

# UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE, FILOSOFICHE E DELLA  
FORMAZIONE

XIV CICLO DOTTORATO DI RICERCA  
IN  
“METODOLOGIA DELLA RICERCA EDUCATIVA E DELLA RICERCA  
FORMATIVA”

Coordinatore: Prof. *Maurizio Sibilio*



TESI DI DOTTORATO

**UMANESIMO E POST-UMANESIMO**  
**LO SGUARDO DELLA PEDAGOGIA GENERALE**

**COORDINATORE**

Prof. *Maurizio Sibilio*

**TUTOR**

Prof. *Elena Visconti*

**DOTTORANDA**

Dott.ssa *Valeria Vitale*

**MATR 8886700014**

A.A. 2015/2016

# Indice

<b>Introduzione</b> .....	3
<b>CAPITOLO I</b>	
<i>L'avvento e la crisi dell'umanesimo occidentale: il paradigma perduto e il nuovo che non arriva</i> .....	7
1.1 I prevalenti identikit dell'umanesimo filosofico occidentale.....	13
1.2 Umanesimo, modernità, umanesimo cristiano, secolarizzazione, secolarizzazione della secolarizzazione. ....	33
1.3 L'umanesimo di Jacques Maritain e il postumanesimo di Peter Sloterdijk nella interpretazione pedagogica di tipo neopersonalista. ....	37
1.4 L'antitesi teorica della postmodernità: il dispositivo di Peter Sloterdijk. ....	45
<b>CAPITOLO II</b> .....	
<i>L'orizzonte del post-umanesimo e la crisi della modernità: dal post-umanesimo pedagogico alla crisi delle scienze umane</i> . ....	58
2.1 Le scienze umane tra filosofia e biologia.....	63
2.2 Il duplice volto del riduzionismo: dalle scienze umane alla bio-pedagogia.....	73
<b>CAPITOLO III</b>	
Alcune riflessioni conclusive aperte ad una rifondazione pedagogica.....	106
<b>Riferimenti bibliografici</b> .....	117

## **Introduzione**

Il lavoro che segue tenta di fare una duplice operazione: *mettere in sintesi* quanto in Italia è comparso sulle interferenze e sulle intersezioni tra *approccio pedagogico*, scienze umane e quanto di dominabile per chi studia le *questioni umane* vi è nel campo delle tecno-scienze e delle neurobiologie, almeno per quel che attiene agli aspetti ancora configurabili all'interno della *problematica sull'umano*; *elaborare una ipotesi* di indagine di orientamento e di possibile operatività sul campo, nella presente transizione tra umanesimo e post-umanesimo, che possa ancora individuare lo specifico della via tradizionalmente configurabile quale *educazione umana*.

Sulla prima sequenza dell'operazione teorico-pratica, cercheremo di mettere in sintesi tutto quanto il pensiero pedagogico di maggiore rilevanza internazionale ha prodotto, nell'ultimo quindicennio, che è quello sul quale si è realizzata la massima forma di crisi della centralità delle cosiddette *scienze umane*; sulla seconda sequenza cercheremo di fare emergere la traiettoria della fenomenologia, dell'affermazione e della crisi delle *scienze umane* tra XX e XXI secolo; la risultante di questa fase di riflessione si individuerà nel tentativo di mettere a fuoco l'orizzonte complessivo del *post-umanesimo* e della crisi simultanea dell'*iper-modernità*, nel tentativo ulteriore di cogliere la problematica inerente sia alla proposta, per ora vaga, di un post-umanesimo pedagogico, sia delle sue indubitabili antinomie e aporie, di cui l'ultima parte conclusiva del lavoro cercherà di essere una sorta di punto di approdo. In

forma di anticipazione provvisoria molto sintetica, secondo modalità meramente introduttive, qui possiamo dire, per i lettori che, almeno nell'ambito di quel comparto di sapere ancora definibile come pedagogico, tutta questa costellazione di pensieri riflessioni e implicazioni teorico-pratiche è ancora in fase germinale e di marcata incompiutezza. La questione fondamentale concerne pur sempre il fatto che, allorché ci si imbatte con l'*umano* e con la sua *essenza*, la *complessità* diviene un enorme macigno anche in un'epoca in cui a cercare di dissiparne le nebbie sono comparsi pensatori del calibro di Edgar Morin e Niklas Luhmann. Si tratta di temi, la cui presenza nel corso delle note che seguono, sarà sempre più approfondita e ricorrente. Così come ritorneranno di continuo i temi sul metodo teorico-scientifico di approccio: quello *scientifico, tecnologico, tecnico*, tende, ora come ora, a riportare al centro l'*approccio semplificante-deterministico*, sulla scia della potente affermazione della scienza-tecnologia e delle sue indubitabili e lussureggianti conquiste; quello *tradizionale-filosofico* si divide, ormai in maniera dichiarata, tra coloro che continuano a privilegiare, sulle *questioni umane*, l'approccio della *complessità* e coloro i quali non resistono al canto delle sirene dell'approccio scientifico tecnologico e aderiscono ad un presunto ritorno ad un *metodo causalistico-semplificatorio-determinista*.

Come si vede, in termini teorico-scientifici ci si avventura su *campi minati*.

La questione rimane legata alla domanda (pur sempre *filosofica*) sulla dimensione-struttura ed *essenza dell'essere umani*. È chiaro che si tratta di

questioni che non esulano da una più generale *considerazione scientifica* dell'*umano*. Si capisce che le risposte della *memoria-tradizione*, anche considerate complessivamente, in un' epoca di rigogliosa fioritura delle conquiste della *scienza-tecnologia*, non possono essere esaustive. Esse oscillano tra l'*antica memoria religiosa*, la consolidata *tradizione metafisica* e, come vedremo meglio nel corso del presente lavoro, l'avvento delle cosiddette *scienze umane*.

La *memoria religiosa* non va assolutamente trascurata, come spesso fanno alcuni superficiali pensatori. Essa rappresenta il fondo non superficiale né immediatamente emergente dell'*inconscio collettivo* (Carl Gustav Jung).

Si tratta di non ritenere la *dimensione religiosa* semplicemente epifenomenica-sovrastutturale o addirittura nevrotica, come spesso si è registrato nel cuore della modernità, in grandi sintesi capaci di considerare arbitrariamente una sorta di *Umanesimo senza Dei*.

Si tratta di considerarne quanto ne scrivono in modo originalissimo ed esemplare René Girard e Paul Ricoeur.

I quali, come vedremo, hanno dato della *sapienza religiosa* dei popoli, dentro un percorso di decostruzione demitizzante, il percorso e l'identikit giusto.

Così come si tratta di considerare la *tradizione metafisica*, nel modo corretto e più completo. Anticipiamo qui che su di essa seguiremo percorsi interni/esterni che si rifanno a Nietzsche, Heidegger e Severino, con qualche incursione evocativa sulla considerazione che nel Novecento ne hanno avuto

filosofi come Jacques Maritain e Marcel Gabriel. Si comprende che il quesito fondamentale sull'*umano* e sulla dimensione *umanesimo/post-umanesimo* non può ignorare queste due forme teorico-pratiche di cui si è detto poco sopra. La *forma religiosa* e la *forma filosofico-metafisica* persistono nell'orizzonte della cultura contemporanea nei limiti configurabili entro l'*egemonia della scienza* (entro, come vedremo, anche la *deriva scienziata*), nelle forme e nelle metodologie e nelle figure operative di cui tenteremo di dare un minimo di conto. Lo sbocco finale del nostro ragionamento complessivo tenterà di essere *specificamente pedagogico*. E lo sarà nel senso per il quale il cosiddetto *post-umanesimo* ha molto da fare con la terza forma di approccio poco sopra delineata: quella delle tecno-scienze, delle neurobiologie e di tutte quante le modalità che prevedono una sorta di primato dell'*onto-tecnica* rispetto all'*ontologia* (Giuseppe Acone). La domanda pedagogica a cui cercheremo in fondo, di rispondere, è la seguente: quali le prospettive e i limiti dell'*educazione umana* in un orizzonte *post-umanista*?

## CAPITOLO I

### ***L'avvento e la crisi dell'umanesimo occidentale: il paradigma perduto e il nuovo che non arriva.***

*L'umanesimo occidentale* – per tanti versi inserito in una progressiva *occidentalizzazione del mondo* (Latouche) – è di antica nascita, fattura e sviluppo.

Di esso la cultura occidentale contemporanea ha fornito varie auto-rappresentazioni concezioni e narrazioni. La sua *presenza*, articolata, molteplice e plurale, si fenomenizza anche come continua contaminazione con culture altre, man mano che ci si inoltra nei tempi della modernità avanzata e si completa con processi di globalizzazione che ormai investono l'intero pianeta<sup>1</sup>. È ovvio che un tale primo approccio al problema ha come iniziale *attacco* la *vexata quaestio* della *cultura*.

Su questo specifico argomento la precisazione iniziale è che, come ampiamente noto, abbiamo una duplice *accezione significativa* della parola *cultura*: da un lato essa all'inizio del XXI secolo continua a risuonare del significato prevalente in tutte le scuole occidentali nel senso dell'*alta cultura*, quella prodotta in Occidente dalla Grecia Classica e dalla Latinità, quella che si rende centrale, sempre nell'area euro-occidentale con l'*Umanesimo* e con il

---

<sup>1</sup> Cfr. C. A. Torres, *Globalizzazione ed educazione*, La Scuola, Brescia, 2014.

*Rinascimento*, quella che si diparte dall'antico tronco della filosofia greco-classica, si riscrive nella forma della rivoluzione antropoetica cristiana, e si fenomenizza sia nel tronco dell'umanesimo filologico e dello sviluppo delle arti, sia nel rigoglioso attuarsi e articolarsi di scienze e tecnologie, da quelle della natura, a quelle umane, e all'attuale fase tendenzialmente aperta a sviluppi bionici. L'alta cultura occidentale, giusto per capirci e per esemplificare, è la grande scienza, la grande musica (classica), la grande arte, la tecnologia tendenzialmente planetaria, il dominio della scienza e della tecnica, il logos del primato di quest'ultima, autoproclamato da tante filosofie contemporanee, e da tante altre temuto.

L'alta cultura dell'Occidente configura la centralità della *rivoluzione antropoetica cristiana*, la sua articolazione di paradigma consolidato di riferimenti per centinaia di anni in ordine a dimensione di costume, di vita quotidiana, di presenze, di miti e di riti, di architettura, di arte, di forme simboliche strettamente connesse alla vita umana. Essa è al centro del *paradigma occidentale*, così come si simbolizza e formalizza nella grande filosofia, nella grande arte, nella grande poesia, nella grande musica dell'Occidente.

È inutile negare che *Occidente e alta cultura*, nella visione riflessa e irriflessa, delle élite intellettuali, ma anche di vaste zone delle grandi masse, alla sola evocazione richiamano tutto quanto questo universo di rappresentazioni di forme e di simboli, senza delle quali è estremamente difficile configurare

quello che da tante parti e in tante forme di approfondimento riflesso (prevalentemente di tipo filosofico e filologico) si definisce *umanesimo occidentale*. Vogliamo dire che si stabilisce una connessione forte tra *umanesimo occidentale* e *alta cultura* (insieme *occidentale* e *planetaria*).

Sta di fatto, però, che questa connessione tra umanesimo occidentale e sua configurazione planetaria di alta cultura, in questo primo scorcio di XXI secolo, va sicuramente incontro ad alcune ineludibili precisazioni.

La prima di queste *specificazioni*, rivolte alla distinzione rispetto al tronco di sviluppo unitario qui rappresentato, sta nel fatto che l'alta cultura occidentale non è solo questo (compreso il suo enorme *apporto etico-giuridico di matrice universale*); cioè non è solo grande arte, grande musica, grande scienza, grande filosofia, grande architettura, immensa simbolicità. Essa è anche *dominio della tecnica*, estensione dell'occidentalizzazione nel senso generale per cui la forma del *logos* espresso dall'umanesimo occidentale si espande sia nel senso del primato della *forma bella, armoniosa e teoreticamente profonda*, sia in direzione del *dominio della tecnica e della forza di essa* su tutto il pianeta.

Un pedagogista italiano, per larghi aspetti filosofo dell'educazione, Giuseppe Acone, ha variamente e più volte rappresentato la concettualità profonda dell'umanesimo occidentale e dei suoi articolati sviluppi attraverso la seguente sintesi: l'Occidente ha esportato fundamentalmente *due grandi valori-forza*: la

*persona* e la *tecnica*<sup>2</sup>. Qui aggiungiamo, alla precedente e importante notazione, la caratterizzazione per la quale l'alta cultura occidentale ha ovviamente rappresentato una forma di *paideia*, che, dalla Grecia Classica, al nostro tempo, ha avuto nella dinamica tra *soggetto-persona* e *tecnica* l'elemento fondamentale di espansione e contaminazione delle altre culture, le quali ovviamente hanno una configurazione che obbedisce ad un altro *registro semantico del termine cultura*, quello di tipo antropologico e nella forma delle diverse *civilizzazioni*. Questo secondo significato del termine cultura è in gran parte legato alla progressiva forma con cui la cultura antropologica occidentale ha scoperto e letto le *culture altre*, appartenenti ad altre sconosciute zone del pianeta, e lo ha fatto man mano che si andava realizzando (soprattutto ad opera della progressiva globalizzazione), una sorta di *unitarietà* tele-comunicativa, di accorciamento delle distanze, di accorciamento degli spazi, di velocizzazione di ogni comunicazione da parte della tecnologizzazione del mondo.

Si assume qui il secondo significato del termine *cultura*, non solo in senso antropoculturale, ma nell'accezione significativa per la quale *cultura*, vista come auto-rappresentazione simbolica della realtà, sta a significare l'insieme delle pratiche umane in un contesto di scambio di simboli che vanno, dalla

---

<sup>2</sup> Cfr. G. Acone, *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1997; G. Acone, *La paideia introvabile*, La Scuola, Brescia, 2004; G. Acone, *Di generazione in generazione*, Pensa Editore, 2013; G. Acone - V. Vitale - D. De Maio, *Orizzonte teorico e pedagogia tra umanesimo e post-umanesimo*, Pensa Editore, 2013.

formalizzazione elementare dei bisogni umani, ai riti e ai miti delle simbologie religiose ed ai costumi più disparati del mondo<sup>3</sup>.

*Cultura*, quindi, significa questi significati profondi e complessi, ma significa anche *altro*. Ad esempio, almeno nell'accezione semantica della lingua italiana, *cultura* significa *termine neutro-funzionale per indicare simbologie scambi rituali di qualsiasi gruppo umano*. Questa definizione funzionale del termine cultura è nei fatti, di uso corrente nella lingua, non solo italiana, ma anche inglese, spesso in correlazione o in opposizione al termine *natura*. Vi è poi il termine intermedio, *natura-cultura* (in inglese *nurture*) il quale aiuta e, come vedremo complica, i discorsi delle scienze umane (dall'antropologia, alla psicologia, alla sociologia, alla pedagogia).

È come dire che nel significato funzionale della parola *cultura* si configura l'espressione e la parola chiave *cultura di*, per cui la parola cultura finisce per non avere più un significato di trasvalutazione alta e nobilitante, ma assume il carattere di mera funzione neutra per la quale, esemplificando, si potrà dire: “cultura della curva b”, “cultura della periferia”, o addirittura “cultura della mafia”. Un'ulteriore complicazione si ha con il raffigurare la dinamica significativa del termine *cultura* utilizzato in senso neutro quale *sottocultura*, una specie di ulteriore rispecificazione *micro* e *sub* della cultura funzionale in forme sempre più ristrette, subalterne e spesso degradate.

---

<sup>3</sup> Cfr. G. Acone, *Antropologia dell'educazione*, cit.; C. Geertz, *Mondi globali mondi locali*, Trad. it., Il Mulino, Bologna, 1999.

Si tratta di una dinamica spesso utilizzata nelle scienze empiriche dell'uomo presente nella elaborazione teoretica contemporanea di carattere prevalentemente antropoculturale, sociologico e psicolinguistico. È evidente che il nostro concetto e il nostro apparato semantico sul termine cultura si riferisce a quello che elabora l'umanesimo e ne è elaborato.

Per cui noi stabiliamo una immediata sequenza tra umanesimo e alta cultura occidentale. Questa sequenza, comprende per così dire due stadi: il primo stadio è quello che sicuramente usa, nella teorizzazione prevalente in qualsiasi forma, dalla Grecia Classica in poi, il *termine umanesimo* come *centralità dominante di riferimento all'uomo come misura di tutte le cose* (Protagora di Abdera).

Il secondo stadio ne configura il trionfo antropocentrico all'interno della tradizione più radicale della filosofia occidentale (matrice ineludibile dell'alta cultura dell'Occidente, tendenzialmente estesa a tutta la terra). Questo secondo stadio è la configurazione dell'umanesimo di cui intendiamo cogliere le forme di elaborazione che vanno dalla *filosofia occidentale* alla traiettoria delle cosiddette *scienze umane*. Si tratta ovviamente di una scelta teorica e pratica che introduce ad una formalizzazione teorica che ha il suo riferimento fondamentale nella nascita, nello sviluppo e nella *crisi dell'umanesimo* quale *paradigma*, prima *progressivo* e poi *perduto* dell'Occidente.

Si tratta qui di privilegiare, dopo aver fatto le debite precisazioni sul significato di termini come *cultura alta*, *cultura funzionale* e *antropoculturale*,

*sottocultura*, la via dell'umanesimo occidentale elaborata dalla filosofia intesa come autoriflessione di tipo radicalmente connesso alla autonomia creatrice del *pensiero*, così come è espressa generalmente dalla coscienza culturale dell'Occidente.

Sappiamo bene che esiste anche una nozione più specialistica del termine *Umanesimo*. La configurazione semantica di tale significato mette più o meno capo all'umanesimo come studio filologico e letterario, come configurazione della poesia e dell'arte di cui, secondo Giuseppe Acone, la definizione più importante e significativa è rintracciabile nell'espressione definitoria di Toffanin, il quale ebbe a scrivere "l'umanesimo è la piattaforma filologica del Rinascimento". È chiaro che il nostro lavoro, come si è detto nella *Introduzione*, tiene conto di questa particolare accezione significativa dell'Umanesimo, ma privilegia la lettura filosofica di esso, per poi confrontarla con l'articolarsi/frammentarsi delle *scienze umane*, per poi vederne l'approdo nella crisi e nel tendenziale avvento di una sorta di post-umanesimo.

### **1.1 I prevalenti identikit dell'umanesimo filosofico occidentale.**

Il profilo storico dell'umanesimo dell'Occidente è ovviamente attraversato da una scansione per tappe che vede una serie di auto-interpretazioni della coscienza culturale occidentale, le quali trovano riflesso nella corrispondente *paideia*. Con l'occhio decisamente focalizzato sulla *relazione umanesimo-*

*paideia*, possiamo tentare qui un identikit storico, per grandi linee, di questo itinerario, prima di addentrarci nella più generale tematica dell'altra versione dell'umanesimo di cui abbiamo fatto cenno nel paragrafo precedente. Questa relazione della centralità della lettura dell'uomo attraverso il nesso pedagogia-filologia, la possiamo cogliere con l'aiuto di una lucidissima studiosa di tali problemi come Giancarla Sola<sup>4</sup>.

