo aspettare *passivi* 'l'evento dell'essere' e il suo dischiudimento. Queste due ermeneutiche, l'una del rimettersi alla storicità/tradizione (Gadamer), l'altra del rimettersi all'essere (Heidegger), fanno capire che il soggetto della storia è la storia stessa, che si avvale degli esseri umani e non noi esseri umani che, vivendo nella storia da soggetti, ci serviamo di essa; in modo analogo, questo vale per il rimettersi heideggeriano dell'uomo all'essere e non dell'essere

TOPOLOGIK

Polylogikon Paedagogikon Wuppertal
Hommage an Jörg Ruhloff

all'uomo. In definitiva, che cosa ci dicono allora queste due ermeneutiche? Le ermeneutiche di Heidegger e Gadamer ci dicono che noi non siamo *autonomi* e tanto meno i *soggetti* della storia. Non siamo noi i soggetti del senso. Se pensiamo a Gadamer, il senso è nella storia (tradizione) e nel suo influire: in Heidegger è nell'essere e nel suo dischiudimento o autorivelazione. Noi umani siamo ('gettati') nella storia (tradizione); da essa non possiamo uscire e guardarla dall'esterno. Ogni nostro sguardo è sempre già storico, collocato cioè all'interno della storicità a cui apparteniamo e del suo influire; la storia (tradizione) non è un 'oggetto' fisicalizzabile o, meglio, non è soltanto un oggetto, un oggetto magari appunto storico. Nell'ottica delle ermeneutiche di Heidegger e Gadamer, il tentativo di separarci dalla storia (tradizione), per fare di essa un 'oggetto di interrogazione' nudo e crudo, è condannato a fallire, in quanto le nostre domande sono sempre all'interno e mai completamente all'esterno di quell'influire storico (tradizione) che comunque ci precede già sempre in una sorta di anticipazione che Heidegger ha giustamente definito il circolo ermeneutico. In altri termini, prima ancora di poter pensare o dire qualcosa (su qualcosa), siamo già in presenza di questa inaggrabile prestruttura; solo a partire da essa sono possibili il pensiero (il nostro pensiero) e ogni nostra espressione e articolazione su noi stessi e il mondo. Ma parlare di prestruttura significa parlare di linguaggio. È all'interno della prestruttura linguistica che, come dimostra Gadamer, il nostro dire è stato già sempre espresso e trova già ogni sua articolazione. Il linguaggio è accadere linguistico in cui la pretesa di verità è tutta già sciolta all'interno di esso. Dire linguaggio, ovviamente, è sempre anche dire storia, tradizione; e nel dialogo con la storia (tradizione) e nell'aprirsi dell'essere o, meglio, nel mettere da parte la nostra soggettività per rimetterci all'accadere linguistico (alla pretesa di verità della tradizione) o all'evento dell'essere (Heidegger) che viene alla luce la verità e noi diventiamo partecipi di essa. In definitiva: se in Gadamer il luogo della verità è la storia (la

TOPOLOGIK

Polylogikon Paedagogikon Wuppertal
Hommage an Jörg Ruhloff

tradizione) e non l'uomo, in Heidegger il luogo della verità è l'essere, di cui noi dovremmo prenderci cura, diventarne pastori, e porci in suo ascolto.

Se vale l'ipotesi sostenuta in queste due ermeneutiche, secondo le quali l'ente uomo non è un soggetto dotato di autonomia, tanto meno *il* soggetto della storia e il soggetto della verità, è da presumere che il senso (ogni senso) è da situare tutto nella storia (tradizione) e nella 'volontà' dell'essere e mai esternamente ad esse.

Che cosa può significare, oggi, allora, *Bildung*? Ma *Bildung* non significava proprio autonomia (*Selbstbestimmung*)?