Si tratta di cogliere con l'ausilio del libro di Giancarla Sola, dall'eloquente titolo *La genesi filologica degli umaneshimi classici*, il nesso che la studiosa genovese pone tra pensiero pedagogico e originalità filologica. La pedagoga scrive in modo lucido che la possibilità di far emergere la relazione tra umanesimo e categorie pedagogiche di maggiore capacità caratterizzante, si istituisce se si tiene conto non soltanto del rapporto tra pedagogia storia e filologia. Il nesso tra umanesimo e pedagogia teorico-pratica è colto dal termine *paideia*. Scrive la pedagoga genovese: “*L'ideale e l'idea di paideia* venivano rilette per quello che essa significava (...) quale universo culturale capace di cogliere nell'uomo il vortice del vivere formandosi e del formarsi vivendo”<sup>5</sup>.

Si tratta di mettere in connessione civiltà cultura e formazione. È il concetto di *paideia* sul quale, almeno nella pedagogia italiana, è d'accordo anche Giuseppe Acone<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> G. Sola, *La genesi filologica degli umaneshimi classici*, Aracne Editrice, Roma, 2009.

<sup>5</sup> G. Sola, *La genesi filologica degli umaneshimi classici ecc.*, cit., p. 23.

<sup>6</sup> G. Acone, *La paideia introvabile*, La Scuola, Brescia, 2004.

In tale concetto vi è la traccia dell'umanesimo occidentale, colto dal punto di vista dei significati culturali fondamentali, e, considerando l'approccio finora seguito, dell'impianto pedagogico-filologico affidato a termini come l' *Humanitas* romana, *Caritas* cristiana, *Dignitas hominis* umanistica; sono esse che colgono la dimensione delle *civilizzazioni educanti* e delle fasi della *paideia* storicamente considerate, un' intersezione reticolare tra *civilizzazione*, *formazione* ed *educazione*. In questo modo la dimensione dell'umanesimo occidentale incrocia le cifre originarie di termini quali *paideia*, *humanitas*, *caritas*, *dignitas hominis*, e *bildung*.

La filologia classica aggiunge la nota trasversale metateorica alla rete tracciata da simili concetti/metafore ed è la determinazione fondamentale dell'umanesimo classico. Il passaggio dalla *paideia greca* all'*humanitas hominis* latina è in larga parte anche un passaggio filologico.

Nella *Lettera sull'umanesimo* del 1947<sup>7</sup>, Martin Heidegger riconduce l'*humanitas* alla determinatezza storica che ne caratterizza le forme e i contenuti. Scrive Heidegger: "L'*homo humanus* è qui il romano che eleva a nobiltà la *virtus* romana attraverso l'incorporazione della *paideia* assunta dai Greci. I Greci sono i Greci della tarda grecità la cui cultura era insegnata nelle scuole filosofiche. Essa riguarda la *eruditio et institutio in bonas artes*. La *paideia* così intesa viene tradotta come *humanitas*. L'autentica *romanitas* dell'*homo romanus* consiste in tale *humanitas*"<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> M. Heidegger, *Lettera sull'umanesimo*, Adelphi, Milano, 1947.

<sup>8</sup> M. Heidegger, *Lettera sull'umanesimo*, cit., p. 41.

La citazione da una delle interpretazioni filologiche più penetranti della filosofia occidentale, quale quella di Nietzsche, così capace di coniugare la dimensione della cultura occidentale con le radici filologiche di essa, ci aiuta a comprendere lo sviluppo storico dell'*umanesimo pedagogico*. Sono sviluppi che si ritrovano nell'*humanitas* come sono configurati nei testi di Terenzio, Cicerone, Seneca, Quintiliano, Marco Aurelio, che configurano una certa idea del significato e del valore dell'*humanitas* e della *natura umana*, in grado di mettere in evidenza dimensioni valoriali quali quelle della *mitezza*, *benevolenza*, della *cortesìa*, della *civiltà*, della *cultura* quali veicoli e, insieme, finalità articolate plurali dell'*educazione umana*.

L'*umanesimo pedagogico*, come si vede, parte da molto lontano e fornisce una rete di lingua e di concettualità che finisce per essere una sorta di interfaccia della storia dell'educazione occidentale, considerata quale intersezione di *sapienza* (filosofia) di *eloquenza* (filologia) e di *virtù civica*.

Come mostra la già citata studiosa Giancarla Sola, già nella pienezza della romanità-latinità, vi è l'avvento di un *umanesimo compiuto*. Per darne una minima esemplificazione la studiosa genovese richiama in campo le *Epistole* di Seneca, nelle quali non vi è solo una filosofia della vita, ma una sorta di *sapienza educante*, che è tutta intessuta di valori quali l'amicizia, la libertà, la letizia, la tranquillità, la sollecitudine, la sicurezza e una serie di valori la cui continuità fa della *formazione umana* la lingua, la teoria, la pratica della civilizzazione occidentale.

È su di essa che il pensiero di Seneca costruisce la concettualizzazione per la quale *la ragione è il vero bene* e rende possibile una saggezza accessibile a tutti. Ragione e saggezza costituiscono la dimensione, di una sorta di prima ragione educante dell'Occidente.

Questa vicenda continua nella rivoluzione antropo-etica cristiana. La *Caritas* del Medioevo cristiano pone Dio come pedagogo dell'umanità e trasvaluta il linguaggio della *virtus* nel linguaggio della *caritas*.

Le idee di bene e di male, di vita e di morte, di cultura e di sapienza, di lavoro e di riposo, di salvezza e di felicità, di ricchezza e di povertà, di sofferenza e di dolore, mostrano che si è operata una rivoluzione antropologica ed etica della concezione dell'umanità e della divinità. Il Dio dei Cristiani non ha più niente a che vedere con le divinità pagane. Il Dio dei Cristiani è *Parola* che si fa carne, è *Logos* che si fa conoscenza, e in questo è anche *Pastore* ed *Educatore supremo*. La formazione dell'*uomo cristiano*, nel centro e nel cuore della civiltà che vide l'apice della paideia cristiana nel Medioevo, improntata alla determinazione formativa delle *virtù teologali (fede speranza e carità)*. Ovviamente il culmine dell'irradiazione del Bene è Dio, che dona la *fede* che conduce lungo il cammino della vita attraverso la *speranza*, che alimenta la proiezione del sentimento e nella generale mediazione della *carità* che è il Bene costituente la proposta radicale di amare il prossimo come se stessi. Il cuore di questa paideia umanistica medioevale, figlia della rivoluzione antropoetica cristiana, è nell'amore (*Caritas*).

E l'amore è anche *Logos*, e ritorna il filo della parola, del *discorso*, del *pensiero*, della *ragione* e della *conoscenza*, tutte dimensioni trasfigurate dalla centralità dell'amore. La dimensione centrale dell'*Incarnazione* (del Dio che si fa uomo) costituisce l'asse intorno a cui ruota l'educazione cristiana. Dopo la grande predicazione dell'Apostolo Paolo sulla *Carità Educante*, l'umanesimo pedagogico della rivoluzione cristiana vede nel pensiero di S. Agostino e S. Tommaso d'Aquino le due altre dimensioni fondamentali della paideia cristiana e dell'umanesimo occidentale nella fase di pienezza della civiltà cristianamente ispirata.

Questa linea continua nell'Umanesimo e nel Rinascimento in cui la determinazione fondamentale dell'Umanesimo ritrova quella che poco sopra, citando Toffanin, abbiamo definito "piattaforma filologica del Rinascimento". È ormai un capitolo di tutti i manuali delle scuole occidentali quello che richiama l'Umanesimo come una sorta di superamento sia lungo la direttrice della ripresa della filologia e della civiltà classica, sia lungo la variante fondamentale della trasvalutazione cristiana della centralità rinnovata dell'uomo (basti pensare a Pico Della Mirandola e a Marsilio Ficino). La considerazione per la quale l'uomo è la misura dell'uomo, il centro dell'universo e il fine non solo della storia, ma anche del *cosmo*, *microcosmo*, dentro il *macrocosmo*, misura e dimensione valoriale e teleologia della *totalità*.

L'umanesimo pedagogico stesso tra il Quattrocento e il Cinquecento vede l'avvento dei grandi umanisti, i quali spostano gli studi filosofico/filologici da quelli definibili quali *Studia Divinitatis* a quelli che diventano *Divinae Litterae*.

Gli *Studia Humanitatis* costituiscono così l'intelaiatura filologica del fenomeno che vede una delle due interfacce dell'umanesimo occidentale compreso l'umanesimo pedagogico. Tra Quattrocento e Cinquecento gli *Studia Humanitatis* e le *Humanae Litterae* diventano paradigmi culturali e matrici generali della formazione dell'uomo. La *bildung* umanistica rappresenta l'interfaccia di quell'*Umanesimo* di cui vedremo le caratteristiche nel corso di queste note di qui a poco, la cui rilevanza pur restando di impianto filologico/letterario, trova comunque la sua strutturazione definitiva nella sua configurazione teoretica-filosofica.

Qui basti ricordare quanto ne scrive uno storico dell'umanesimo come Eugenio Garin, il quale ritiene che la dimensione pedagogica degli *Studia Humanitatis* si articoli nella tensione formativa rivolta alla coltivazione dell'*uomo integrale*, e che le *Humanae Litterae* possano costituire non solo l'architettura ma anche la configurazione della più generale *Bildung*.

Autori come Lorenzo Valla, con il suo *Elegantiae linguae latinae*, Pier Paolo Vergerio con il suo *De ingenuis moribus et liberalibus studiis adolescentiae*, Leonardo Bruni con il suo *De Studiis et Litteris liber*, Enea Piccolomini con il suo *De Liberorum Educatione*, Maffeo Vegio con il suo *De Educatione*

*liberorum et eorum claris moribus* e di Antonio de Ferraris con il suo *De Educatione*, mostrano abbondantemente il risvolto pedagogico-formativo dell'Umanesimo rinascimentale. Si tratta, come si vede agevolmente, di un *corpus* che mostra quanto sia rilevante la forma filologica-letteraria dell'Umanesimo per quel che concerne l'investimento sulla formazione e l'educazione umana.

Si possono ancor più considerare i codici delle buone maniere dell'educazione di corte nelle opere di grandi umanisti quali Pontano, Castiglione, Erasmo da Rotterdam, Della Casa, Guazzo. Si tratta di pensatori e scrittori che puntano sul *discorso*, per farne la base dell'*umanesimo civile*, e per configurare la formazione dell'uomo e del cittadino attraverso virtù civiche tali da identificare buone maniere, regole e abitudini cortesi quali dimensioni della ragione.

Se si considera la centralità che hanno la *parola* e la *conversazione* così come sono caratterizzate nel *libro del Cortegiano di Baldassarre Castiglione*, si ha la dimensione immediata della rilevanza dell'umanesimo letterario per la messa a punto di quello che è universalmente considerato l'*umanesimo filosofico e storico* dell'Occidente.

Si arriva dentro un orizzonte con cui *l'ideale educativo e formativo* umanistico-rinascimentale non concerne soltanto la classica *Dignitas Hominis*, ma, attraverso di essa, realizza la propria *formazione interiore*, la quale non è sconnessa da quella che è, tramite la rete delle buone maniere, degli stili di

vita, del bel conversare, la modalità complessiva dell'educazione esteriore. È comprensibile, come questa fondamentale modalità dell'umanesimo rinascimentale possa assurgere, nella determinazione che assume in Erasmo da Rotterdam, ad una sorta di filosofia della vita. Per Erasmo da Rotterdam è importante acquisire *buone maniere civili* per realizzare quella che è la forma della mente umana. Si tratta del primo nucleo umanistico di quella che l'Occidente conoscerà come Educazione liberale. Così come per le buone maniere vale la matrice umanistico-rinascimentale di Giovanni Della Casa, il quale, con il suo *Galateo* (1558) mette in evidenza l'importanza delle buone maniere, non solo per i palazzi nobiliari e le corti, ma anche come codici capaci di mediare *officium et otium*. Non si tratta tanto di lasciare il nucleo della *Dignitas Hominis* alle buone maniere esterne, ma soprattutto di legare questa rete alla costruzione del vivere civile.

Tutta questa costellazione di opere ci porta a quella *Dignitas Hominis* messa al centro della celebre *Oratio de hominis dignitate* di Pico della Mirandola composta nel 1496.

Il grande umanista esprime la centralità della concezione dell'uomo che vede pur sempre Dio al centro, ma rivendica una tale *dignità dell'uomo* da assegnarne di più agli uomini che agli angeli. Per Pico della Mirandola *l'uomo può essere ciò che vuole*, egli foggia, plasma e trasforma se stesso poiché possiede il dono della Libertà. Egli è il massimo operatore di conoscenza e può assurgere alla luce della filosofia che porta alle cose divine.

Questa linea filosofica dell'umanesimo, di cui abbiamo l'apogeo nel Rinascimento, torna in tutta la coscienza culturale occidentale.

Ma la sua autenticazione più profonda (ci pare di poter interpretare così) è nella filosofia occidentale, la quale può arrivare a fare della *specificità dell'essenza umana* la dimensione stessa dell'*essere* e la *cifra* attraverso cui l'essere si riconosce.

Questa linea che, anche qui, se si vuole tornare rapidamente indietro nel tempo, parte dalla Grecia Classica, trova una prima espressione proprio nell'Atene dei Sofisti con l'affermazione di Protagora di Abdera: "Di tutte le cose misura è l'uomo, di quelle che sono per ciò che sono e di quelle che non sono per ciò che non sono". E prosegue ininterrottamente, come un fiume sotto il sole o come un *fiume carsico*, sommerso, ricorrentemente in emersione, che si espande e si gonfia (in modo a volte ipertrofico) nella pienezza della modernità. Ovviamente, questo percorso, che sposta l'asse dell'essere e del suo possibile senso dal *cosmo* all'*uomo*, è fortemente influenzato dalla *rivoluzione cristiana*. È il paradigma cristiano-occidentale a mettersi per intero sulle spalle l'*Umanesimo* e a far sì che l'Umanesimo, dalla modernità in poi, e fino alla presente fase post-moderna, si metta sulle spalle l'Occidente.

Basta dare uno sguardo, sia pur superficiale, e a volo d'angelo, sulla filosofia occidentale dalla modernità in avanti, per venire a capo di tale fin troppo perentoria affermazione. Per motivi di brevità ci limitiamo al cuore profondo

della *teoresi occidentale moderna*. Possiamo ricordare rapidamente il *Cogito cartesiano*, la centralità dell'*uomo come fine* kantiana, la identificazione tra *essere e storia dello spirito umano* nell'idealismo tedesco da Fichte a Hegel, la centralità dell'*essenza umana* nel giovane Marx, fino all'avvento della *proiezione/illusione del super-uomo* nicciano.

Vogliamo dire che l'Umanesimo diventa *idealismo assoluto, storicismo, esistenzialismo*, e diventa poi la prosecuzione rovesciata di sé nella sua stessa forma di logoramento e di quella che Heidegger definirà *torsione* a cominciare dalla *Lettera sull'umanesimo (1946)* in poi.

La parabola dell'Umanesimo occidentale, di cui abbiamo cercato di schematizzare le sequenze fondamentali, è sostanzialmente tutta in questa traiettoria, e vede il paradigma occidentale alimentare l'umanesimo, mentre simultaneamente l'umanesimo alimenta il paradigma occidentale. Si potrebbe far vedere, entro una trattazione specifica che qui ovviamente non avremmo lo spazio per poter estendere in tutta la sua articolazione, come la paideia occidentale, alla fin fine, corrisponde quasi isomorficamente alle stesse sequenze che per brevità si è tentato di schematizzare in queste note.

D'altra parte, la paideia occidentale trova sostanzialmente nell'orizzonte dell'*umanesimo filologico* e nella sua articolazione/prosecuzione in *umanesimo filosofico*, la sua anima profonda, la sua stessa possibilità di legittimazione, la sua fondazione che fa dell'*educazione* l'interfaccia dello

stesso umanesimo e di quest'ultimo la costellazione di fondazione e di fini che ne rendono praticabile l'avventura millenaria.

È chiaro che tutto quanto si può esprimere dentro la connessione umanesimo/paideia/educazione ha molto a che fare con l'intento profondo di questo lavoro, la cui trama vuole lasciare tralucere le illuminazioni e le zone di opacità dalla transizione dalla *crisi dell'umanesimo* al tendenziale tentativo di affermare un post-umanesimo che vuole fare da base ad una sorta di *neo-umanesimo*.

Questa fondamentale traiettoria è sostanzialmente aperta, anche nel presente orizzonte storico-culturale, alla complessità del nostro tempo e alla sua oscillazione tra crisi dell'*umanesimo*, crisi delle cosiddette scienze dell'*uomo*, tendenze *post-umaniste* e proiezioni autenticamente o ideologicamente *neo-umaniste*. La modernità vede il culmine dell'*umanesimo filosofico*, nelle sue sfaccettature che hanno, ancora nella filosofia e nelle sue varie narrazioni, una insormontabile insuperabilità.

La filosofia moderna offre tuttora il *paradigma non ancora perduto* (Heidegger, Morin, Luhmann) a qualsiasi approccio tendente a cogliere il senso della presenza dell'uomo nel cosmo e dell'interrogazione intorno all'essere.

Si comprende come, man mano, a partire dalla seconda metà del XX secolo, si finisca in una radicale sostituzione del *paradigma filosofico* da parte del *paradigma scientifico*<sup>9</sup>.

In mezzo, sempre nello schema fondamentale lungo il quale ci muoviamo,<sup>10</sup> si troverebbero le cosiddette *scienze umane*, le quali configurerebbero una sorta di mediazione tra approccio all'uomo del *paradigma filosofico* e simultaneo approccio del *paradigma scientifico*.

Come si è ripetutamente ricordato, è con Foucault che si ha, almeno sul terreno strettamente filosofico in mediazione continua con impostazioni biopolitiche, la prima forte scossa sulla legittimità stessa delle *scienze umane*.

Come ancora una volta ricorda Giuseppe Acone, questa frattura nel cuore della modernità, così come viene ad essere teorizzata da Foucault, mette allo scoperto il fatto per il quale *le scienze umane per quel tanto che sono scienze non sono umane e per quel tanto che sono umane non sono scienze*.

Diciamo pure che il paradigma intermedio delle scienze umane merita una trattazione specifica, almeno negli aspetti essenziali per i quali non è possibile saltarne l'ambito in una ricerca teorica che voglia essere considerata pedagogica. Ma qui noi abbiamo soprattutto l'intento di far vedere la traiettoria dalla crisi dell'umanesimo alle tendenze post-umaniste e alle proiezioni più o meno ideologicamente considerate neo-umaniste.

---

<sup>9</sup> Cfr. G. Acone, *Paradigma filosofico e paradigma scientifico nella teorizzazione pedagogica*, in G. Sola (a cura di *Epistemologia pedagogica*) Bompiani, Milano, 2005.

<sup>10</sup> Cfr. G. Acone, *Orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*, Edisud, Salerno, 2006.

Pertanto, riservandoci la trattazione più specifica e nei termini essenziali sulle *scienze umane* per un prossimo capitolo, ripartiamo qui dal proposito che abbiamo tenuto presente fin qui nelle note di questo paragrafo.

Riprendiamo quindi con la rapida rivisitazione dell'avvento dell'umanesimo filosofico come linea di senso ineludibile della modernità occidentale.

Per farlo, dobbiamo operare qualche riferimento alla storia del pensiero occidentale nella sua strutturale configurazione teoretico-filosofica.