La *Paideia* occidentale, nella sua origine, non rivendicava proprio l'autonomia? Quel *Selbst* di cui vive anche la dialettica hegeliana e il suo concetto di *Selbstbildung* (autoformazione)? E che cosa doveva, poteva e può significare, oggi ancora, *Selbstbildung* (autoformazione) se non: autonomia di pensiero; autonomia di vita; autonomia del sé di essere se stesso? Che cosa poteva e può tuttora significare autonomia se non l'idea di autodeterminazione dell'uomo, di contro all'eteronomia di una vita regolata da altri e non gestita (e, quindi, autogestita) da ogni singolo individuo? La *Bildung* in quanto *Selbstbildung* non rivendicava e rivendica proprio l'autonomia legata all'idea dell'illuminismo occidentale o, meglio, legata al *sapere aude* di cui parlava Kant nella sua celebre formula in cui spiegava l'illuminismo e cioè: *l'uscita dell'uomo dal suo autoprocurato status di minorità*? Ma se è la storia (tradizione) a dare *il* senso, se è l'evento dell'essere *la verità*; se sono la storia (la tradizione) e l'essere ad essere autonomi nei nostri confronti e non noi esseri umani rispetto ad essi, che cosa dovrebbe significare, oggi, ancora, parlare di *Bildung* come *Selbstbildung*, nel senso hegeliano e soprattutto kantiano? La *Paideia* dell'illuminismo occidentale era soltanto un'idea fallita o condannata a fallire già a priori?

La mia tesi è che la *Paideia* occidentale è morta; ed è morta in Occidente, proprio nel luogo in cui era sorta come riscatto da forme di vita alienate e eteronome; proprio nel

TOPOLOGIK

Polylogikon Paedagogikon Wuppertal **Hommage an Jörg Ruhloff**

luogo in cui era nata col compito di liberare l'uomo dalla sua *autoprocureta non-emancipazione*, come aveva felicemente sperato Kant. Ma la *Paideia* occidentale è morta non perché era sbagliata come idea o impossibile come progetto umano o perché noi siamo diventati esseri autonomi liberi in una società libera che ha abolito la violenza e il dominio dell'uomo sull'uomo, ma per determinate cause che hanno impedito questo grande progetto della modernità. Progetto che reclamava non solo l'uscita del singolo dal suo status di minorità, ma l'emancipazione dell'umanità nella sua totalità. *Bildung* non era un progetto nazionalistico, ma fiducia nelle capacità della ragione umana di 'umanizzare' la vita in generale (quindi l'umanità nel suo insieme), assegnando ad essa, appunto, un 'senso umano', un senso di ragione e, quindi, sempre anche un senso di moralità, in quanto la libertà è moralità e non libero arbitrio.

Quali sono allora queste cause che hanno portato alla morte della *Paideia* occidentale? Menziono le cause che ritengo più importanti. Intanto, una dimostrazione del fallimento della *Bildung* la danno già le ermeneutiche di Gadamer e Heidegger. In queste due ermeneutiche si condanna l'uomo al destino imprevedibile dettato dalla storicità (tradizione) o dai giochi dell'essere ('aperture' e 'nascondimenti!'); destino al quale gli esseri umani appartengono, ma che non dominano, anzi ne sono ovviamente dominati. Col che il grande progetto kantiano di uscire dall'eteronomia per una autonomia la cui responsabilità è situata tutta nella moralità o libertà dei singoli individui e, quindi, dell'umanità in generale viene completamente a mancare. Se le ermeneutiche più recenti si dimostrano non di aiuto, piuttosto un terreno in cui si semina e germoglia non l'autonomia ma l'eteronomia, quali sono le altre cause che hanno minato e minano le fondamenta del progetto emancipativo della modernità? Le cause sono di due tipi: 1) cause che possiamo definire *esterne* all'idea di *Bildung/Selbstbildung*; 2) cause che dobbiamo definire *interne* all'idea di *Bildung/Selbstbildung*.

TOPOLOGIK

Polylogikon Paedagogikon Wuppertal

Hommage an Jörg Ruhloff**1) Cause esterne che hanno portato alla fine della *Bildung* o, meglio, alla morte della *Selbstbildung***

Tra le cause esterne che hanno portato alla fine della *Bildung* (*Selbstbildung*) bisogna annoverare un passaggio che è epocale nella storia del pensiero occidentale, cioè il passaggio dalla *ragione oggettiva* della pre-modernità alla *ragione soggettiva* e procedurale della modernità.

Si tratta fondamentalmente del passaggio dalla ragione (ancora metafisica della pre-modernità) alla ragione empirica (della modernità). Ancora più precisamente: si tratta del passaggio dai sistemi *ontologico-metafisici* al *razionalismo empiristico*. Passaggio che con Dilthey può essere riformulato nella differenza tra *scienze dello spiegare* (scienze nomologiche) e *scienze del comprendere* (scienze dello spirito e, in generale, scienze sociali o umane).