A cominciare da Cartesio, attraverso Kant, l'idealismo tedesco fino ad Hegel, attraverso Marx, attraverso l'esistenzialismo e lo storicismo radicale, il personalismo di ispirazione cristiana, la crisi dell'umanesimo nell'ontologismo heideggeriano e nel nichilismo post-nicciano, possiamo tentare di mettere in ordine una serie di riflessioni sintetiche utili per poter poi collegare il tutto ad una simultanea configurazione della storia della paideia occidentale di matrice filosofica.

L'affermazione per la quale *il senso dell'uomo diventa anche l'uomo come senso dell'essere e dell'intera totalità*, così come concepito dall'umanesimo filosofico, trova già una prima formidabile accentuazione nel *Cogito ergo sum* cartesiano<sup>11</sup>. Cartesio pone nel pensiero, lungo la scia dell'interpretazione platonica-agostiniana del Cristianesimo, il fondamento di qualsiasi certezza e qualsiasi forma di verità. Posso dubitare di tutto, ma non posso dubitare del fatto che sono io a dubitare; posso avere incertezza su tutto, ma non sul fatto che sono io, in questo radicale pensare che sto pensando ad essere incerto.

---

<sup>11</sup> Discorso sul metodo, 1632.

Insomma: l'unica *certezza veritativa* è la certezza che mi deriva, che, anche nel dubbio più estremo, resta un fondamento irriducibile rappresentato dal fatto che è il pensiero umano a fondare qualsiasi decisione in ordine a ciò che è vero e a ciò che è falso, in ordine a ciò che è apparente e a ciò che è reale. La svolta cartesiana della centralità del pensiero umano *rispetto al senso epistemologico dell'essere*, sta nella centralità dell'uomo come pensiero, come pensiero di pensiero, come la capacità di fondare la logica dell'essere, che finisce per essere anche (per alcuni stranamente e paradossalmente) una *ontologia*. In breve: il pensiero che è fondamento dell'uomo, e la sua radicale specificità, fonda il senso stesso dell'essere.

Questa fondamentale traduzione dell'umanesimo occidentale filosofico-epistemologico, e, per tanti versi, onto-metafisico, ritrova, al di là della specificità filosoficamente affidata a linguaggi e a soluzioni "tecnicamente" diversificate e proprie di ciascun autore, in Kant una forte ripresa e, comunque, una centrale ricognizione generale, capace di diventare un programma per la modernità e per i suoi sviluppi.

L'umanesimo filosofico trionfa nella rivoluzione copernicana-kantiana, e non solo nella dimensione della conoscenza e di quella scienza newtoniana, di cui la *Critica della ragion pura* è una rivisitazione teoretica, ma anche in tutte le altre sfere della capacità umana di approccio ai problemi della vita, a partire dalla presenza dell'uomo come centralità dell'essere. Quello che i manuali di

filosofia riportano, come il problema del pensiero kantiano, diviene *il cuore dell'umanesimo moderno*.

E diviene l'indicazione programmatica di *qualsiasi umanesimo*, quale chiave interpretativa dell'*essere*, una volta accettata l'identificazione tra filosofia e tutta la scienza possibile.

Per completezza, lo ricordiamo quel programma (i problemi posti dal pensiero kantiano). Esso è formulato così nella storia del pensiero occidentale: “Cosa posso scientificamente conoscere? (*Critica della ragion pura*); cosa posso correttamente ed eticamente fare? (*Critica della ragion pratica*); in che cosa posso umanamente sperare? (*Critica del giudizio e altri scritti*)”.

In Kant il pensiero occidentale raggiunge uno dei culmini dell'umanesimo moderno. Si comprende che tale umanesimo è dentro il più generale paradigma della storia sacra e secolarizzata del Cristianesimo, quale orizzonte prevalente e profondo della civiltà occidentale. In Kant *l'uomo come fine* diviene il centro del cosmo e dell'essere. Nella sua indicazione programmatica, che fonde il meglio dell'Illuminismo moderno con la memoria profonda della teologia cristiana, vi è la più radicale fondazione della nozione universale di *persona umana*, allorché si proclama il principio filosofico della morale nella seconda formula dell'imperativo categorico: “Considera l'umanità in te come negli altri sempre come fine e mai come mezzo”. Si tratta di formula che traduce in termini rigorosamente teoretici (*Critica della ragion pratica*), l'altra formula Kantiana, ormai riportata in tutti i manuali di storia

della filosofia dell'Occidente: “due cose ha di bello il mondo: il cielo stellato sopra di me e la legge morale dentro di me”.

L'Umanesimo filosofico occidentale qui tocca il culmine della sua testualità e della sua capacità di rappresentare il meglio dell'universalismo etico. Tale affermazione da parte nostra prescinde da qualsiasi ulteriore *tecnicismo* teoretico-filosofico. Essa ha una tale evidenza da fare della *testualità kantiana* un riferimento obbligato, non solo per gli ulteriori sviluppi della narrazione filosofica occidentale, ma anche per la modalità attraverso la quale si configura di certo la forma attraverso cui si articola il rapporto tra *religione* *filosofia* e *scienza* in quello che sarà poi detto il *paradigma perduto* (Heidegger, Morin, Luhmann).

La centralità dell'uomo, visto come universalità etica nella concezione kantiana, è il pezzo forte dell'umanesimo moderno ed è l'approdo della più o meno riflessa operazione di coniugare, prima che ne avvertisse la necessità un pensatore del XX secolo come Benedetto Croce, il “perché non possiamo non dirci cristiani” con il “perché non possiamo non dirci moderni”<sup>12</sup>.

Tale intersezione tra umanesimo, modernità e interpretazione della secolarizzazione possibile, porta a comprendere gli ulteriori sviluppi dell'umanesimo filosofico occidentale anche in relazione alla dimensione della paideia moderna.

Se Kant, come si è visto, ci appare come il più alto culmine dell'umanesimo filosofico moderno, ciò introduce sicuramente ad una sempre maggiore

---

<sup>12</sup> G. Acone, *La paideia introvabile*, La Scuola, Brescia, 2004.

radicalizzazione dell'umanesimo, che vede nell'idealismo tedesco, fino alla sistemazione teorica generale di Hegel, e nella ripresa di tale istanza nel pensiero del giovane Marx, ulteriori elementi di affermazione e di visione della realtà. Dopo Kant, pur sempre all'interno della *secolarizzazione del paradigma* di ispirazione teologico-cristiana, troviamo la generale configurazione dell'Essere che rinviene senso nello Spirito (Geist), che è la forma in cui Hegel legge filosoficamente il significato fondamentale della realtà. L'idealismo tedesco, che culmina nella visione del mondo hegeliana, porta molto avanti la prospettiva per la quale *il significato generale dell'essere è nel pensiero visto come Assoluto*. Si tratta sostanzialmente di una concezione, che trova nelle formule fondamentali dell'hegelismo una sua configurazione ontologica, cosmologica e metafisica. L'Assoluto è la dimensione infinita, alla fin fine, del pensiero umano, e lo spirito dell'uomo come storia dell'umanità, diventa l'unica dimensione auto-producentesi e capace di autoriflessione dell'essere. La centralità dell'uomo come Assoluto è comunque uno dei punti di approdo del Romanticismo idealistico e della proiezione dell'*infinitismo*, visto come la *immortalità dello Spirito*, di cui si ha una sorta di *pensiero del pensiero* e le cui forme si esprimono nell'*arte*, nella *religione*, nella *filosofia* (alla fin fine, dimensione in cui si esprime il pensiero umano oltre il quale non si può procedere, una sorta di *livello Intrascendibile* che si traduce nel suo essere la *totalità di Pensiero dell'Essere e dell'Essere di Pensiero*).

La sintesi ci costringe qui ad elaborazioni acrobatiche, ma il nostro intento è far vedere la continua *radicalizzazione* della pienezza dell'umanesimo occidentale moderno, considerato nella sua configurazione di *dispositivo filosofico*, in cui, come è facile vedere, il *dispositivo teorico di tipo tecnoscientifico non ha assunto ancora la sua autonomia e la sua potenza*. Si tratta, da un lato della radicalizzazione secolarizzante operata dalla filosofia idealistica tedesca dall'interno della teologia cristiana; dall'altro lato, si tratta di una progressiva tendenza a inverare il suo *nucleo teologico* dell'umanesimo nel suo *nucleo di tipo umano storico e sociale*. È quanto appare evidente nel duplice processo della cosiddetta *secolarizzazione*, di cui si assume la natura divina del processo di *sacralizzazione* e di *infinitismo dell'umano* da cui, come vedremo, di qui a poco, Jacques Maritain coglierà l'essenziale nella formula *dell'umanesimo antropocentrico*.

Con la sinistra hegeliana e con l'umanesimo del giovane Marx, si realizza un ulteriore passaggio che vede un umanesimo centrato sulla *specie* di Feuerbach e sulla *dimensione della società*. Anche per il giovane Marx è l'uomo (*l'essenza umana*) la chiave dell'essere e il suo culmine, ma è una *umanità* che corrisponde all'essenza sociale storica dell'uomo ("L'insieme dei rapporti di produzione"), come Marx scrive nelle *Glosse su Feuerbach* (1845). Il giovane Marx traduce l'idealismo tedesco di Hegel, le teorizzazioni del socialismo utopistico e le prime sue letture dell'economia classica liberale, nel *nuovo umanesimo*, che identifica nella rappresentazione più universale dell'umanità

*di coloro che non hanno altro che il loro lavoro e le loro braccia, l'essenza universale dell'umano.*

L'umanesimo marxiano è questa *rispecificazione dello Spirito nell'Uomo* che è quello destinato a proiettare la propria essenza nella storia da costruire. È comunque *umanesimo filosofico radicale*, la cui interpretazione è dentro il processo di secolarizzazione che rovescia la *secolarizzazione umanistica* in *secolarizzazione sociale e materialistico-dialettica*.

La modernità occidentale, quindi, produce, almeno stando dentro la rete dell'elaborazione filosofica, un tipo di umanesimo che fa diventare l'uomo la chiave per intendere l'*anatomia dell'essere* e, come dirà Marx, in polemica con Darwin, anche *dell'anatomia della scimmia*.<sup>13</sup> Si tratta di un vertice dell'umanesimo teorico occidentale, che porta alla riscrittura dello stesso umanesimo in *storicismo dialettico* e in elaborazione della *relazione ideologica tra ideologia e utopia sociale*. Anche qui siamo all'interno dell'attuazione, prosecuzione e radicalizzazione del *processo di secolarizzazione*. Tale processo attraversa l'intera vicenda di quello che, seguendo le orme di Heidegger, Morin e Luhmann, abbiamo definito il *paradigma perduto*.

L'umanesimo occidentale è inspiegabile al di fuori di questo immane processo che vede una traiettoria della trionfale affermazione dell'umano come senso dell'essere alla progressiva forma di dislocazione di questo senso verso tendenze che, per ora, non troviamo di meglio che definire *post-umane*.

---

<sup>13</sup> Cfr. G. Acone, *Di generazione in generazione*, Pensa, Lecce, 2013.

Di questa traiettoria che vede l'incrocio fra marcia trionfale dell'umanesimo, sua radicalizzazione e sua progressiva messa in crisi fino all'attuale stagione da tante parti definita post-umana, cerchiamo di dar conto qui di seguito, nel paragrafo successivo.

## **1.2 Umanesimo, modernità, umanesimo cristiano, secolarizzazione, secolarizzazione della secolarizzazione.**

Da questo punto di vista, solo apparentemente lontano dalla tematica, finora impostata, bisogna dire che la relazione tra *umanesimo occidentale* e *processo di secolarizzazione* non è secondaria, e coglie non solo la connessione con l'intero paradigma dell'Occidente, ma anche la dimensione ineludibile del processo di secolarizzazione.

L'uno e l'altro versante di tale processualità investe appunto il nesso tra processo di secolarizzazione e *paideia*.

È, ovviamente, il processo paidetico che noi in questa analisi cerchiamo di cogliere in forma diretta. E tuttavia il processo culturale dell'Occidente, colto in forma di *paideia*, non può prescindere dalla duplicità dei filoni di cultura e di riflessività generale espressa attraverso un paio di millenni. Da un lato, noi sappiamo bene che vi è lo sviluppo della coscienza culturale occidentale attraverso la forma della ragione scientifica e tecnica; dall'altro lato, sappiamo altrettanto precisamente che essa coincide con quel processo che mette in relazione la *razionalità della dimensione della scienza e della tecnica*, con il

processo di *disincantamento del mondo* evidenziato da un padre della sociologia moderna occidentale, rispondente al nome di Max Weber.

Nella configurazione della lunga *Odissea della paideia occidentale*, noi abbiamo questa dialettica fra una *ragione* che svolge un *compito di conoscenza* e una *ragione* che svolge un *compito di salvezza*. È quanto rileva Giuseppe Acone in un saggio dei primi anni Duemila dedicato alla *Razionalità pedagogica occidentale*<sup>14</sup>. In tale saggio è praticamente messa allo scoperto la connessione tra *umanesimo*, *secolarizzazione* e *duplicità della ragione occidentale*, nella sua articolazione di compiti che, nel linguaggio del pedagogo salernitano, diventano quello espresso dalla *disposizione alla ragione conoscitiva* e quello espresso dalla corrispondente *disposizione alla ragione emancipativa, salvifica e, globalmente, paidetica*.

È sotto questo secondo aspetto che si assume il nesso tra *umanesimo esclusivistico* (Ch. Taylor) e paradigma occidentale nella sua forma di progressiva lacerazione tra *umanesimo di ispirazione cristiana* e *secolarizzazione*, intesa come progressiva inesorabile forma di *disincantamento del mondo*, alla maniera concepita da M. Weber, e colta nella pedagogia italiana in maniera decisiva, rispetto ad altri, da Giuseppe Acone, nel saggio sopra richiamato.

Si comprende, quindi, quanto sia importante, per il tipo di impegno programmato da questa ricerca teorica, mettere in evidenza la connessione tra

---

<sup>14</sup> Cfr. G. Acone in AA. VV., *Epistemologia pedagogica* (a cura di Giancarla Sola), Bompiani, Milano, 2002.

*umanesimo esclusivistico* (nel linguaggio di Taylor “Senza Dio”), *processo di secolarizzazione* connesso alla pienezza dei *processi di modernizzazione e sviluppi* (con relativa *obsolescenza*) della *paideia occidentale*.

Tutta questa vicenda è in qualche modo suggerita proprio nel momento in cui sia *l’umanesimo esclusivistico* che il *processo di secolarizzazione* raggiungono il loro *culmine*. Raggiungono cioè la loro *pienezza* non più nella radicalizzazione delle cosiddette *grandi narrazioni ideologiche*, trionfanti per tutto il primo tratto del XX secolo, ma anche, a partire dalla seconda metà del XX secolo fino ai primi due decenni del XXI, nella dissoluzione della loro articolazione scientifica (*scienze umane*) e nell’avvento di quella che, sul terreno filosofico, Gianni Vattimo definisce *secolarizzazione della secolarizzazione*, e il *post-umanesimo tecno-scientifico* configurato come dissolvimento del processo stesso di *umanesimo* come realizzazione dell’ontologia umana in quanto tale<sup>15</sup>.

Il processo di *radicalizzazione della secolarizzazione* è quello che abbiamo sotto gli occhi, e che appare prevalente se spostiamo l’angolo prospettico dell’indagine sul fronte della connessione tra dimensione religiosa, in Occidente, Cristianesimo, Umanesimo cristiano, Umanesimo considerato in senso generalissimo, e crisi dell’Umanesimo dovuta, appunto, alla radicalizzazione della secolarizzazione stessa. Per portare un minimo squarcio di chiarificazione su quest’ultimo aspetto, e cioè sulla *secolarizzazione della*

---

<sup>15</sup> Cfr. M. Weber, *Sociologia della religione*, Comunità, 1950; G. Vattimo, *Credere di credere*, Garzanti, Milano, 1995; Ch. Taylor, *L’età secolare*, Trad. it. Feltrinelli, Milano, 2010; G. Accone, *Orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*, Edisud, Salerno, 2006.

*secolarizzazione*, in relazione all'*obsolescenza progressiva dell'umanesimo*, possiamo riferirci, qui di seguito, a quanto, in prospettiva pedagogica, si desume dal confronto tra il pedagogo e un filosofo sulle vicende delle quali stiamo mettendo per esteso le fondamentali configurazioni. Infatti, è proprio in relazione con la lettura della paideia umanistica nella post-modernità che ci viene incontro la messa a punto di Giuseppe Acone, nel libro *La paideia introvabile*,<sup>16</sup> in relazione stretta con la acuta analisi della radicalizzazione secolarizzatrice dello spirito del nostro tempo, messa in analisi forte da Gianni Vattimo.

Il pedagogo salernitano, nel libro *La paideia introvabile*, dà atto a Vattimo di cogliere aspetti non eludibili della *Stimmung* dell'Occidente in tempi di post-modernità e di post-umanesimo, allorché il filosofo torinese tenta di salvare dall'ulteriore processo di *svuotamento del sacro*, emblematizzato dalla secolarizzazione della secolarizzazione, almeno il nucleo centrale rappresentato dall'umanesimo cristiano, e segnalato come *centralità dell'amore*. Tale centralità è anche tipica dell'umanesimo cristiano, nell'interpretazione della paideia *prima, durante e dopo* la modernità, in una costante e interminabile rincorsa tra *incantamento e disincantamento*, tra *tempo sacro e tempo profano*. Quindi, ha ragione Vattimo nel ritenere che *l'irriducibilità dell'umanesimo cristiano* sia nella non sottrazione della *dimensione dell'amore*, allorché si persegue una linea di *emancipazione umana*, di cui l'espressione massima è *l'educazione umana*. Tuttavia il

---

<sup>16</sup> La Scuola, Brescia, 2004.

pedagogista oppone la pregnanza ineludibile dell'orizzonte rappresentato dall'umanesimo in *sensu universale*, sia pure accettando che di esso è sicuramente centrale la dimensione dell'*amore* nella versione cristiana della *Charitas*, non confondendolo con una dimensione assai polivera e generalissima di *amore*, così come inteso da Vattimo nell'opera citata *Credere di credere*. Su questa importante questione del nesso tra umanesimo in *sensu laico*, umanesimo cristiano, secolarizzazione e lettura in termini di paideia, tentiamo altri due approfondimenti nelle riflessioni seguenti.

La prima è quella di difesa classica dell'umanesimo cristiano messa in campo nel corso del XX secolo da Jacques Maritain. Qui ne faremo vedere l'ordito attraverso la lettura paidetica di Giuseppe Acone.

La seconda è la critica filosofica dell'umanesimo cristiano messa in campo da Peter Sloterdijk.

### **1.3 L'umanesimo di Jacques Maritain e il postumanesimo di Peter Sloterdijk nella interpretazione pedagogica di tipo neopersonalista.**

La scelta emblematica di queste due grandi forme di teorizzazione, ovviamente, non si nasconde il fatto che essa presuppone un'altra scelta a monte, rappresentata dalla imprescindibilità dell'orizzonte umanistico e dal relativo *sguardo teoretico-epistemologico*. Così come non si nasconde il fatto che essa è ben consapevole della molteplicità delle vie teoretiche attraversate

dalla poliforme ed esclusiva presenza storica dell'orizzonte culturale e umanistico fino a pochi decenni or sono.

Scegliere la radicalizzazione di due figure emblematiche così distanti significa volere appunto non solo determinare una sorta di *dissonanza cognitiva* utile all'indagine che stiamo conducendo, ma anche configurare una impossibilità logica di trascendere posizioni che, nella loro stessa bipolarità, esprimono adeguatamente gli scenari contemporanei e la posta in palio.

Non è un caso che Maritain abbia, nel corso del XX secolo, tradotto il messaggio e la metafisica cristiana in *Umanesimo* e che abbia scritto, pubblicandolo nel 1936, un libro dal titolo *Umanesimo integrale*.

Si tratta di un'opera che coglie il culmine dell'umanesimo, cercando di vederlo nella sua fondazione e nei suoi sviluppi, da un lato, strettamente connesso con la coscienza culturale occidentale imprescindibile dalla civilizzazione cristiana e, dall'altro, nella ricostruzione dei processi di secolarizzazione radicale attraversati dalla coscienza culturale occidentale, e visti, in maniera concomitante ma anche difforme, rispetto a quelli configurati da Max Weber.

L'opera cruciale di Maritain del 1936 è anche e soprattutto importante per l'epoca in cui si colloca, nel cuore degli anni Trenta del Novecento, mentre l'umanesimo stesso si arrota e si auto-dissolve nei totalitarismi politici di grandi ideologie impazzite, quali il nazismo e il comunismo, e nella

consapevolezza disarmata e disarmante di dover continuare a testimoniare il messaggio evangelico “in mezzo al mondo e alla tempesta”.

La lettura di filosofia della storia, di interpretazione teologica e di ermeneutica di civilizzazione cristiana dell’Occidente, rappresentata da Jacques Maritain in questo grande libro, a noi serve qui per dare al tempo stesso una lettura filosofica e una lettura pedagogica del radicalizzarsi del dibattito sull’umanesimo occidentale che accade nel bel mezzo della tragedia totalitaria nazista e comunista. Maritain avverte la fine (l’incupirsi nel *terrore*) della via presa in Occidente di un Umanesimo senza Dio, cioè dalla china presa dal processo di secolarizzazione, divenuto talmente disincantato e totalizzante, da ritenere di poter fare a meno della sua stessa radice, della sua stessa origine e della sua stessa connaturata forma di continua trascendenza.

L’Umanesimo radicalizzato di tipo totalitario, che diviene totalitarismo politico e schiacciamento delle *persone* ad opera del dispositivo terroristico della *terrestrità assoluta* (Nietzsche), viene smascherato da Maritain nel suo essere appunto non figlio del *sacro*, ma svuotato e reso orfano del sacro, non figlio della *trascendenza*, ma ormai privo di trascendenza nel suo essere (ancor prima che lo dicessero i pensatori dell’Istituto di Francoforte) schiacciato sull’*unidimensionalità* di una umanità concepita priva di qualsiasi sguardo verso il cielo.

Insomma, per Maritain, concepire l’uomo tutto per la *storia*, tutto per la *terrestrità immanente*, tutto per la *società*, tutto per lo *stato* diviene la radice

dei totalitarismi del XX secolo e la piaga profonda di un umanesimo dissolto nella sua stessa *unidimensionalità storica* e radicalmente immanentistica. Una sorta di *umanesimo mutilato e parziale* che non mette capo mai ad un *umanesimo integrale*.

Di quest'ultima determinazione, anche paidetica, abbiamo nella pedagogia italiana del XX secolo l'esegesi che ne fa Giuseppe Acone nei suoi due libri su Jacques Maritain<sup>17</sup>.

L'interpretazione in termini di Umanesimo pedagogico della concezione maritainiana dovuta prevalentemente in Italia a Giuseppe Acone, Armando Rigobello, Giancarlo Galeazzi e altri, pone il problema del rapporto tra dissoluzione dell'umanesimo nel *totalitarismo politico* e *nell'immanentismo nichilistico* e proposta dell'*umanesimo personalista* nella costellazione tra paradigma occidentale e ispirazione cristiana in Jacques Maritain. L'umanesimo vero è quello che non oscura il cielo della *trascendenza* ed è, appunto, in questo e per questo, *integrale*.

Vediamone qui di seguito, sia pure rapidamente, l'articolazione e gli sviluppi. *L'umanesimo integrale*, più o meno utopicamente proposto da Jacques Maritain, può essere visto qui come il punto di approdo, nella prima metà del Novecento, della linea che in questo scorcio del nostro lavoro, abbiamo cercato di mettere a fuoco.

---

<sup>17</sup> Cfr. G. Acone, *Maritain contro*, Morano, Napoli, 1974; G. Acone, *Jacques Maritain e la filosofia dell'educazione*, Morano, Napoli, 1981.

È noto che esso ha una faccia di tipo teologico, legata alla rilettura dei processi di secolarizzazione moderna e a quelli di persistente presenza del sacro nella storia, un'interfaccia di tipo politologico, connessa alla rappresentazione di una sorta di nuova *cristianità*, e, anche, attraverso la connessione con altre opere maritainiane, con la dimensione pedagogico-educativa<sup>18</sup>.

È su questo specifico ultimo dispositivo teorico che ovviamente si accentra maggiormente il nostro discorso in questo lavoro, prevalentemente nell'intento di lumeggiare la connessione persistente tra teorizzazione umanistica (filosofia), quanto ancora nella presente fase storica perdura della valenza delle *scienze umane* e processi educativi nell'orizzonte della cosiddetta post-modernità.

Richiamare questi punti, quale culmine di un umanesimo di ispirazione classica e religiosa, nel pieno di una stagione che vede, come anche cercheremo di dire meglio nel proseguo di queste note, il trionfo della *stimmung neo-nichilista e tecno-scientista*, non è per noi una sorta di operazione restauratrice di un passato irrevocabile o di un rimpianto nostalgico, ma è sicuramente un primo irrinunciabile tentativo di difesa della *connessione umanesimo/persona/educazione*.

La forma attraverso la quale Maritain cerca di dare, oltre Kant, oltre la modernità secolare e laicista, un' *idea generale*, insieme, all'utopia di una nuova cristianità e alla possibile educazione della persona umana, può

---

<sup>18</sup> Cfr. J. Maritain, *L'educazione al bivio*, trad. it., La Scuola, Brescia, 1960; J. Maritain, *Filosofia dell'educazione*, trad. it., La Scuola, Brescia, 1990.

rappresentare per noi una scenografia in grado di fare da orizzonte di riferimento rispetto ad una possibile teorizzazione pedagogica, capace, nel contempo, di fornire un *salto* oltre la barriera dell'ideologia scienziata dominante. Maritain immagina una *nuova cristianità* che sia capace di costruire una governance retta da quattro caratteristiche che diventano le aggettivazioni politologiche della *nuova cristianità*.

I quattro aggettivi con cui designa questo nuovo orizzonte utopico sono: *personalista, pluralista, comunitario, pellegrinale*.

Come sottolineano Armando Rigobello, Aligi e Giuseppe Acone, si tratta di aggettivazioni che danno l'idea di una sorta di nuovo umanesimo in linea con la memoria e l'ispirazione cristiana, persistente in una sorta di nuova lettura della secolarizzazione moderna concepita come compimento di una specie di *storia della salvezza*.

Una *cristianità* che veda la *persona* come fine e come coronamento (nella lettura recentissima di Giuseppe Acone, come *discontinuità ontologica*), che indichi nella dimensione del *noi comunitario*, insieme, il compimento ed il mezzo per la realizzazione terrena di una democrazia di ispirazione cristiana che interpreti il *pluralismo* della modernità come articolazione necessaria della democrazia medesima, vista per la prima volta nella storia, non come antitesi, ma come mediazione di una società pacificata e aperta al dialogo, che si completi con l'aggettivo più bello, l'essere *pellegrinale* del nostro stare nel tempo e nella storia, nell'indicare nella dimora terrena temporale e storica la

*provvisorietà di una condizione*, di per sé (da sola) capace di battere ogni totalitarismo storico-politico ed ideologico.

Se la dimensione dell'*umanesimo integrale* maritainiano, attraverso la preziosa indicazione della *pellegrinalità* della condizione umana, serve da un lato, a battere la tentazione totalitaria, e, dall'altro lato, a configurare una forma teorico-pratica (per altri versi, un *dispositivo*) aperto alla postulazione di una sorta di trascendenza, se, cioè le cose stanno così, appare abbastanza chiaro il motivo per cui, la dimensione dell'*integralità* è configurata qui non nel senso deteriore dell'*integralismo*, ma, paradossalmente, proprio nel significato contrario: nel senso cioè per il quale solo una dimensione di trascendenza finisce per garantire una difesa dalla pretesa di schiacciare autoreferenzialmente la condizione umana solo sulla replicabilità dell'identità temporale storica e biologica e in una effettualità di orizzonte senza cielo.

Come vedremo di qui a poco, l'autoreferenzialità identitaria, di tipo biologico temporalistico, tecnicistico e storico, può diventare una trappola, non solo per quella specialissima forma in cui si coniuga ciò che resta dell'umanesimo nel mondo contemporaneo, rappresentata dalla *nozione di persona*, ma può configurarsi come la sconfitta definitiva di ogni umanesimo.

Nell'economia di questo nostro lavoro, la scelta quindi di ripescare un autore classico, non del tutto dimenticato, ma, comunque, messo ai margini anche nell'area culturale e di teologia della storia che nei decenni anteriori lo ha visto protagonista, risponde all'esigenza di rivendicare la impossibilità per

l'educazione umana contemporanea di fare a meno di una *qualche forma di umanesimo*, e, al tempo stesso, di fare in modo che una rigorosa messa a punto delle scienze umane possibili e del paradigma scientifico del nostro tempo non sia avulsa dal dovere di indicare il *valore/persona*.

Si comprende come, nell'anticipare alcuni motivi dei capitoli successivi, questo approccio stia a volere insieme *dialettizzare* e *mediare* un discorso complesso sullo sguardo pedagogico possibile, nell'inevitabile scontro tra due *poli* rispondenti a due dispositivi teorici e scientifici, addirittura di approccio linguistico, costituiti da *umanesimo* e *postumanesimo*.

Dell'umanesimo maritainiano di ispirazione religiosa/cristiana certamente si può dire che esso non è *scientifico*.

Ma qui ci viene incontro una domanda radicale: ma può essere l'umanesimo scientifico? Si può problematizzare la domanda senza risposta facendola oscillare tra l'argomentazione ermeneutica di Gadamer e l'operazione di *decostruzione delle scienze umane* messa in atto da Foucault.

Sono tutte cose che abbiamo in animo di approfondire nelle parti seguenti del presente lavoro. Qui intendiamo procedere per *dissonanze bipolari nette*, le quali siano in grado di formulare antinomie esplicative dello sguardo pedagogico sulla post-modernità (Giuseppe Acone).

E, quindi, prima di affrontare nella pienezza e complessità che le sono proprie, l'antitesi, o, se si vuole, l'antinomia umanesimo/postumanesimo, affrontiamo la bipolarità estrema Jacques Maritain/Peter Sloterdijk. Di Maritain abbiamo

detto l'essenziale, di Sloterdijk diremo qui di seguito il dispositivo fondamentale che serve alla adeguata comprensione dell'intera argomentazione che stiamo tentando di articolare.

#### **1.4 L'antitesi teorica della postmodernità: il dispositivo di Peter Sloterdijk.**

Ecco allora il punto di approdo di uno sguardo teorico che oscilla tra quella che abbiamo voluto considerare una sorta di punta di diamante dell'umanesimo occidentale, individuato nelle note precedenti nell'*umanesimo integrale* di Jacques Maritain, e la figura di un già compiuto post-umanesimo teorico, che, anche qui, provocatoriamente, abbiamo voluto identificare, nell'antitesi dialettica compiuta rappresentata dall'opera, a nostro parere più anti-umanistica che post-umanistica, che si può cogliere nel dispositivo di pensiero fondamentale di Peter Sloterdijk. Nel corso dei miei studi di dottorato ho già incontrato questo Autore, al quale ho già dedicato all'interno del percorso un saggio dal titolo "*Tra umanesimo e postumanesimo: una riflessione sulla prospettiva pedagogica di Peter Sloterdijk*"<sup>19</sup>.

Qui lo richiamo, non solo per dirne l'importanza nel complesso dell'itinerario che serve a chiarificare il campo di studio del triennio di dottorato, ma anche per valutare la sua rilevanza quale faro rischiaratore dell'obsolescenza dell'umanesimo, da un lato, dell'irrompere di una sorta di radicale anti-

---

<sup>19</sup> In cfr.: G. Acone-V. Vitale-D. De Maio, *Orizzonte teorico e pedagogia tra umanesimo e postumanesimo*, Pensa, Lecce, 2013.

*umanesimo* nella cultura filosofica post-heideggeriana, non solo in Germania, ma anche come polo antitetico provocatoriamente utilizzato qui per fare emergere la dissonanza con la centralità dell'umanesimo finora lumeggiata.

Diciamo che Sloterdijk serve nell'economia del presente lavoro sotto un duplice profilo: da un lato, la sua radicale opposizione alla centralità dell'umanesimo occidentale, sulla scia della *Lettera sull'umanesimo* di Martin Heidegger; dall'altro lato, la sua capacità di fare da *interfaccia antitetica* all'umanesimo radicale di Maritain e la sua forte attenzione, proprio come, dall'altra parte, fa lo stesso Maritain, al *dispositivo-nozione di educazione*.

Questo duplice profilo della concezione di Sloterdijk ci aiuta a configurare l'antitesi che serve a rischiarare il quadro della transizione post-umanista, in corso in larghi settori della cultura occidentale, compresa la stessa crisi delle cosiddette *scienze umane*; esso è sul versante specifico della teorizzazione pedagogica con al centro ovviamente la nozione di *educazione*, intesa sia nel senso della sua *sporgenza umanistica* (Maritain), sia della sua *sporgenza anti-umanistica e post-umanistica* (Sloterdijk).

Quanto sia importante, non solo per il nostro più generale approccio, ma anche dal punto di vista di un *riposizionamento* della *Pedagogia generale*, nella più vasta *stimmung* del nostro tempo e in un orizzonte sicuramente contrassegnato dalle trionfali sorti delle *scienze forti* biologiche e tecnologiche, che fino a poco tempo fa venivano ostentate come *scienze umane*; quanto sia importante, dicevamo, nel bene e nel male, e a seconda degli

opposti punti di vista, lo sguardo acuto e penetrante di Peter Sloterdijk, sta nella *ambigua e felice utilizzazione* della nozione duplice e identitaria al tempo stesso di *educazione/esercizio* e di configurazione *umana/condizione umana/tecnica evolutiva*.

Sloterdijk, su questo specifico punto, aiuta molto a comprendere la mentalità nuova ed inquietante dell'Occidente rispetto al tema *continuità/discontinuità* tra *umanesimo /postumanesimo/neoumanesimo*.

Sul versante parallelo aiuta molto a comprendere quale potrebbe essere, a prescindere dal punto di vista ideologico, il *residuo spazio teorico/scientifico della pedagogia generale*, in una più vasta visione delle cose che vede trascritti ormai tutti i dispositivi teorici, un tempo appartenenti alle cosiddette *scienze umane*, in *dispositivi tecno-scientifici* della *biologia* e delle sue *applicazioni*, ad una zona sempre più vasta dell'umano, comprese le funzioni superiori (*linguaggio, strategie cognitive, pensiero riflesso, coscienza della coscienza, relazioni di reciprocità etica, determinazioni estetiche, responsabilità giuridiche* e via di seguito).

Questo quadro e questo complesso di approcci, che, come si vede, non comprende soltanto la dimensione filosofica in senso tecnico, ma si estende anche alla connessione filosofia/scienza e, dopo Darwin e Nietzsche, alla connessione forte tra evolucionismo biologico e interpretazione filosofica, trova in Sloterdijk articolati paradigmi intrecciati ad una visione della transizione *umanesimo/post-umanesimo/anti-umanesimo/neo-umanesimo*. Per

venirne qui a capo in maniera rapida, ma almeno sufficiente a darne conto, si può sicuramente ritenere che la tentazione forte anti-umanista e post-umanista di Sloterdijk, ha una forte derivazione filosofica nel continuo processo di rielaborazione di Nietzsche e Heidegger sul versante filosofico, e sugli sviluppi del darwinismo biologico, sul versante della biologia e delle tecnologie.

Quando si ricomincia dalla lettura heideggeriana e post-heideggeriana di Nietzsche, si ha il problema di cogliere per intero le raffinate ambiguità dell'approccio di Martin Heidegger al nesso tra *umanismo*, *umanesimo*, *nichilismo* e *darwinismo biologico*.

Apparentemente, e anche a voler considerare adeguatamente la *Lettera sull'umanismo* di Heidegger del 1946, appare rilevante che il problema di Martin Heidegger non è la *centralità dell'umanismo* (e trasversalmente dell'*umanesimo*), ma è la centralità del nichilismo. I testi dedicati da Martin Heidegger all'*umanesimo* sono ovviamente minoritari rispetto alla questione fondamentale del *senso dell'essere*, che inerisce alla domanda radicale e fondamentale che fornisce la cifra del nichilismo in forma aperta e problematica ("perché l'essere e non il nulla?", è pur sempre questa la celebre domanda radicale). La questione aperta, che può far interpretare in senso riduttivo la dimensione dell'umano a partire dalla *Lettera sull'umanismo* di Martin Heidegger, *rimane come evitare il baratro dell'inumano*. Si tratta di uno strettissimo sentiero da tracciare tra la retorica di un *umanismo*

*esclusivistico* e il rischio di cadere nel baratro del più radicale *non senso*, quale ultima spiaggia del *nichilismo*.

Come si vede, la traiettoria umanesimo, umanismo, postumanesimo, nichilismo è completamente articolata già nel fondamentale pensiero di Martin Heidegger. È difficile comunque negare che Martin Heidegger cerca una *ontologia dell'umanesimo* dentro un approccio diverso, ad esempio nell'opera sui *Fondamenti della metafisica*. È lì che il pensatore tedesco si chiede: “ma sappiamo davvero che cosa siamo? Che cosa è l'uomo? (...) Se sappiamo così poco dell'uomo, come potrebbe la nostra essenza non esserci estranea?”

Per noi è importante il tentativo di uscirne operato già da Martin Heidegger, allorché egli cerca un senso alla presenza dell'uomo che ha molto a che fare con la pedagogia (allorché la si intende come *forma teorica della formazione*). Egli infatti scrive: “l'uomo è *formatore del mondo*”. È quindi la categoria di *formazione di mondo* (“*weltbildung*”), ad essere rilevante.

Ciò consolida questo forte nesso che stiamo cercando di istituire tra la connessione filosofia/ pedagogia e sviluppi post-heideggeriani della crisi di una certa pienezza dell'umanesimo, la sua progressiva obsolescenza e il postumanesimo radicale di Sloterdijk.

Questo motivo della *formazione*, dell'uomo come *formatore di mondo*, come vedremo meglio, trova il suo punto di approdo (o se si vuole di totale *dispersione*) nella riformulazione *dell'intero processo in tecnica* e in *esercizio della formazione*, nella quale pare paradossalmente rovesciarsi la formula di

Heidegger e, cioè, si arriva a dire che l'uomo sia *figlio della formazione e della sua stessa tecnica evolutiva di formazione*. Peter Sloterdijk, quindi, sulla scia di Heidegger, e lungo una sua radicale estremizzazione, e lungo la linea di Darwin e di Nietzsche, fornisce un paradigma ad una sorta di interpretazione pedagogica di una civiltà della tecnica, intesa come nuova antropologia figlia dell'esercizio formativo (appunto, *tecnico*). Nel suo libro fondamentale, dal titolo *Devi cambiare la tua vita*<sup>20</sup>, abbiamo un esempio di questo continuo tradurre ciò che è *umanamente formato in tecnica della formazione*, fino a ritenere che la determinazione fondamentale del nostro *umanizzarci* stia tutta nel perfezionare ciò che l'*effetto-natura* presenta in maniera carente e assolutamente paragonabile a ciò che può essere raffigurato come *storpio*.