Il grande tentativo kantiano di differenziare la ragione in teoretica, pratica e estetica è servito indubbiamente a capire meglio i limiti e le possibilità della ragione umana. Certo, con Kant si sono compresi i diversi *usi* della ragione e si sono comprese anche le differenze (inconciliabili, per Kant) tra le varie ragioni (si pensi alla polarità ragione-teoretica e ragione-pratica). Ma Kant e il postkantismo non sono riusciti a ricucire lo strappo causato da una ragione differenziata (e suddivisa in teoretica, pratica e estetica) e riportarla poi ad una nuova unitarietà. Non solo questa ricucitura non è riuscita, ma, fatto ancora più grave, è andato perduto un elemento kantiano importante, essenziale, per l'idea di *Bildung* (e *Selbstbildung*) e non solo per questa idea, ma per la ricerca di senso e la ragione in generale. Qual è questo elemento? Kant ha sempre anche parlato di un autointeresse (*Selbstinteresse*) della ragione, ossia di un interesse intrinseco alla ragione, indipendentemente dalle possibili e necessarie differenziazioni e degli usi che possiamo fare di essa. Con il passaggio dall'ontologia metafisica all'empirismo della scienza moderna (lo *spiegare*), questo *Selbstinteresse* è andato completamente perduto. Eppure

TOPOLOGIK

Polylogikon Paedagogikon Wuppertal

Hommage an Jörg Ruhloff

proprio questo autointeresse potrebbe essere la fonte di quel senso che cerchiamo: il senso della *Bildung* come progetto umano e il senso dell'umano in generale.

Tra le cause esterne che conducono alla fine della *Bildung* (*Selbstbildung*) bisogna, dunque, annoverare il passaggio dal *logos metafisico* al *logos scientifico*.

A poco è valso, quindi, il pur grande tentativo di fondazione delle *scienze spirituali* o *umane* e *sociali* (storiche, culturali) di Dilthey e delle ermeneutiche a partire anche e soprattutto da Schleiermacher e dallo stesso Dilthey che aveva capito l'importanza dei rapporti tra le scienze dello spiegare (scienze naturali) e scienze spirituali (scienze del comprendere) e ne teoretizzava la reciprocità, se il risultato è stato l'imporsi totale delle *scienze naturali* fino all'avanzamento, oggi, a paradigma unico di conoscenza e verità.

Tra scienze naturali e scienze umane e sociali non si è creato – e dall'inizio – un senso di collaborazione e di interscambio; è sorta una concorrenza a tutto campo, in cui i teorici delle scienze dello *spiegare*, gli empiristi razionalistici, si sono ritenuti i detentori esclusivi della verità e hanno accusato i teorici delle scienze del *comprendere* di essere i portatori e diffusori di ideologie. Oggi, uno dei pochi sopravvissuti, se non l'unico, nonostante la lotta spietata sferrata dagli empiristi, che rivendica con fermezza la necessità della *complementarietà* tra le scienze del comprendere e le scienze dello spiegare, è Karl-Otto Apel¹. La sua trascendentalpragmatica o *etica del discorso* pone fine, argomentativamente, alla disputa tra le scienze dello spiegare e le scienze del comprendere, ma è, appunto, una voce isolata tra le mille altre che sbandierano posizioni contrarie.

Dunque, nella lotta tra le scienze dello spiegare e le scienze del comprendere, sono uscite vittoriose le *scienze dello spiegare*. Queste scienze, con lo smisurato appoggio che hanno dato e danno allo sviluppo della tecnica, hanno fatto del pensiero occidentale un pensiero esclusivamente razionalistico, un pensiero tecnico, tecnico-razionalistico. La scienza è

¹Cfr. Karl-Otto Apel, *Cambiamento di paradigma. La ricostruzione trascendentalermeneutica della filosofia moderna*, a cura, traduzione e presentazione di M. Borrelli, Pellegrini, Cosenza, 2005.

TOPOLOGIK

Polylogikon Paedagogikon Wuppertal
Hommage an Jörg Ruhloff

tecno-scienza. La ricerca è ricerca tecnica. E la tecnica è indubbiamente anche e soprattutto pensiero orientato al profitto; ciò ‘spiega’ anche il successo delle scienze dello ‘spiegare’. In Occidente, si è, dunque, imposta la ragione tecnica o, meglio, la tecnica della ragione a tutto svantaggio della *ragione comprensiva o riflessiva*. Questa *egemonia* delle scienze dello spiegare o *nomologiche* è all’origine non una ma forse *la* causa principale del fallimento delle scienze umane e sociali, fallimento che è documentato nel ruolo marginale che esse svolgono o sono costrette a svolgere in società come le nostre, dominate dall’interesse tecnico.

Il *logos* razionalistico-scientistico si è imposto come *logos esclusivo della verità*. Il concetto di verità è stato affidato alla ‘razionalità procedurale’. Essa, e solo essa decide, ora, se una proposizione può essere ritenuta vera o falsa. In questa logica, la ricerca di verità si è trasformata in questione di *verifica* (Circolo Viennese di Carnap et Alii) o *falsificazione* empirica (Razionalismo Critico di Popper). Furono proprio i rappresentanti del circolo viennese a curare l’idea della ‘demarcazione’ tra metafisica e scienza, demarcazione ritenuta impraticabile dallo stesso Popper. Da Husserl allo Strutturalismo la filosofia fu piegata alla logica delle scienze e non la scienza alla logica della discorsività filosofica. A questo dominio incontrastato dello scientismo fa eco la verità postmodernistica dei *giochi linguistici* (a partire soprattutto da Wittgenstein). Ai rapporti soggetto-oggetto, subentrano le relazioni tra linguaggio e mondo. Si passa dal soggetto trascendentale alle *strutture grammaticali*.

Per il *logos razionalistico*, la verità non è *comprendere* qualcosa, ma scoprire la legge (fisica) del qualcosa e utilizzarla per scopi tecnici. In un mondo ormai della tecnica, il *logos razionalistico* come faceva a non essere *modello unico* di scienza? Certo, i ‘progressi’ tecnici sembra parlino tutti a favore e per l’importanza di questo *logos*. Ma il risultato è stato quello di aver costretto il *logos discorsivo o riflessivo* a ritirarsi a vita privata; il risultato è stato quello dell’abbandono della *domanda di senso*. Il *logos*

TOPOLOGIK

Polylogikon Paedagogikon Wuppertal
Hommage an Jörg Ruhloff

discorsivo (e riflessivo), emarginato, e in parte diffamato socialmente, non è riuscito a costruire un fronte comune unitario per rispondere all'aggressione del monopolio empiristico-razionalistico delle scienze tecniche, ha piuttosto rincorso e rincorre tuttora tutta una serie di linee parallele e correnti (scientifiche?) di critica ed autocritica, se non di autodemolizione e auto-*decostruzione*², per usare il linguaggio di moda, che finiscono per tirare l'acqua al mulino del logos tecnico-razionalistico. Le correnti spirituali – che non solo non vengono sostenute dalle scienze della natura o scienze empiriche, ma che vengono da queste socialmente anche screditate – fanno, infatti, il gioco di queste ultime: si servono, paradossalmente, proprio del termine *scienza*, termine mediante il quale le scienze empiriche demoliscono le scienze spirituali. Il termine *scienza* è *monopolio* delle *scienze empiriche* e poco giova etichettare le sfere simboliche e delle norme con un termine che viene contestato loro a priori. Eppure viviamo tutta quella serie infinita di derivati di scienza e la rincorsa tanto più insensata quanto più sfrenata dell'uso o, meglio, dell'abuso dell'etichetta *scienza*: scienze umane e sociali, scienze storiche, scienze spirituali, scienze dello spirito, scienze della formazione (*Bildungswissenschaft, Erziehungswissenschaft*), ecc.. Come se il *logos discorsivo* per legittimarsi avesse bisogno dell'etichetta 'scienza'. Come se niente potesse essere legittimato e giustificato senza aggiungere *scienza* (*di...*). In verità, questa aggiunta, piuttosto che giustificare su basi più solide, mette in crisi le possibilità del *logos discorsivo* e la ricerca di senso (anche e soprattutto in pedagogia); l'aggiunta *scienza* al *logos del comprendere* non fa altro che smantellare la logica della ricerca di senso per una *logica* empiristica che, essendo 'avalutativa' e 'neutrale', tutto può fare, ma non ricerca di senso o ricerca discorsiva.