La continua e radicale domanda *sull'essenza dell'uomo* è tradotta di continuo nella più radicale interrogazione del tipo *come l'uomo crea l'uomo*. E la risposta di Peter Sloterdijk è che l'uomo si crea radicalmente e solamente attraverso *l'esercizio, l'ascesi, l'allenamento e le acrobazie* che quotidianamente compie per la sua *elevazione dalla mediocrità*.

Se stiamo alla nostra lettura tendenzialmente filosofica, che poi completeremo con una lettura complementare sugli esiti post-umanisti della *biologia* (quale *meta-categoria della crisi delle scienze umane*), dobbiamo dire che il punto di codificazione unitaria del discorso sta nel fatto che Sloterdijk *sospende tutta l'ontologia occidentale riportandone tutto a biologia incompiuta e imperfetta* pronta per essere *aggiustata, raddrizzata, tecnicizzata e approntata* da una

---

<sup>20</sup> Cortina, Milano, 2010.

*formazione tecnica*, che sia una sorta di *riparazione continua dell'incompiutezza umana*, intesa alla maniera di Darwin e di Nietzsche.

Vediamo meglio nei testi questo tragitto del post-umanesimo pedagogico di Sloterdijk, che si presenta come radicale anti-umanesimo rispetto a quello di Jacques Maritain.

Sono i testi di Sloterdijk a mettere su questa strada, è la strada già tracciata in parte da Heidegger sulla quale troviamo questa radicale *torsione* che va in direzione di un *anti-umanesimo radicale*. Si può citare Sloterdijk in tale direzione tutte le volte in cui si ritiene di cogliere la traiettoria dal post-umanesimo all'anti-umanesimo, proprio nel cuore del pensiero del filosofo tedesco di maggiore capacità provocatoria esistente nell'orizzonte culturale contemporaneo. Nel suo libro, dall'originalissimo titolo post-heideggeriano, che suona anche come una risposta all'affermazione di Heidegger "*Solo un Dio ci può salvare*", e che arriva all'insolenza del "*Non siamo ancora stati salvati*", Sloterdijk scrive quanto segue: "in questo senso si può dire che Heidegger è un teologo del nuovo, e i teologi che parlano di nuovi dei, siano essi nascosti o manifesti, hanno inevitabilmente fretta di trasmettere il loro messaggio. I teologi dell'antico si possono riconoscere invece dal fatto che hanno tempo e che il Dio non li incalzi più. Heidegger ha fretta di pervenire dal falso movimento predominante della dispersione a quello vero della raccolta. Il pensatore medita per più di mezzo secolo i moti fondamentali del

*Dasein* e in questo tempo-di-tempesta e di quiete-dopo-la-tempesta rimane fedele al suo a priori cinetico"<sup>21</sup>.

Se è questa l'esperienza umana fondamentale in cui è pensabile l'orizzonte dell'umanesimo dopo Heidegger, la caratura pedagogica, espressa dal post-umanesimo/anti-umanesimo di Sloterdijk, è in quest'altro passo importante che riportiamo qui di seguito: "la filosofia come cuore della procedura educativa, provoca l'eccesso nel divenire adulti. Ma proprio perché procede essenzialmente nell'eccesso, essa apre la possibilità del rovesciamento dell'educazione in un ritorno della fanciullezza all'altezza del concetto. E con ciò abbiamo definito anche il pericolo di tutte le imprese scolastiche che si sono rese autonome, ciò non di meno, sfuggendo alla distorsione scolastica, la filosofia è in grado di attirare su di sé un alto potenziale di autorità. Essa infatti ricava il suo potere di suggestione dalla pretesa di situarsi all'apice della piramide della maturità e, a partire da lì, di dare le più sapienti indicazioni (una posizione che solo nel XX secolo è stata messa in questione dalla psicanalisi e dalla teoria dei sistemi). Per questo la pedagogia filosofica, sulla scia di Platone, poteva rivendicare il privilegio di educare non solo i giovani, ma anche gli educatori. (...) Grazie alla filosofia, l'educazione diviene un delirio, ma con il rango di una istituzione l'aspetto sperimentale della sua impresa riguarda la domanda:

il filosofo più serio non è forse quello che ha avuto maggiore successo nel diventare l'individuo meglio educato nella sua cultura, sopportando tutta la

---

<sup>21</sup> P. Sloterdijk, *Non siamo ancora stati salvati*, Bompiani, Milano, 2004, p. 29.

fatica che tale percorso comporta? Ma quale potrebbe essere la descrizione del filosofo compiuto? Di cosa dovrebbe essere capace l'asceta della *paideia* integrale?

Fin dove si spinge questa guida di bambini e questo superatore della fanciullezza?

Con quali mezzi egli toglie e conserva le proprie disposizioni infantili?”<sup>22</sup>

Come si vede, la curvatura del discorso di Sloterdijk non è solo di carattere decisamente aperto a vedere angolazioni nuove della transizione dall'umanesimo al post-umanesimo, ma anche il carattere pedagogico radicale della teorizzazione occidentale nella sua specifica configurazione filosofica. La lettura post-heideggeriana di Heidegger lo porta a codificare un itinerario che oscilla tra la centralità del pensiero occidentale e la sua continua rincorsa rispetto alla *dispersione dell'esperienza* tipica di un tempo che presenta lo sradicamento da *ogni tempo*. L'umanesimo occidentale viene visto attraverso una sorta di continua rivisitazione dello scambio tra *essere* e *tempo*, in cui radicalmente il continuo rivoluzionarsi del tempo finisce per travolgere l'essere stesso. E allora è sempre Sloterdijk che scrive: “Platone, Agostino e Heidegger sono i soli pensatori che si siano dati conto con la serietà dei concetti fondamentali, che la rivoluzione ha luogo nell'essere stesso. Il rapporto tra essere e rivoluzione è per tutti loro un rapporto così profondo che risulta loro impossibile dire che così è la verità senza aver dapprima detto cos'è la rivoluzione, il rovesciamento e la conversione. Né in Platone né in

---

<sup>22</sup> P. Sloterdijk, op. cit. pp. 34-35.

Agostino né in Heidegger senza un sovvertimento totale dell'essere si può parlare di un rivolgimento nella verità o di un volgimento verso la verità. (...) Per loro l'errare è il primo movimento”<sup>23</sup>.

Come appare del tutto evidente, l'interpretazione della via filosofica occidentale, quale *umanistica* e quale *pedagogica*, è una linea che conduce, sempre sulle orme di Heidegger, ad una lettura post-umanistica, in quanto post-metafisica, dell'interpretazione della paideia occidentale. Infatti, se si passa dalla radicalizzazione lungo la via tracciata da Sloterdijk nell'opera “*Non siamo ancora stati salvati*”, alla compiutezza di tale via in radicale post-umanesimo/anti-umanesimo compiuta dal filosofo tedesco nella sua opera cruciale “*Devi cambiare la tua vita*”, il carattere strutturale di anti-umanesimo pedagogico appare del tutto manifesto e addirittura solare. Scrive Sloterdijk, nell'opera che abbiamo appena citato: “l'uomo produce l'uomo attraverso una vita di esercizi”<sup>24</sup>.

Questa radicale trasformazione dell'umanesimo occidentale nella sua dissoluzione attraverso una sorta di *sfondamento* di ogni *ontologia*, *antropologia* ed *etica* costruite sulla base della metafisica occidentale, viene ricostruito in maniera brillante da Sloterdijk. Egli scrive, sempre nella stessa opera che abbiamo appena citato: “definisco esercizio ogni operazione mediante la quale la qualificazione di chi agisce viene mantenuta e migliorata

---

<sup>23</sup> P. Sloterdijk, op. cit. pp. 45-46.

<sup>24</sup> P. Sloterdijk, *Devi cambiare la tua vita*, Cortina, Milano, 2010, p. 7.

in vista di una successiva operazione della medesima operazione, anche qualora essa non venga dichiarata esercizio”<sup>25</sup>.

Si nota qui che l’autoproduzione della vita umana attraverso l’esercizio di se stessa sostituisce qualsiasi altra base di appoggio che faceva da riferimento rispetto a qualsiasi ontologia metafisica o a filosofia della storia o filosofia dell’educazione precedente. È difficile non cogliere che la forte carica anti-metafisica, sulle orme di Darwin e di Nietzsche, e oltre Heidegger, abbia un suo radicale vettore di dissoluzione di ogni trascendenza e di ogni ontologia solida. Basti pensare al fatto che Sloterdijk scrive del *trascendimento* “come il più antico parassita del mondo, il mondo ultra-terreno”<sup>26</sup>.

La tensione teorica esercitata qui da Sloterdijk appare decisamente agli antipodi rispetto a quanto siamo venuti riflettendo sull’umanesimo occidentale e sulla proposta di un *umanesimo integrale* messa in campo da Jacques Maritain. Si è sostanzialmente operata questa antitesi teorica, nel corso di queste riflessioni, sia per rendere la dissonanza cognitiva di tale bipolarizzazione più efficace, sia per dar conto dello sdoppiarsi dell’umanesimo occidentale in una sua riproposta, di contestuale matrice metafisico-religiosa, e nella sua antitesi/dissoluzione in anti-umanesimo radicale, emblemizzati qui, da un lato, da Maritain, e, dall’altro, da Sloterdijk.

Basti pensare che la validità della nostra ipotesi è nel fatto che Sloterdijk arriva al punto da considerare il lungo cammino dell’umanesimo occidentale

---

<sup>25</sup> P. Sloterdijk, op. cit. ivi.

<sup>26</sup> P. Sloterdijk, op. cit. p. 13.

quale il cammino di un “ibrido chiamato umanesimo cristiano”. L’impianto nicciano di cui si serve Sloterdijk, in questa netta contrapposizione, è apertamente dichiarato: “quando Nietzsche spicca il suo salto all’indietro prima della civiltà cristiana non si schiera assolutamente per la sua riforma in senso umanistico. Questa riforma aveva costituito il programma compromissorio della modernità europea, che in un lavoro secolare di tipo letterario, pedagogico e filantropico, creò quel mostruoso ibrido chiamato *umanesimo cristiano* da Erasmo a T. S. Eliot, da Comenio a Montessori da Ignazio ad Albert Schweitzer”<sup>27</sup>.

Non è difficile comprendere come in sostanza qui si abbia il culmine dell’*anti-umanesimo*, se si considera il cuore *dell’umanesimo moderno* proprio nella impostazione che ad esso per tutta la storia dell’Occidente fornisce l’*ontometafisica* cristiana.

La nostra bi-polarizzazione, quindi, coglie nel segno allorché pone in evidenza la contrapposizione netta operata da Peter Sloterdijk: “quel che resta dell’umanesimo si salverebbe solo se separato dalla sua *anima mostruosa* rappresentata dall’umanesimo cristiano, se staccata da ogni *trascendenza* se, come più oltre, nel libro di Sloterdijk, di cui stiamo seguendo le tracce, si innesta un processo di *de-spiritualizzazione*, di cui si tratta di innescare la marcia inversa rispetto a quella che si è sviluppata nel corso di due millenni.

È su questa particolare configurazione teorica che si regge la nostra ipotesi, sia sul terreno filosofico che su quello pedagogico: si configura una sorta di

---

<sup>27</sup> P. Sloterdijk, op. cit. pp. 41-42.

antitesi bipolare tra *l'umanesimo integrale di Maritain* e *l'anti-umanesimo immanentistico e radicale di Sloterdijk*. Se per Maritain l'umanesimo è tale proprio perché ricomprende in sé la dimensione della trascendenza, è proprio la trascendenza a fornire per Sloterdijk la cifra di *mostruosità* dell'umanesimo moderno occidentale.

Per ora, crediamo di aver mostrato sufficientemente gli argomenti cruciali della nostra ipotesi di lavoro.

## CAPITOLO II

### *L'orizzonte del post-umanesimo e la crisi della modernità: dal post-umanesimo pedagogico alla crisi delle scienze umane.*

L'esito del capitolo precedente ci pone di fronte alla fondamentale antinomia del nostro tempo, allorché ci si colloca nella direzione che deve affrontare problemi connessi a quella che un tempo si sarebbe definita la relazione *natura/cultura* e la corrispondente relazione *umanesimo/educazione*.

Una tesi di dottorato di *Pedagogia generale* oggi non può saltare a piè pari su tale altissima *asticella* che ci propone la nuova acrobazia teorico-pratica a cui, come si è visto nel ragionamento appena concluso, ci richiama Peter Sloterdijk. Fatto sta che il terreno delle *acrobazie teoriche*, da Nietzsche ad Heidegger a Sloterdijk, appartiene pur sempre a quella che, *en passant*, abbiamo evocato come *connessione filosofia/pedagogia*. Sempre sul terreno dell'evocazione della memoria storica, come abbiamo rapidamente accennato nelle note precedenti, tale terreno non solo ha in Occidente tre millenni di storia, ma ha avuto il culmine nella pienezza della modernità.

Basti pensare alla filosofia dell'educazione messa in campo da Kant e da Gentile. Vogliamo dire che la connessione filosofia/pedagogia, uno dei paradigmi prevalenti ed egemoni dell'elaborazione teorica occidentale, tutto sommato, prevale anche nelle letture, apparentemente così distruttive

dell'impianto umanistico classico, metafisico e religioso, operate da decostruttori filosofici del rango di Nietzsche, di Heidegger, di Sloterdijk.

In termini diversi, siamo pur sempre all'interno di una presa di posizione di tipo filosofico, anche allorché ci si pone in una visione post-umanista, anti-umanista e nichilista, quale quella, effettuate le debite differenze, che vediamo all'opera in vere e proprie forme di demolizione del classico e bimillenario impianto dell'umanesimo occidentale, non solo quello di ispirazione religiosa cristiana, ma anche quello che discende, attraverso rami diretti, dal tronco nicciano della crisi della modernità occidentale.

La connessione filosofia/pedagogia è la stessa che ha retto per due millenni la connessione *filosofia/umanesimo*, *filosofia/scienze dell'uomo*. Come si vede, in quest'ultima locuzione, traluce la parola *scienza* sia pure nel plurale di *scienze dell'uomo*, con tutto ciò che la questione teorico-epistemologica su di essa comporta.

La questione del rapporto tra filosofia, pedagogia, scienze dell'uomo, educazione umana, sarà al centro delle riflessioni che seguono in questo lavoro, e di essa cercheremo di dipanare le complesse articolazioni. Qui però non possiamo ripartire, dopo le note precedenti dedicate alla bi-polarizzazione Maritain/Sloterdijk, lungo la direzione filosofica *umanesimo/post-umanesimo/anti-umanesimo*, se non poniamo l'attenzione, veloce ma compiuta, sulla traiettoria che porta dall'*umanesimo* alle *scienze umane*, dalla crisi di queste ultime alla pedagogia generale, alla sua crisi interna e

contestuale, e alla relazione alterna interna tra connessione filosofia/pedagogia e connessione scienza/pedagogia.

Quest'ultima connessione ovviamente troverà altre articolazioni nel corso delle riflessioni che seguono, in una contestualità che, da un lato, continua a riproporre una sorta di crisi interna del paradigma filosofico, e, dall'altra parte, mette in rilievo una sorta di de-strutturazione/assorbimento continuo del *paradigma filosofico* ancora alle spalle delle *scienze umane* nel *paradigma scientifico*, negli ultimi decenni in grado di assorbire per intero tutto quanto resta della locuzione stessa *scienze umane*.

A questo punto mettere in campo, nella transizione dal paradigma filosofico radicalmente autocritico e distruttivo, i nomi di Michel Foucault e Jacques Derrida, significa soltanto rendere omaggio allo scrupolo della precisione e dell'ermeneutica rigorosa di impianto teoretico. Foucault, nelle sue fondamentali opere intitolate *Ermeneutica del soggetto* e *Le parole e le cose*, dice l'essenziale della crisi delle cosiddette scienze umane, vedendone comunque l'iscrizione teorica all'interno del circuito dell'umanesimo filosofico, e scorgendone comunque le lacerazioni contraddittorie. Foucault rappresenta quindi il filosofo che meglio coglie all'interno dell'orizzonte dell'umanesimo filosofico, da un lato, la transizione dalla filosofia fondativa del soggetto metafisico occidentale al presunto statuto scientifico ed empirico delle scienze umane, e, dall'altro, l'impossibilità quasi autoriflessiva da parte dell'umanesimo filosofico di fondare scienze umane, le quali spesso si

andavano strutturando nel non poter essere al tempo stesso *umane* e *scientifiche*, nella ipotesi, non del tutto sommersa, che il processo di *scientificizzazione* medesimo potesse essere *disumanizzante*.

Dal canto suo Derrida, nell'opera *Della Grammatologia*, ci riconduceva ad una sorta di continua destrutturazione del discorso filosofico dell'umanesimo, e delle stesse *scienze umane*, in una continua rincorsa tra *testo contesto* e *fuori-testo*.

Ricorrendo ad un immediato riferimento di filosofia dell'educazione, l'importanza per cogliere nell'attuale transizione la rilevanza critica di tali prospettive la incontriamo nelle riflessioni di Giuseppe Acone, in saggi quali *Antropologia dell'educazione*<sup>28</sup> ed *Esplorazioni teoriche in pedagogia*<sup>29</sup>.

In tali saggi l'Autore mostra come la pedagogia, per larga parte, essa stessa, interpretata come *scienza dell'uomo*, da Piaget a Visalberghi, a Laporta e altri<sup>30</sup>, sia vittima della stessa crisi delle scienze umane. Essa ha a che fare con il soggetto uomo ne più ne meno che le altre angolazioni teorico-pratiche, le quali implicano l'uomo da una diversa prospettiva/interfaccia.

A volere semplificare rapidamente, se la pedagogia pone l'angolazione prospettica e l'oggetto di riferimento *nell'educazione umana*, la psicologia, continuando ad esemplificare, la pone nella *compagine delle disposizioni psichiche del soggetto uomo*, la sociologia la pone nella *trama relazionale*

---

<sup>28</sup> La Scuola, Brescia, 1997.

<sup>29</sup> Edisud, Salerno, 2006.

<sup>30</sup> Cfr. G. Acone, *Pedagogia di fine secolo*, Il segnalibro (collana teoria dell'educazione) Torino, 1998.

*degli uomini*, e l'antropologia culturale nella *costituzione prospettica e nell'oggettualità dell'uomo come produttore di modelli culturali*.

Come si vede, le *scienze dell'uomo* per l'essenziale sono riconducibili a tale modellistica di base. E voler fare dell'uomo un *oggetto di scienza* significa ricondurlo/ridurlo ad atti di oggettivazione scientifica e farne oggetto di scienza, di connesse *descrizioni/misurazioni/operazioni/quantitativizzazioni*.

Basta questa notazione per far vedere il cuore dell'argomentazione non solo di Foucault, ma di tutti quelli che sostanzialmente colgono la contraddizione tra *soggetto onto-metafisico umano* e sua *parcellizzazione oggettivante nel procedimento scientifico*. La cosa non riguarda soltanto il modo di approccio di Foucault appena ricordato, ma vede con diverse modalità di aggancio teorico/critico le posizioni di Edgard Morin e quelle di Jacques Derrida. Morin completa l'argomentazione sulla oggettivazione mutilante del procedimento riduzionista della scienza nella sua opzione del *pensiero complesso*; Derrida, sia pure attraverso la *de-costruzione inevitabile del soggetto*, ne vede l'esito tra *testo contestato* e *fuori testo*.