Il *logos razionalistico*, come Habermas in più occasioni ha messo in evidenza, è stato viepiù corresponsabile della crisi dell'ambito della sfera simbolica e delle norme, come se

²Cfr. M. Borrelli, *Postmodernità e fine della ragione*, Pellegrini, Cosenza, 2010.

TOPOLOGIK

Polylogikon Paedagogikon Wuppertal
Hommage an Jörg Ruhloff

la ragione teoretica, trasformata o, meglio, deformata a ragione strumentale, volesse completamente soppiantare il discorso della ragione pratica e della ragione estetica, e, quindi, anche l'ambito simbolico delle regole e dei principi della vita morale, dell'intesa sociale, ecc..

Il passaggio dal *mito* alla *scienza*, a cui sopra si accennava, si sta rivelando sempre più come il passaggio dalla *distruzione del mito* al *mito della distruzione*.

Se queste sono ovviamente alcune delle cause principali esterne, non mancano di certo le cause interne che hanno accompagnato e accompagnano tuttora la *Bildung* (*Selbstbildung*) al suo tramonto.

2) Cause interne che hanno portato al fallimento della *Bildung*

Le cause interne che hanno portato al fallimento della *Bildung* si trovano nell'abbandono del progetto illuministico della modernità. Diversamente dal *logos empiristico*, il *logos discorsivo* non è riuscito ad imporre l'idea che bisognava e bisogna recuperare la *ragione pratica* e la *ragione estetica* come ambiti fondamentali per organizzare umanamente il mondo della vita. Recupero che non avrebbe significato e che non significa la negazione del *logos empiristico* e tecnologico, ma non avrebbe ridotto e non ridurrebbe la verità a tecnica e a tecnologia sociale. L'autointeresse di cui parlava Kant era sicuramente un interesse di emancipazione nella libertà, quindi nella responsabilità e, in ultima istanza, nella moralità. La complementarietà non toglie alle singole e differenti metodologie né il loro contenuto né l'importanza che è giusto assegnare ai loro oggetti di indagine. Per la *Bildung* questa complementarietà avrebbe significato e significherebbe un far uso in senso kantiano di una ragione triplice, differenziata, ma, al tempo stesso, unitaria e critica. Far uso, cioè, di un concetto di ragione che fa sì ricerca empirica, ma che, al tempo stesso, non tralascia gli ambiti della sfera pratica e della sfera estetica del mondo della vita. *Bildung* nel senso di *Selbstbildung*, intesa, quindi, come recupero di autonomia, non è

TOPOLOGIK

Polylogikon Paedagogikon Wuppertal

Hommage an Jörg Ruhloff

soltanto una questione personale-individuale; è una questione individuale e sociale al tempo stesso, in quanto l'individuo vive nella società. *Bildung* è una questione, allora, mai separabile dalla ricerca di norme sociali e da quella che dovrà essere comunque un'intesa di convivenza civile e umana. Ma l'uscita dall'eteronomia e l'appropriazione di autonomia sono realizzabili soltanto come *progetto sociale*. *Bildung* è un compito sociale, in quanto è la società degli individui, come soggetti e non oggetti della storia o dell'evento dell'essere o dell'accadere linguistico (come suggeriscono le ermeneutiche di Gadamer e Heidegger), a crearsi i presupposti umani per una vita umana. Questi presupposti non si lasciano ridurre ai criteri delle scienze empiriche, ma accolgono questi criteri nella sfera trascendentale delle scienze umane e sociali il cui fondamento reclama oltre all'ambito 'metodico, gli ambiti soprattutto *extrametodici* nei quali è in gioco l'intesa sociale in generale, la dimensione etica il cui fondamento non avrà mai radice nel *logos empiristico*, ma è costitutivamente legato al *logos discorsivo*. La *Bildung* è solo in parte questione empirica. Lo è sicuramente in quanto noi, individui di società determinate, legate a contesti sempre storici, non siamo fantasmi, ma uomini in carne ed ossa con bisogni materiali essenziali che dobbiamo soddisfare nel modo migliore possibile (qui il progresso tecnico ha tutta la sua importanza). Ma gli uomini in carne ed ossa non vivono solo di tecnica, hanno bisogno al tempo stesso di *regole* e *principi* di convivenza; di un'intesa che, quantunque sempre ridefinibile, sia di orientamento alla vita. Quale debba essere la forma di convivenza e quale debba essere l'intesa a monte che regge la convivenza non potrà deciderlo il *logos razionalistico*; spetterà al *logos discorsivo* (come penso mostri bene la pragmatica trascendentale di Apel)³ a cui devono poter partecipare (virtualmente) tutti gli individui così come tutti gli individui devono

³Cfr. Karl-Otto Apel, *Ermeneutica e filosofia trascendentale in Wittgenstein, Heidegger, Gadamer, Apel*, a cura, traduzione e presentazione di M. Borrelli, Pellegrini, Cosenza, 2006. Cfr. Karl-Otto Apel, *Lezioni di Aachen altri scritti*, a cura, traduzione e presentazione di M. Borrelli, Pellegrini, Cosenza, 2004.

TOPOLOGIK

Polylogikon Paedagogikon Wuppertal Hommage an Jörg Ruhloff

poter co-decidere (virtualmente) quale sia l'intesa giusta alla quale si vuole aderire e quale sia la convivenza migliore che si vuole organizzare.

Ma, come si è visto, il *logos razionalistico* sembra voler soppiantare interamente il *logos discorsivo*; è l'unico Dio che appare all'orizzonte anche del futuro e sempre ancora con lo stesso obiettivo: presentarsi come il Dio della tecnica o la tecnica di Dio a cui tutto deve sottostare e che tutto deve dominare, dal pensiero in generale alle forme di vita in particolare.

Bildung intendeva l'opposto: il riscatto dell'umano da forme eteronome e di dominio. Per questo riscatto, Kant sperava nella ragione umana e in quell'autointeresse che lui pensava risiedesse in essa. Kant non immaginava di certo, dopo le sue *tre* critiche, che l'uso della ragione – che per lui era un uso soprattutto critico e problematizzante⁴ – potesse condurre al dominio incondizionato del *logos razionalistico*. Se Kant ha avuto fortuna in qualcosa nella sua vita, non è dato a noi saperlo con certezza; tuttavia, sappiamo con certezza, che in una cosa ha avuto fortuna più di noi: gli è stato risparmiato di vivere in un tempo in cui la ragione, nella sua totalità, è sottoaccusata di violenza e lo scempio del *logos razionalistico* può regnare e spadroneggiare sovrano sul *logos discorsivo*⁵.

⁴Cfr. sul contesto i tanti lavori di J. Ruhloff, un teorico neo-kantiano a cui si deve l'interessante impostazione di una pedagogia scettica-critica-trascendentale al cui centro bisogna porre proprio la ragione problematizzante e critica. Segnalo della vastissima produzione di Ruhloff solo qualche contributo in lingua italiana: "La problematizzazione della critica in pedagogia", in M. Borrelli (a cura di), *Pedagogia critica*, Pellegrini, Cosenza, 2004, pp. 165-184. Una bibliografia degli scritti di Ruhloff è allegata al suo saggio "Considerazioni sulla critica della ragione in pedagogia" (Titolo originale: "Bemerkungen zur Vernunftkritik in der Pädagogik", tr. it. di M. Borrelli), in *Qualeducazione*, nr. 67/2004, pp. 21-41. Sull'uso critico della ragione scrive giustamente Ruhloff: "Se la ragione stesse al servizio della legittimazione di pretese che si escludono l'un l'altra, allora la sua funzione di guida, assunta nella tradizione, non porterebbe lontano. Se, in ultima istanza, ognuno potesse appellarsi in modo completamente privato alla sua propria ragione per far valere o rivendicare nei confronti di altri una determinata validità o un determinato diritto che porta quest'ultimi alla limitazione del loro raggio d'azione, allora la ragione diventerebbe un pezzo di ricambio". Cfr. J. Ruhloff, "Bildung nell'uso problematizzante di ragione", in M. Borrelli/J. Ruhloff (a cura di), *La pedagogia tedesca contemporanea*, Pellegrini, Cosenza, 1996, pp. 229-242; Cfr. anche M. Borrelli/J. Ruhloff (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik*, Band II, Schneider, Hohengehren, 1996 e M. Borrelli/J. Ruhloff/ (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagoik* (Hrsg.), Band III, Schneider, Hohengehren, 1998.

⁵Cfr. M. Borrelli, *Lettere a Kant – La trasformazione apeliiana dell'etica kantiana*, 3a ed., Pellegrini, Cosenza, 2010.