È evidente che il *testo umano* ritiene a volte di poter essere capace di autoriflessione e di lettura da parte di *fuori-testo* che devono essere ipotizzati come irraggiungibili. E la scienza è una di queste letture. Ed è Derrida a scrivere: "non vi sono fuori-testo"<sup>31</sup>. Ed è questa modalità a intersecare in Derrida sia il costruzionismo che il de-costruzionismo teorico, impattando ovviamente con ciò che abbiamo fin qui individuato come scienze umane.

---

<sup>31</sup> G. Acone, *Esplorazioni teoriche in pedagogia*, cit.

Sempre lungo questa linea aggiungiamo qui una rapida disamina delle riflessioni di Pascal Engel nel libro dal titolo *Filosofia e psicologia*. Citiamo qui il complesso essenziale della riflessione di Engel perché ci sembra che essa possa funzionare da corroborante rispetto alla somma di argomentazioni precedenti in ordine alla problematica critica delle scienze umane.

## **2.1 Le scienze umane tra filosofia e biologia.**

Riprendiamo da Engel perché questo primo paragrafo ci da, dentro questo capitolo, l'introduzione ad una transizione difficile da un paradigma all'altro della modellistica *delle scienze umane* di cui abbiamo appena scritto.

Si sono riferite per sommi capi le tesi di Foucault e di Derrida. Esse sono, comunque, pur in ambito di radicale de-costruzionismo all'interno del paradigma rappresentato dalla connessione filosofia/pedagogia, filosofia/scienze umane, filosofia/articolazione delle scienze umane in antropologia culturale, psicologia, sociologia. In altri termini, pur all'interno di una crisi de-costruttiva radicale, siamo sempre all'interno di un paradigma che approccia i problemi da un punto di vista filosofico.

Per la verità, volendo seguire la linea di interpretazione di un filosofo dell'educazione contemporanea come Giuseppe Acone, possiamo dire che si potrebbe addirittura risalire ad interpreti come Piaget per spiegare almeno la transizione da un paradigma all'altro. È appunto in alcuni saggi di Giuseppe Acone, tra i quali il già citato *Antropologia dell'educazione*, che il ricorso ad

una dinamica del *doppio dispositivo* teorico si viene palesando e, almeno su alcuni tracciati, mostra tutto il suo potere di produttività ermeneutica ed euristica, oltre la stessa linea epistemologica. Secondo Acone, è Piaget a tentare una fondazione operativa dell'autonomia delle scienze umane, almeno nella forma dell'*epistemologia* e della *psicologia genetica*. E, secondo la tesi del filosofo dell'educazione, il momento teoretico riflessivo di tale operazione è nella cruciale e solo apparentemente laterale opera di Piaget, *Saggezza e illusioni della filosofia*<sup>32</sup>.

In tale opera, Acone, in una prospettiva più larga, coglie un punto di snodo cruciale, allorché Piaget teorizza la *posizione filosofica*, in modo insuperabile nella forma seguente: “La filosofia è una presa di posizione razionale sulla totalità”. È come dire che la pretesa della filosofia è quella di cogliere il *tutto e il senso del tutto*, e insieme il tutto *come totalità delle funzioni*, al di là di ogni discorso scientifico che riguarda funzioni parziali e quindi la *parte*.

Il ragionamento di Piaget è spostato radicalmente dal filosofo dell'educazione sul terreno del nesso *filosofia/pedagogia*, ma potrebbe rintracciarsi e trovarsi agevolmente sul terreno del nesso filosofia/psicologia, filosofia/antropologia culturale, filosofia/sociologia. Si tratta di questioni che ineriscono al non proprio secondario *nesso tra tutto e parti*, sistema e funzioni, determinazione fondamentale di senso e articolazione di dinamiche operative meramente funzionali. Si tratta sostanzialmente di ambiti del discorso che ovviamente, a partire dalla linea di demarcazione di Piaget nell'opera appena citata, ci

---

<sup>32</sup> Trad. it. Einaudi, Torino, 1970.

mettono sotto gli occhi problemi i cui sviluppi appaiono attualmente, come vedremo meglio di seguito, dispiegati su ben più radicali posizioni.

È chiaro che la posizione di Piaget è a favore della scienza. Siamo nel 1964, l'anno della prima pubblicazione "*Saggezza ed illusioni della filosofia*", a mezzo secolo di distanza dagli sbocchi radicali che abbiamo appena evocato. Siamo in un'epoca in cui anche la scienza, sia pure nelle forme specialissime delle scienze umane, cercava un minimo di fondazione teoretico-filosofica. Oggi, siamo in pieno ribaltamento, anticipiamo soltanto questo: oggi è la filosofia, per alcuni suoi autodistruttivi dispositivi, a ritenere di dover cercare un fondamento veritativo nella scienza. Oggi la connessione forte *Totalità/Senso* viene ad essere sostanzialmente rubricata dentro uno spazio del tutto affidato ad una sorta di *narrazione letteraria*, avente poco a che fare con un atteggiamento di *conoscenza oggettiva* alla quale si restringe l'universo stesso delle possibilità umane di conoscenza vera. Vedremo più innanzi quanto queste posizioni siano radicalizzate e ulteriormente radicalizzabili oggi. Qui possiamo dire, anticipando, rimane la questione di fondo *Totalità/Senso/Parti/Funzioni*. Si tratta di vederne il gioco dei dispositivi teorico-ermeneutici-euristici in ciò che resta delle scienze umane, allorché le si abborda dal punto di vista delle scienze, e solo di esse, e non anche, come si faceva al tempo della pubblicazione di *Saggezza e illusioni della filosofia*, in modo ancora costante.

Tornando alla impostazione della modellistica cruciale di questo paragrafo, e seguendo il duplice percorso Piaget/Acone, vogliamo riagganciare il motivo da cui sono partite queste ultime riflessioni, per larga parte costituito da una storicizzazione dell'auto-decostruzione della posizione filosofica in formulazioni quali quelle di Foucault e Derrida, e in una ancora confermata riaffermazione parziale della fondazione filosofica, come nelle forme di approccio utilizzate da Piaget e dal sopra richiamato Pascal Engel.

Torniamo alla promessa di ascoltare la voce di Engel.

Scriva l'epistemologo delle scienze umane: "L'ultimo esempio che analizzerò di conflitto tra approccio normativo e approccio psicologico empirico sarà quello che verte sulla nozione di *teoria della mente* così come è stata recentemente sviluppata nella psicologia dello sviluppo e nella psicologia della mente. Come ho precedentemente evidenziato, la nozione di *Teoria* rinvia non soltanto a un sistema di concetti unificati e di ragionamenti che implicano tali concetti, ma anche alla nozione di una struttura in grado di spiegare i fenomeni. Qui non si tratta di teorie nel senso scientifico del termine, ma nel senso di un corpo di conoscenze che fanno parte dell'equipaggiamento cognitivo naturale (innato o acquisito) dei soggetti (innanzitutto degli umani). Abbiamo già incontrato questo uso con la nozione di conoscenza tacita: si ascrivono ai soggetti teorie, non esplicite, della grammatica del loro linguaggio, di oggetti fisici ordinari, di tassonomie naturali. In Chomsky e nei suoi discepoli, la nozione di *teoria* rinvia a strutture

della conoscenza largamente innate. Ma la nozione non è meno presente in una concezione genetica e costruttivista come quella di Piaget e della sua scuola. Così Karminoff Smith e Inhelder (1974) hanno sostenuto che lo sviluppo cognitivo nel bambino è regolato da legami fra sequenze d'azione e teorie in atto costituite da i cambiamenti *impliciti* dei modi di rappresentazione che sottendono queste sequenze”<sup>33</sup>.

Come si vede, e come si può evincere dalla obbligata lunghezza della citazione, ancora fino a venti anni fa, studiosi della connessione filosofia/pedagogia/ psicologia cognitiva/scienze umane, rivendicavano lo statuto teorico delle scienze umane, riportandolo in parte sulle linee di una sorta di innatismo biogrammatico da Piaget a Chomsky e, per altra parte, agli schemi teorici configurabili come *competenze tacite*, alla maniera di Karminoff-Smith e Inhelder.

La nostra storicizzazione della transizione difficile dalla connessione filosofia/pedagogia all'attuale riconduzione e riduzione generale di tutte le scienze umane alla connessione scienza/pedagogia scienza/psicologia cognitiva, come il lettore vedrà meglio più avanti, porta per direttissima alla riconduzione/riduzione scienza biologica/psicologia/pedagogia, attualmente in piena forma di dispiegamento. La nostra storicizzazione comprende un riferimento importante alla posizione che di recente, proprio sul tema dell'educazione, ha preso Edgar Morin. È importante per noi perché, al di là delle opere cruciali dedicate da Morin alla pedagogia in senso stretto e

---

<sup>33</sup> P. Engel, *Filosofia e psicologia*, trad. it. Einaudi, Torino, 2000, p.228.

intitolate *La testa ben fatta*<sup>34</sup>, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*<sup>35</sup>, di recente egli ha voluto sintetizzare il punto di vista più attuale in un libro dal significativo titolo di *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione*<sup>36</sup>.

In esso noi possiamo cogliere la sintesi, sul versante interno alla filosofia, della storicizzazione del paradigma filosofia/pedagogia/scienze umane, di cui abbiamo presentato alcuni lineamenti fondamentali nelle pagine precedenti. Vediamone qui di seguito alcuni tratti.

Morin rimette in circolo il motivo fondamentale di un *umanesimo sostenibile*, una sorta di neo-umanesimo che tenga ancora viva la dimensione filosofica della tradizione occidentale, anche se lo fa dentro una continua dialettica tra connessione filosofica e connessione scientifica.

Si comprende come la posizione del pensatore francese sia ancora del tutto ascrivibile ad una critica interna della filosofia occidentale in grado ancora di proiettare oltre lo scientismo la linea di un possibile umanesimo. Scrive Morin: “La scienza classica era fondata su tre principi: disgiunzione, riduzione e determinismo. Ciascuno di essi mostra oggi le sue carenze. Ci si rende conto che essa ha avuto la tendenza a disgiungere elementi che sono di fatto legati (da qui la questione della *complessità*); il fenomeno dell'emergenza mostra che non si può ridurre la conoscenza di un sistema a quella delle sue costituenti di base, e il determinismo non regge più per le ragioni già evocate

---

<sup>34</sup> Cortina Editore, Milano, 2000.

<sup>35</sup> Cortina Editore, Milano, 2001.

<sup>36</sup> Cortina Editore, Milano, 2015.

se questa rottura oggi è già consumata, resta il fatto che gli scienziati mancano della cultura epistemologica necessaria per concepire un cambiamento di paradigma. Certo, ognuno nella sua disciplina cerca di negoziare con l'incertezza. Ma il problema di insieme non viene posto. Non si giunge a pensare questo problema in maniera radicale e globale. E di questo problema, per altro, l'irruzione dell'incertezza non è che uno degli aspetti. Dobbiamo cambiare il modo di concepire la conoscenza scientifica<sup>37</sup>.

Morin, come egli stesso scrive, tenta di riportare la categoria dell'*incertezza* nel cuore della scienza contemporanea, e continua a bombardare il quartiere generale dello *scientismo*, allorché si pone l'orizzonte di cambiare il modo di concepire la conoscenza scientifica medesima. La *vita* è l'orizzonte della *educazione possibile* anche nel nostro tempo. Edgar Morin ragiona secondo categorie che, in qualche modo, richiamano la grande cultura filosofica occidentale.

La *vita* comprende al suo interno *certezza* e *incertezza*, e Morin scrive: "L'incertezza è inseparabile dal vivere".

Questa visione generale delle cose è tutta ancora impregnata di filosofia occidentale, di cui Morin assume termini cruciali come il nesso tra *vita*, *certezza* e *incertezza*, tra *contestualizzazione* e *comprensione*, tra *complessità* e *semplificazione*.

---

<sup>37</sup> E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Cortina Editore, Milano, 2015, p.29.

La sua ultima disamina pedagogica parte da una riflessione dialetticamente negativa sulla scuola nel presente orizzonte della cultura: “La scuola, egli scrive, attualmente soprattutto per gli adolescenti non fornisce il viatico benefico per l’avventura della vita di ciascuno. Non fornisce le difese per affrontare l’incertezza dell’esistenza, non fornisce le difese contro l’errore, l’illusione, l’accecamento. Non fornisce lo vedremo nel capitolo seguente i mezzi che permettono di conoscersi e di comprendere gli altri. Non fornisce la preoccupazione, l’interrogazione, la riflessione sulla buona vita e sul ben vivere. Insegna solo in modo lacunoso a vivere fallendo, in ciò che dovrebbe essere la sua missione essenziale”<sup>38</sup>.

Il grande filosofo francese ci dà la possibilità qui di cogliere una delle ultime visioni generali capaci di mettere in connessione una concezione della vita e dell’uomo, un orizzonte aperto alla problematizzazione filosofia/scienza, una pedagogia della scuola oggi. Egli dice che è difficile negare il termine *crisi* allorché ci troviamo di fronte ad una contestualizzazione più generale. E la crisi dell’educazione oggi diviene la crisi di una civiltà. Scrive Morin: “E’ dunque necessario introdurre la crisi dell’educazione in un contesto di crisi più vasto, che comporti non solo la considerazione della cultura giovanile e della situazione attuale della gioventù, ma l’insieme dei problemi di società e di civiltà nei quali sono immersi i problemi dell’educazione.

Viviamo una crisi di civiltà, una crisi di società, una crisi di democrazia, nelle quali si è introdotta una crisi economica i cui effetti aggravano le crisi di

---

<sup>38</sup> E. Morin, op. cit. pp 36-37.

civiltà, di società, di democrazia. La crisi dell'educazione dipende dalle altre crisi, che a loro volta dipendono anche dalla crisi dell'educazione.

Le une e le altre dipendono da una *crisi della conoscenza*, che dipende dalle une e dalle altre.

Queste crisi si inscrivono in una nebulosa spirale di crisi il cui insieme forma la crisi dell'umanità abbandonata al corso scatenato delle scienze, delle tecnologie, dell'economia in un mondo dominato da una finanza ubriaca di profitti e da conflitti incancreniti da fanatismi cruenti<sup>39</sup>. Il quadro delle forme di crisi multidimensionale, espresso in modo plastico da Morin, è per noi assolutamente utile per continuare a seguire il filo che stiamo cercando di tessere. E il motivo sta nel fatto che Morin pone con forza una sorta di antitesi (una delle ultime nel panorama della cultura occidentale attuale, considerando anche quelle espresse da J. Habermas e da Emanuele Severino) che hanno una matrice marcatamente e strettamente teoretica/filosofica. Non è un caso che Morin alla fine rinvenga nella spirale delle crisi multidimensionali fino a diventare crisi stessa dell'umanità, quello che definisce "Corso scatenato delle scienze, delle tecnologie, dell'economia in un mondo dominato da una finanza ubriaca di profitti e da conflitti incancreniti da i fanatismi cruenti". Si tratta di cogliere qui non solo la naturale avversione allo *scientismo*, ma addirittura, ed è, di questi tempi, un caso raro, alle scienze, alle tecnologie e all'economia chiamate in causa con il loro nome e cognome.

---

<sup>39</sup> E. Morin, op. cit. pp. 44-45.

Il nostro intento è far vedere quanto conti ancora una *prospettiva filosoficamente umanistica*, sia pure considerata nella particolare modalità entro la quale la assume il grande pensatore francese. Qui la *crisi dell'umanesimo e dell'educazione* viene ricondotta in modo globale alle *scienze*, alla tecnologia, all'economia. Qui non vi è nulla da aggiungere a questa palese radicalizzazione della scienza e del connesso scientismo, tendenti, e non solo nella prospettiva di Morin, al *riduzionismo assoluto*, e qui si conclude provvisoriamente con la sequenza pedagogica in senso stretto che conduce Morin a scrivere: "La crisi dell'educazione deve dunque essere concepita nella sua *complessità*, che rinvia alla crisi della complessità sociale umana, crisi che essa traduce e aggrava. Ma è l'educazione stessa che potrebbe apportare, se solo trovasse le forze rigeneratrici, il suo contributo specifico alla rigenerazione sociale umana. Un'educazione rigenerata non saprebbe da sola cambiare la società. Ma potrebbe formare adulti più capaci di affrontare il loro destino, più capaci di far fiorire il loro vivere, più capaci di comprendere le complessità umane, storiche, sociali e planetarie, più capaci di riconoscere gli errori e le illusioni nella conoscenza, nella decisione e nell'azione, più capaci di comprendere gli uni con gli altri, più capaci di affrontare le incertezze, più capaci di affrontare l'avventura della vita."<sup>40</sup>

Come si vede, il pensatore francese fornisce l'ultima resistenza dell'umanesimo filosofico, della connessione filosofia/pedagogia, della

---

<sup>40</sup> E. Morin, op. cit. pp. 46-47.

possibile costellazione di obiettivi di un neoumanesimo centrato sulla vita al centro dell'educazione e di quest'ultima al centro della vita.

*Complessità, totalità di senso, contestualizzazione e comprensione* sono le vie indicate da Morin per un nuovo umanesimo pedagogico ancora di matrice filosofica.

Sta di fatto che l'attuale orizzonte presenta, per tanti versi, una sorta di via sbarrata dall'approccio dialetticamente opposto che è la connessione esclusiva scienza/biologia/post-umanesimo scientifico. È una via che oppone alla *complessità globale* di Morin, il *riduzionismo scientifico e biologico*.

Vediamone qui di seguito la trama fondamentale.

## **2.2 Il duplice volto del riduzionismo: dalle scienze umane alla bio-pedagogia.**

A questo punto del discorso bisogna introdurre la seconda via della connessione pedagogia/scienza. Abbiamo visto come l'articolazione interna della via filosofica abbia portato alla duplice forma di snodo che dà la risultante delle *scienze umane* e quella della loro *progressiva crisi*. L'abbiamo vista all'interno del paradigma filosofico, il quale, dalla trionfale marcia dell'*attualismo gentiliano*, porta man mano alla concezione del de-costruzionismo più radicale e dell'*auto-interpretazione nichilistica* del pensiero occidentale (da Nietzsche ad Heidegger a Severino). Abbiamo anche potuto constatare come soprattutto ad opera di Foucault fino a Sloterdijk, si sia

configurata una lettura filosofica delle scienze umane capace di auto-interpretare una crisi profonda e in grado di cogliere, ad esempio con Foucault, la sconfitta delle *scienze dell'uomo* lungo la linea della coscienza culturale teoretica dell'Occidente, e con Sloterdijk, lungo la falsariga, post-nicciiana e post-heideggeriana, di una sorta di nuova fisica e nuova acrobatica dell'*ascetica* e dell'educazione umana occidentale.

L'altra via è quella della connessione pedagogia/scienza che anch'essa attraversa la *corrosione* radicale della specificità delle scienze umane, distruggendone il dispositivo teoretico e identitario sul terreno di una *oggettività scientifica*, per intero fatta combaciare con le *tecno-biologie*, la *biologia genetica*, la *bio-neurologia*, fino alla radicale considerazione critica di una sorta di *neuromania*.<sup>41</sup>

Si tratta di quella via che oggi costituisce una sorta di progressivo assorbimento di tutto ciò che è umano in tutto ciò che è biologico nel senso per il quale il *primum* è rappresentato dalla nuda vita. Si tratta di una linea che ha già attraversato in modo forte tutta quanta la dimensione del *tradizionale umanesimo*, dalla filosofia alla politica alla sociologia fino a giungere alla psicologia e alla pedagogia.

È ovviamente su quest'ultimo terreno che sostanzialmente noi tentiamo di vedere quali sono i territori che restano alla specificità dell'*umano in quanto tale*, della condizione umana, di quanto sostanzialmente attiene a quella *sfera* che un tempo era ritenuta lo *specifico dell'umano* (*pensiero riflesso, coscienza*

---

<sup>41</sup> P. Legrenzi-C. Umiltà, *Neuromania*, Il Mulino, Bologna, 2009.

della coscienza, linguaggio consapevole, responsabilità morale, intenzionalità e via di seguito), della *mente umana* relazionata e distinta da un *cervello*, dell'infanzia e dell'adolescenza, quali non solo categorie della vita ma anche dell'esistenza spirituale.

È Giuseppe Acone, spesso in polemica con alcune radicalizzazioni della pedagogia contemporanea<sup>42</sup>, a mettere in asse problematico la progressiva avanzata del post-umanesimo anche nelle scienze umane concernenti il vasto campo, che si sarebbe un tempo definito *educativo*. L'invasione della psiche e della formazione (*bildung*) da parte di una de-costruzione riduzionista di tipo *scientifico/scientista*, si presenta sempre più come il dato prevalente dell'attuale *crisi delle scienze umane*, e della continua trascrizione della *pedagogia* in *bio-pedagogia* e della educazione in *costruzione esercitativa di fattori bionici*, la cui matrice è la bio-tecnologia informatica.

La via di cui sostanzialmente stiamo cercando di riassumere l'essenziale è quella che, applicando una sorta di *riduzionismo radicale*, riconduce continuamente la *totalità della mente* alla *totalità del cervello*, la struttura della psiche umana alla struttura della vita nella sua configurazione neurobiologica, senza lasciare in piedi alcuna forma di autonomia di *pensiero riflesso*, di *coscienza della coscienza* e di *responsabilità etica*.

Prima di accedere a questo approfondimento ulteriore, di cui in queste pagine stiamo cercando di dar conto, vogliamo ricordare che si è tentato da parte nostra di problematizzare, almeno sul terreno pedagogico, tanto riduzionismo

---

<sup>42</sup> F. Pinto Minerva-R. Galelli, *Pedagogia e post-umano*, Carocci, Roma, 2004.

teoretico/scientifico e operativo/sperimentale in un lavoro recente dal titolo *Orizzonte teorico e pedagogia tra umanesimo e post-umanesimo*<sup>43</sup>.

In alcune sue parti abbiamo cercato di far vedere come la riduzione di qualsiasi discorso sull'uomo alla *mera dimensione biologista*, può portare ad una serie di affermazioni ai limiti dell'assurdità, costituita dalla negazione della multidimensionalità del possibile discorso della *complessità umana*. Scrivevamo in quel saggio appena ricordato: “Se lo scenario è quello fin qui accennato, qui noi teniamo ben in vista il fatto costituito dal nostro obiettivo di indagine teoretica e che consiste nel cercare di porre qualche arigine critico ed epistemologico alla ormai precipitosa rincorsa a destrutturare completamente, su basi empirico-sperimentali e tecno-scientifiche, il nesso *umanesimo/ scienze umane* e conseguentemente ciò che resta dell'autonomia di angolazioni teorico-pratiche connesse rappresentate anche dalla *prospettiva teorico-pratica pedagogico/educativa*. (...) Per brevità, semplifichiamo richiamando al centro del discorso la pubblicistica con cui uno scienziato di valore quale Edoardo Boncinelli, rappresenta questa complessiva problematica a livello di neurobiologia e di quello che un tempo si sarebbe definito l'enigma *mente/cervello*. Boncinelli, in un libro dal titolo *Come nascono le idee*<sup>44</sup>, fornisce un saggio esemplare (anche per la pedagogia) di come *l'approccio biologico* tenda a sostituire (come *base di appoggio*, diciamo così) tutte le *scienze umane* (pedagogia, ovviamente, buona ultima per la scarsa

---

<sup>43</sup> Pensa Editore, Lecce, 2013.

<sup>44</sup> Cfr. E. Boncinelli, *Come nascono le idee*, Rizzoli, Milano, 2010.

considerazione che i biologi ne hanno) c'è però da dire che, mentre le *sostituisce*, poi Boncinelli, quando si tratta di parlare e di scrivere di *inconscio*, di *mente*, di *pensiero*, e simili, comunque, delle cosiddette *scienze umane* alla fin fine *finisce per servirsene, senza legittimarle come forme autonome e specifiche di conoscenze*.

Le *idee*, per Boncinelli, *nascono direttamente dal cervello*, come si evince dal libro interessante e inquietante che abbiamo appena citato<sup>45</sup>.

Ecco come si individua il sentiero di questa seconda via riduzionista alla destrutturazione delle scienze umane e della pedagogia. Ecco come se ne può cogliere lo specifico sul suo stesso terreno che è quello della biologia e della tecno-biologia. A dimostrazione citiamo lo stesso Boncinelli, il quale scrive quanto segue: “Come che sia abbiamo imparato più cose sul cervello e la sua azione negli ultimi cinque decenni, che nei precedenti cinque millenni. Il momento attuale è eccezionalmente favorevole. Perché? Perché si è realizzata una convergenza, quasi miracolosa di tre linee di ricerca sperimentali, illuminate da una linea di ricerca teorica. Tale convergenza ha fatto germogliare pressoché all'improvviso studi e prodotto una serie di risultati degni di essere raccontati. La prima linea di ricerca – la più vecchia ha più di un secolo – è quella rappresentata dalla cosiddetta *pedagogia sperimentale* (...) Per fortuna, contemporaneamente è esplosa la *biologia*, specialmente la genetica e la biologia molecolare e, un po' più tardi la *neurobiologia* (...). La terza linea di ricerca invece era del tutto inaspettata. È una linea relativamente

---

<sup>45</sup> Cfr. G. Acone-V. Vitale-D. De Maio, op. cit. p.119.

nuova e come sbucata dal nulla: un regalo del cielo e meglio della fisica moderna. In inglese questo campo di ricerca si chiama *brain imaging* o *neuro imaging*; in francese *neuro imagerie*; in italiano non ha ancora un nome. Qualcuno parla di *neuroimmagine*; ma il termine rende l'idea in una maniera limitata. (...) Di cosa stiamo parlando?"<sup>46</sup>

La cosa di cui stiamo parlando è il tentativo riduzionista radicale che si è venuto configurando non solo nelle cosiddette *scienze dure*, ma anche nelle cosiddette *scienze umane*, con una ricaduta estremamente critica per ciò che concerne la psicologia, ad esempio, senza neppure voler sfiorare gli aspetti dell'umanesimo classico, fino a quella che una volta si sarebbe definita pedagogia di matrice filosofica.

Ovviamente, la questione da noi posta in questo lavoro di Tesi tende a salvaguardare sostanzialmente un minimo di autonomia sia delle scienze umane, sia della psicologia sia della pedagogia. Si è visto, nelle citazioni precedenti, soprattutto centrate sulla dimensione più radicale del riduzionismo biologista, alla Boncinelli, quanto sia difficile rendere rigoroso lo stesso riduzionismo biologico. Si è obiettato che è difficile in qualche modo ricondurre al monismo riduzionista qualsiasi cosa.

Come si vedrà nelle essenziali linee conclusive di questo lavoro, se è difficile salvare dimensioni scientifiche delle *scienze umane*, quali quelle della *psicologia contemporanea*, figuriamoci quale operazione di acrobazia

---

<sup>46</sup> E. Boncinelli, *Come nascono le idee*, Rizzoli, Milano, 2013, pp. 21-22.

epistemologica è necessaria, per fondare o rifondare una *pedagogia* nel nostro tempo.

Maria Montessori poteva basare la sua interpretazione della vita psichica dei bambini su di un certo tipo di riduzionismo teorico ed operativo che dava per scontato un minimo di distinzione tra *mente* e *cervello*. Nelle sue opere, e nelle sue radicalizzazioni, certamente c'è il tentativo di fondare scientificamente la dimensione sviluppo/educazione e vi è la direttiva profonda e finalistica di individuare nella dimensione infantile la *mente assorbente*, la *polarizzazione dell'attenzione*, la capacità di *concentrazione* di quello che la dottoressa italiana definì il *bambino psichico*.

Ovviamente si dirà che gli sviluppi della biologia delle tecno-biologie e delle neuroscienze, negli ultimi cinquant'anni, come del resto evidenziato giustamente da Boncinelli, ci mettono di fronte ad un ben diverso *riduzionismo*, nel quale si sconta quello che Damasio chiamò *L'errore di Cartesio*, e in cui la *mente* viene radicalmente ricondotta al *cervello*, il *sistema psichico* al *sistema nervoso*, ed ogni residua forma di *dualismo* riportata a *monismo riduzionista*.

E' qui che si innesta il grande tema della crisi delle scienze umane e della *pedagogia* considerata essa stessa *scienza umana*.

Ci siamo riferiti, molte volte, sia pure per rapidi cenni, a Foucault, nel considerare dal punto di vista filosofico tale crisi. Abbiamo richiamato varie volte il celebre testo di Foucault *Le parole e le cose*, che, nel contesto

dell'intera trattazione teoretica del pensatore francese, esprime meglio la crisi di auto-contraddittorietà delle cosiddette *scienze umane*. Ne richiamiamo i termini giusti per scrupolo di precisione e rimettiamo in circuito interpretativo il passaggio epocale e culturale-scientifico da Piaget a Foucault.

Giusto per scrupolo di estrema esattezza, richiamiamo l'essenziale di una tematica che legge filosoficamente la crisi delle scienze umane. Per amore di sintesi citiamo, qui di seguito, un celebre passo del libro fondamentale di Foucault su questa specifica tematica. Scrive Foucault: "Se l'uomo è davvero, nel mondo, il luogo d'una duplicazione empirico-trascendentale, se deve essere la figura paradossale in cui i contenuti empirici della conoscenza liberano, ma a partire da sé, le condizioni che li resero possibili, l'uomo non può darsi nella trasparenza immediata e sovrana d'un Cogito; ma neanche può risiedere nell'inerzia oggettiva di ciò che, di diritto, non accede, e non accederà mai alla coscienza di sé. L'uomo è un modo d'essere tale che in lui si fonda la dimensione sempre aperta, mai delimitata una volta per tutte, ma incessantemente percorsa, che va, da quella parte di lui che egli non riflette in un Cogito all'atto di pensiero attraverso il quale egli la recupera; e che inversamente, va da tale puro possesso all'ingombro empirico, all'ascesa disordinata dei contenuti, all'incombere delle esperienze che sfuggono a se stesse, all'intero orizzonte silenzioso di ciò che si dà nella distesa sabbiosa del non-pensiero. Per il fatto di essere un allotropo empirico-trascendentale, l'uomo è anche il luogo del disconoscimento, di quel disconoscimento che

espone sempre il suo pensiero a venir sopravanzato dal suo essere; e che gli consente un tempo, di recuperare se stesso a partire da ciò che gli sfugge. È la ragione per cui la riflessione trascendentale nella sua forma moderna, non trova il punto della propria necessità, come in Kant, nell'esistenza d'una scienza della natura (alla quale si contrappongono la contesa perpetua e l'incertezza dei filosofi), ma nell'esistenza muta, pronta tuttavia a parlare come per intero segretamente attraversata da un discorso virtuale di quel non-conosciuto a partire dal quale l'uomo è senza posa chiamato alla conoscenza di sé. La domanda non è più: come può accadere che l'esperienza della natura dia luogo a giudizi necessari? Ma: come può accadere che l'uomo pensi ciò che non pensa, abiti ciò che gli sfugge nella forma di un'occupazione muta, animi, con una sorta di moto rappreso quella figura di sé che coglie nella forma di una esterioresità testarda? (...) Come può essere il soggetto d'un linguaggio che da millenni si è formato senza di lui, il cui sistema gli sfugge, il cui senso dorme d'un sonno quasi invincibile entro le parole che per un istante, egli stesso fa scintillare con il suo discorso e all'interno del quale è, fin dall'inizio, costretto a porre la propria parola e il proprio pensiero come se questi non avessero altra possibilità che di animare per un po' un determinato segmento su tale trama di possibilità in numeri?"<sup>47</sup>.

Ecco in una sola celebre pagina di *Le parole e le cose* di Foucault il grande problema delle scienze umane affrontato dal punto di vista filosofico ad opera di un pensatore che si propone di formulare *l'archeologia delle scienze umane*

---

<sup>47</sup> M. Foucault, *Le parole e le cose*, Trad. it. Rizzoli, Milano, 1967, pp. 347-348.

e finisce per coglierne l'auto-contraddittorietà e la scissione interna ad esse. Genialmente Foucault cerca di mostrare che il pensiero del *Cogito cartesiano* convive nelle *scienze umane* con il *non-pensato* di un essere che trascende qualsiasi possibilità esaustiva del *Cogito* medesimo. L'impensato del Cogito diviene la crisi della possibilità che si possa fare *scienza dell'uomo*.

Scrive ancora Foucault: "L'altra conseguenza è positiva. Riguarda il rapporto fra uomo e impensato, o più esattamente la loro comparsa gemella nella cultura occidentale. Si ha facilmente l'impressione che a partire dal momento in cui l'uomo si costituì in quanto figura positiva sul campo del sapere, il vecchio privilegio della conoscenza riflessiva, del pensiero pensante se medesimo, non poteva mancar di sparire; ma che, appunto per questo, si dava a un pensiero oggettivo la possibilità di percorrere l'uomo nella sua totalità, salvo a scoprirvi proprio ciò che non poteva mai essere dato alla sua riflessione e nemmeno alla sua coscienza: meccanismi oscuri, determinazioni senza figura, un intero panorama d'ombra che direttamente o indirettamente è stato chiamato l'inconscio. (...) Di fatto, l'inconscio, e in un modo generale le forme *dell'impensato*, non furono la ricompensa offerta a un sapere positivo dell'uomo. L'uomo e l'impensato sono, al livello archeologico, dei contemporanei. L'uomo non poteva disegnarsi come configurazione nell'*episteme*, senza che il pensiero non scoprisse al tempo stesso, in sé e fuori di sé, nei propri margini, ma anche intrecciate alla propria trama una parte di

notte, uno spessore apparentemente inerte, un impensato che esso da un capo all'altro contiene, ma nel quale non di meno si trova imprigionato"<sup>48</sup>.

Come si vede Foucault, dopo Husserl e Heidegger, coglie gli aspetti fondamentali della crisi teoretica delle scienze dell'uomo.

La pedagogia, quando è considerata scienza dell'uomo, non sfugge a tale fondamentale inciampo come dimostrano, tra i pedagogisti, Giuliano Minichiello<sup>49</sup>, Franco Cambi<sup>50</sup>, Giuseppe Acone<sup>51</sup>, allorché si pone come *scienza dell'educazione dell'uomo*, cioè quando è costretta anch'essa (né più né meno della *psicologia*, della *sociologia*, dell'*antropologia culturale* e via di seguito), a coniugare nella sua visione di sé e del mondo il *pensato-pensante* del *Cogito* e l'*impensato dell'essere* (di quello *ombroso inconscio* e di quello rischiarabile e concepibile alla *luce della coscienza di sé*). La *pedagogia* è una modalità attraverso la quale la dialettica di ogni potenziale scienza umana posta da Foucault nel nesso pensato/impensato può fare al tempo stesso *filosofia e scienza dell'educazione*? Può essere l'educazione affrontata scientificamente senza produrre il paradosso per il quale la concezione dell'uomo a cui è costretta a rifarsi è scissa tra due possibilità/impossibilità che sono la dimensione per cui tutte le volte in cui pensa l'uomo cosciente è costretta ad avere a che fare con l'esorbitanza di un essere che si presenta

---

<sup>48</sup> M. Foucault, op. cit. p. 351.

<sup>49</sup> G. Minichiello, *Il mondo interpretato*, La Scuola, Brescia, 1995.

<sup>50</sup> F. Cambi, *Abitare il disincanto*, cit.

<sup>51</sup> G. Acone, *Antropologia dell'educazione*, cit.

come l'arcano ombroso dell'inconscio o come un'oscura *cosa in sé*, di cui l'atteggiamento oggettivo della scienza non può che cogliere la superficie?

Continuando lungo questa scia, che è quella consistente nel fornire una visione delle scienze umane e della pedagogia come scienza umana dal punto di vista filosofico, ci preme mostrare lo sviluppo di tale tesi nella riflessione che ne opera un filosofo italiano come Roberto Esposito. In un suo recente libretto, dopo quelli a cui ci siamo rifatti variamente nel corso di questo lavoro, dal titolo *Bios. Biopolitica e filosofia*<sup>52</sup>, Roberto Esposito sostituisce al Cogito di Foucault la nozione di persona e a cominciare dal titolo che opera una parafrasi di quello celebre foucaultiano traducendo *Le parole e le cose*, scrive: "E' così in Agostino, che subordina nettamente la dimensione *carnale* e quella *incorporea*. Benché necessario all'esistenza dell'uomo tuttavia il corpo ne costituisce la parte inferiore e degradata. Al punto che l'esigenza di sopperire ai suoi bisogni può ben essere definita *una malattia*. Pur se nel corso della sua opera i toni di Agostino non restano gli stessi, la supremazia dell'anima sul corpo non viene mai messa in discussione. Essa trova la sua radice nella differenza insuperabile che, già nella persona di Cristo, subordina l'elemento umano a quello divino. Secondo un tratto tipico del dispositivo teologico-politico, si tratta anche in questo caso di un'inclusione escludente non lontana, nei suoi effetti, da quella giuridica. Anche qui la *persona* è il

---

<sup>52</sup> R. Esposito, *Bios. Biopolitica e filosofia*, Einaudi, Torino, 2004; R. Esposito, *Terza persona. Politica della vita e filosofia dell'impersonale*, Einaudi, Torino, 2007. R. Esposito, *Due. La macchina della teologia politica e il posto del pensiero*, Einaudi, Torino, 2013.

costrutto attraverso il quale due realtà di diversa natura si integrano in una forma che subordina l'una alla prevalenza dell'altra"<sup>53</sup>.

Si nota agevolmente come l'attacco ad una concezione dell'umanesimo figlia della millenaria coscienza culturale occidentale ispirata dal Cristianesimo (non è un caso che Esposito citi la fondamentale posizione di Agostino) si polarizzi sulla doppia dimensione dell'*immanente* e del *trascendente*, del *carnale* e dell'*incorporeo*, e colpevolizzi, dopo il *Cogito* cartesiano attaccato da Foucault, la nozione di *persona* cruciale nella tradizione della *coscienza culturale cristiana* poco sopra ricordata.

Rovesciando la medaglia, e in linea con le argomentazioni da noi fin qui portata avanti, è lecito chiedersi: ma la crisi della nozione occidentale di *uomo*, con la connessa crisi della generale configurazione delle cosiddette *scienze umane*, *pedagogia* compresa, non sarà figlia anche della spietata messa sotto attacco della *nozione di persona* e del connesso *umanesimo*?

Lasciamo cadere qui la domanda, in attesa di riprenderla nelle considerazioni conclusive e vediamo qui di seguito la crisi delle scienze umane considerate nell'interfaccia dell'autonoma riflessione scientifica delle scienze umane medesime.

La questione appena evocata ci pone dinanzi ad una traiettoria, appena richiamata poco sopra nella duplice teorizzazione di Foucault e di Roberto Esposito, della precipitosa crisi delle cosiddette scienze umane, pedagogia compresa. La sequenza che possiamo tratteggiare qui può essere, in

---

<sup>53</sup> R. Esposito, *Le persone e le cose*, Einaudi, Torino, 2014.

riferimento alla *pedagogia generale*, così riassunta: crisi dell'umanesimo classico, affermazione provvisoria delle scienze umane, e avvento di *tendenze post-umaniste* su basi *tecno-biologistiche*. Trascritta nel *comparto pedagogico*, essa può essere così ulteriormente articolata: da una *pedagogia generale di impostazione filosofica*, ad una pedagogia sagomata su *istanze informatico-didatticiste*, di *matrice digitale* e di definitivo *impianto biologico, tecno-biologico e neuro-biologico*. Le impostazioni di matrice tecno-biologiche e neuro-biologiche possono essere ricondotte per brevità ad un paio di saggi che sono identificabili all'interno della impostazione di cultura pedagogica nei già richiamati libri di F. Pinto Minerva - R. Galelli, *Pedagogia e postumano* (Carocci, Roma 2004), di P. Rivoltella, *Neurodidattica* (Cortina, Milano 2012), di M. Santerini, *Educazione morale e neuroscienze* (La Scuola, Brescia 2009). E' utile anche qui citare i saggi di Paola Martino dal titolo *Topopedagogia e ciber-pedagogia: l'azione paidetica della comunità reale/virtuale* (Pensa, Lecce 2009) e *Pedagogia contemporanea* (Anicia, Roma 2010). Questo segmento di approdo finale del processo teorico-problematico critico, in cui si concretizza la *crisi delle scienze umane* e la connessa crisi della pedagogia come scienza umana essa stessa, trova una premessa teoretico-scientifica quale approdo del processo storico individuato, ad esempio nella ricerca teorica messa in campo da Giuseppe Acone, nel libro *Orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*. In esso il pedagogista, di cui in questo scritto abbiamo seguito alcune linee di orientamento, scrive che

dal *classico antico tronco dell'albero unitario della filosofia occidentale* man mano si è specializzato il paradigma scientifico quale dimensione costitutiva delle stesse scienze umane.

Dal punto di vista della prospettiva storica, almeno sulla base di quanto afferma la linea interpretativa messa in atto dal pedagogista salernitano, sulle orme di Alexandre Koyré e di Roberto Mazzetti, vien fuori che in una certa fase della modernità, vi sia stata una *doppia rivoluzione scientifica*, in prima battuta operata da Galilei nel XVII secolo, e dislocata nell'ambito dell'umano nella seconda metà dell'Ottocento ad opera del cosiddetto Positivismo scientifico.

Questa seconda fase della rivoluzione scientifica ad opera del cosiddetto Positivismo mette in atto lo *spostamento nell'ambito dell'umano* della metodologia sperimentale, nella messa in opera di *biologia, psicologia, medicina, antropologia, sociologia*, e *pedagogia* di impianto sperimentale e tecno-scientifico, in una progressiva articolazione del tradizionale *sguardo unitario umanistico* in una costruzione di *impianto tecnico* e in una pluralità spesso frammentata di *complessità, settorialità e iper-specializzazione*.

Tale doppia rivoluzione conduce precipitosamente a far sì che pensatori, ad esempio Wilhelm Dilthey, abbiano a scrivere di una distinzione tra *scienze dello spirito e scienze della natura*. Tale distinzione già mette in atto la fine dell'egemonia religiosa, metafisica, filosofica e filologica dell'umanesimo. Una progressiva dislocazione della rivoluzione scientifica che passa

dall'*ambito matematico-fisico all'ambito pre-umano*, attraverso la forma *bio-medica* a quella *bio-psichica*, fino al *bio-spirituale*, al *bio-sociale*, al *bio-politico*, al *bio-pedagogico*.

Siamo, come si vede, al *postumano*, che però attraversa una fase intermedia nella crisi sempre più precipitosa delle cosiddette *scienze umane*. Per dirla in altre parole, questa forma di slittamento dall'umanesimo filosofico al post-umanesimo tecno-scientifico trova una delle sue spiegazioni costitutive in una prima tendenziale invasione (e quasi assorbimento) dell'antropologia nella sua spiegazione darwiniana e post-darwiniana di stampo evoluzionistico e, successivamente, nella *psicologia*, nella *sociologia*, nella *politologia* e infine, addirittura nella *pedagogia*. Su quest'ultimo terreno prospettive *bio-pedagogiche* si rinvengono nelle impostazioni di Frauenfelder, Striano, Santoianni e, più recentemente, nelle sintesi pedagogiche cui ci siamo poco sopra riferiti.

La crisi delle scienze umane, fino a quella speciale scienza umana che è la *pedagogia*, trova un suo luogo obbligato in quello che, di fianco e in concomitanza, con il metodo sperimentale di Galilei, è l'attacco condotto da Antonio Damasio a Cartesio, nel libro divenuto un classico dal titolo *L'errore di Cartesio*. Scrive Damasio: "Non sarebbe stato possibile esporre i miei punti di vista in questa conversazione senza citare Cartesio, simbolo di una serie di idee sul corpo, sul cervello e sulla mente che in un modo o nell'altro continuano a influenzare la scienza e la cultura occidentale. A me provocano

disagio, come si è visto sia la concezione dualistica per la quale Cartesio scinde la mente dal cervello e dal corpo (nella versione estrema e meno dominante) sia le varianti moderne di essa: l'idea, per dirne una, che mente e cervello siano in relazione, ma solo nel senso che la mente è programma (il *software*) che avrà in un pezzo di *hardware* di un calcolatore chiamato cervello; oppure che il cervello e il corpo siano sì in relazione, ma solo nel senso che il primo non può sopravvivere senza il supporto vitale del secondo”<sup>54</sup>.

Come si nota, l'impostazione fondamentale di Damasio rende omaggio comunque al genio filosofico di Cartesio. Damasio, con estrema onestà intellettuale, premette il celebre *Cogito ergo sum* di Cartesio e dice che la modalità attraverso cui l'Occidente concepisce il pensare fa sì che vi sia il *pensare* e la *consapevolezza del pensare*. Damasio procede *oltre* nel tentare di *ricollocare* la teorizzazione cartesiana spostandone l'asse dal *supporto della filosofia* al *supporto della biologia*.

Qui la questione diviene la seguente: qual è il vero supporto: quello *biologico* (l'essere) o quello *pensante*; in altre parole è la *vita* a sorreggere il *pensiero* o è il *pensiero* che dà *senso* alla vita?

Seguiamo per un altro tratto il ragionamento di Antonio Damasio: “Se proviamo a ricollocare l'enunciato cartesiano nel contesto a cui appartiene, possiamo chiederci se potrebbe avere un significato diverso da quello che ha assunto. È possibile leggerlo come riconoscimento della superiorità del sentire

---

<sup>54</sup> A. Damasio, *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano 1995.

e ragionare conosci senza alcuna presa di posizione riguardo alla loro origine sostanza e persistenza?”<sup>55</sup>

Si comprende l'intelligente messa a punto di Antonio Damasio. Si tratta pur sempre della prima traduzione, da neuro-scenziato, della *psicologia in neuroscienza*. Egli non può che privilegiare l'unitarietà della *vita*.

Infatti egli scrive nella stessa pagina sopra citata: “Noi *siamo* e quindi *pensiamo*; e *pensiamo* nella misura in cui *siamo*, dal momento che il *pensare* è causato dalle strutture e dalle attività dell'essere”<sup>56</sup>.

È cruciale questa riflessione di un neuro-scenziato quale Antonio Damasio. Essa coglie un nodo di svolta della crisi delle scienze umane e il cuore teoretico dell'intero problema umanesimo/postumanesimo. Dal punto di vista filosofico è probabile che egli non si renda conto del fatto che allorché usa categorie come *essere* e *pensare*, dismette i panni di *biologo* e assume i panni di *filosofo*. *Pensiero* ed *essere* sono oggetti determinati del discorso filosofico; cervello è *oggetto* determinato del discorso biologico. A voler scomodare un grande pensatore come Giovanni Gentile, recentemente rimesso in campo da Emanuele Severino, si potrebbe ben dire che anche il cervello è pensabile solo all'interno del pensiero e che la *fuoriuscita* dal *discorso biologico* non è più *discorso biologico*.

---

<sup>55</sup> A. Damasio, *L'errore di Cartesio*, cit. pp. 337.

<sup>56</sup> A. Damasio, *L'errore di Cartesio*, ivi.

La crisi sia delle *scienze umane* che della *pedagogia filosofica* trova questo passaggio e solo attraverso di essa può costituirsi in *bio-pedagogia*. È quanto dice in una serie di interventi Giuseppe Acone<sup>57</sup>.

È quanto apre alla dislocazione della teorizzazione pedagogica in un continuo slittamento dal *paradigma filosofico* a quello *biologico tecno-biologico* e *neuro-biologico*.

Damasio, quindi, quale uno dei protagonisti del *determinismo biologico*, quale approdo della destrutturazione delle cosiddette *scienze umane*?

In parte è così, per l'altra parte bisogna però riconoscere alla sua prospettiva il merito notevole di aver segnato efficacemente la *sfera emotivo-affettiva dell'apprendimento* e di avere notevolmente dato forza alle *emozioni*, cogliendone la dimensione imprescindibile di *marcatori affettivi dell'intelligenza apprenditiva e della stessa cognitività*. Seguiamo questa problematica delle scienze umane e della bio-pedagogia quale primo *cerchio* per indicarne almeno altri due, qui di seguito.

Il secondo è quello rappresentato dall'evoluzione, che la pedagogia internazionale segna con l'attraversamento da Piaget a Bruner, di un tentativo che, pur a partire dalla *linea biologia/psicologia/sviluppo*, palesemente mira ad attestarsi su di un'*autonomia delle scienze umane*, in cui il *paradigma bio-evolutivo* non si pone come *determinismo da ultima istanza*, ma fa da

---

<sup>57</sup> Cfr. G. Acone e Altri, *Figure teoriche della pedagogia contemporanea*, Monduzzi Editoriale, Milano 2012.

appoggio ad una *presunta autonomia della dimensione psichica, culturalistica, cognitiva, e mentalistica*.

E' la linea che può essere emblemizzata qui, anche per ragioni di sintesi, in opere cruciali della fondazione e costituzione delle *scienze umane* e di una pedagogia dello sviluppo quali *Biologia e conoscenza* di J. Piaget<sup>58</sup> e *La cultura dell'educazione* di J. Bruner<sup>59</sup>, che segue il Bruner classico del *Pensiero cognitivo* (1965) e della *Teoria dell'istruzione* (1963).

Questa linea ha costituito un paradigma capace di reggerne a lungo le sorti e di essere per analogia rintracciata anche nell'opera singolare di Maria Montessori, nella quale certamente il supporto è bio-psicologico, ma in una modalità per la quale l'evoluzione biologica e la struttura della configurazione bio-evolutiva non assorbono per intero la *dimensione psichica, mentale e cognitiva*. E' questa l'altra faccia della marcia trionfale delle scienze umane, compresa la pedagogia, nella prima metà del XX secolo e, insieme, l'inarrestabile crisi delle stesse, pur con tutto il lascito di parziali acquisizioni di grandi conquiste e di percorsi che sono divenuti patrimonio di ciò che resta di questo campo del sapere. La capacità di esprimere una linea intermedia tra il *paradigma filosofico* e il *paradigma biologico e tecno-biologico* (anche *neurologico*), dopo una fase di slancio, a cavallo tra la fine del XX secolo e la prima decade del XXI secolo, si è venuta man mano esaurendo. Attualmente, la spinta va in direzione di una dimensione *biologica, tecno-biologica e*

---

<sup>58</sup> J. Piaget, *Biologia e conoscenza*, Trad. it., Einaudi, Torino, 1983.

<sup>59</sup> J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Trad. it., Feltrinelli, Milano, 1998.

*neurologica*, la quale diventa esaustiva dell'intera dinamica della *complessità*, spesso considerata quale approdo della legittimità di uno sguardo pedagogico sulla realtà dell'uomo e della società (basti pensare alla forma di teorizzazione messa in atto, tra gli altri, da interpreti quali Giuseppe Acone e Franco Cambi).

La crisi quindi delle scienze umane e della pedagogia di impianto cognitivista, mentalista e culturalista, di cui si sono viste le teorizzazioni di riflessione e di consapevolezza teoretica elaborate da Foucault, e di cui abbiamo accennato per quel che concerne le mutazioni di asse epistemologico nell'indagine di Damasio (rispetto alle visioni di Piaget e di Bruner), trova una deriva biologista e fisicista radicale nelle formule di biologi come E. Boncinelli di neurologi quali Rizzolatti e Gallese (con ovvie rilevanti sfumature e differenziazioni tra le diverse immagini teorico-pratiche da essi offerte).

Per amore di sintesi qui forniamo un rapido *identikit* di questa *deriva* nella lettura che della transizione dalle *scienze umane a base bio-psicologica* alle *scienze umane* e alla *pedagogia di matrice biologista*, fornisce proprio E. Boncinelli.

Lo scienziato in oggetto mette in una completa sequenza di fasi tale *transizione*. Per sintesi potremmo dire che si tratta della transizione dalle *scienze umane* alle *neuroscienze cognitive* come base dello *sviluppo* che *assorbe* la quasi totalità della classica *educazione*. Bisogna riconoscere a E. Boncinelli il fatto che vede bene come la trascrizione delle scienze umane in

*neuro-scienze bio-evolutive e bio-cognitive* si basi su una confluenza tra *neurologia clinica, neuro-fisiologia, neuro-biologia*, con quanto ancora si definisce *psicologia* e settori avanzati della *intelligenza digitale-artificiale e della linguistica*. Questa sequenza è messa bene in successione temporale/contextuale attraverso quelle che il nostro biologo definisce *convergenza* di tre linee di ricerca, rappresentate da *psicologia sperimentale, neurobiologia e neuro-imaging o brain-imaging*, rese in italiano con l'espressione *neuro-immagini*. Scrive E. Boncinelli: "Di che cosa stiamo parlando? Parliamo della visualizzazione dell'attività cerebrale mediante l'uso di macchine il cui nome oggi tutti conoscono: tomografia a emissione di positroni (PET) tomografia assiale computerizzata (TAC) risonanza magnetica nucleare e funzionale (RMN e RMF). Queste permettono di guardare dentro la testa di un essere umano vivo e vegeto, generalmente sano, che sta eseguendo un compito (di solito si tratta di studenti che non possono esimersi come volontari). E' un grossissimo passo avanti rispetto al passato, quando ci si doveva quasi invariabilmente basare sull'osservazione dei deficit cognitivi o comportamentali di individui portatori di lesioni cerebrali più o meno gravi, la cui entità doveva essere stabilita con precisione soltanto mediante specifiche analisi anatomiche *post mortem*. Tutte queste diverse metodiche poggiano sul fatto che quando un'area del cervello è particolarmente impegnata in un compito, riceve un po' più di sangue rispetto al resto del cervello. Il sangue, nel cervello, è comunque dappertutto e guai se così non fosse! Il cervello deve

essere continuamente irrorato. È sufficiente che una sua porzione non venga irrorata per qualche secondo, perché i neuroni di quella porzione muoiano per sempre. Ciò nonostante, in una regione particolarmente impegnata c'è appena un po' più di sangue che in tutto il resto del cervello”<sup>60</sup>.

E' in questo brano il nucleo della metodologia ultima in grado di trascrivere per intero (almeno a parere dei neurobiologi, primo fra tutti Boncinelli) la nuova base teorica scientifica e sperimentale sulla costituzione-evoluzione e formazione del *soggetto umano* rispetto alle classiche e obsolete *scienze umane*. Si tratta, a ben vedere, di una scoperta rilevante. Si tratta sicuramente di una innovazione clinica diagnostica e interpretativa in grado di penetrare meccanismi biologici profondi e ineludibili.

Tuttavia non si può non osservare che le *neuro-immagini*, per quanto ai limiti della perfetta riproduzione di eventi fisici e biologici colti così come accadono in *tempo reale*, debbano essere comunque *lette e interpretate* in base a sistemi e a codici di confronto, e non possono costituire ed essere *foto ineludibilmente oggettive* di una *realtà* che si interpreta da sé. Nello stesso importante testo Boncinelli aggiunge acutamente la trattazione di un capitolo assolutamente essenziale per il campo di studi di cui stiamo seguendo alcuni sviluppi e in grado di fare da ponte anche rispetto al nesso naturale/umano/artificiale costituito dall'*intelligenza digitale* e dalla *computazione elettronica*.

Seguiamo ancora per qualche tratto la formulazione di Boncinelli, per vederne, al tempo stesso, la rilevanza e la connessa capacità di radicalizzare la deriva

---

<sup>60</sup> E. Boncinelli, *Come nascono le idee*, cit., pp. 14-15.

riduzionista dalla complessità delle *scienze umane classiche* all'affermazione definitiva del *paradigma neuro-biologista*. Egli scrive sull'argomento specifico: "Si è visto di recente che una parte non trascurabile di quella che si definisce comunemente *intelligenza* risente dell'ampiezza della memoria di lavoro a disposizione di ciascun individuo. Ciò non è affatto sorprendente.

Una delle possibili definizioni astratte dell'intelligenza è la capacità di trovare connessioni tra cose diverse, talvolta anche molto diverse. È chiaro quindi che più cose possono essere contemporaneamente nella memoria di lavoro, più facile sarà trovare connessioni tra cose diverse. Molte idee, incluse le *buone idee*, possono nascere così, grazie alla possibilità di fare ampie connessioni e alla capacità di conservare un ricordo delle associazioni fatte"<sup>61</sup>.

Non si può assolutamente negare la rigorosa descrizione del procedimento e la bella valorizzazione della *memoria computazionale*, che Boncinelli vede alla base dell'*intelligenza artificiale*, non solo, ma dell'*intelligenza umana tout-court*.

Rimane però sospesa una domanda: le *idee della mente umana*, comprese quelle che Boncinelli stesso definisce le *buone idee*, sono veramente frutto solo di *associazioni cumulative*?

E' un dubbio che facciamo balenare sulla base di quanto Boncinelli scrive nello stesso libro che stiamo seguendo: "E qui cade un'altra differenza capitale tra l'animale superiore e il computer: quest'ultimo sa tutto fin dall'inizio, mentre il primo impara nel corso di un periodo di tempo più o meno lungo. Di

---

<sup>61</sup> E. Boncinelli, *Come nascono le idee*, cit. p. 28.

conseguenza per il computer ogni cosa ha un solo significato predefinito, mentre per un organismo il significato di ogni termine, di ogni passo e di ogni azione, è determinato dalla sua storia personale e soprattutto dagli eventi del suo periodo di apprendimento. Da questo punto di vista gli animali estremamente semplici hanno maggiore somiglianza con il computer. Si dice infatti a volte che certi comportamenti geneticamente determinati di certi animali sono *Hardwired*, cioè pre-cablati, prestampati, preconfezionati.

Per le cose in cui questo è vero l'organismo nasce *imparato* come il computer. Ma si tratta di esempi rarissimi se pure ne esistono nel mondo del viventi<sup>62</sup>.

Questo brano mostra ampiamente, sicuramente e a fondo la rilevanza decisiva degli studi neurobiologici sui circuiti cerebrali. Ma mostra al tempo stesso la rilevanza delle *vie teorico-pratiche dell'apprendimento*. Ed è questo uno dei modi per riportare al centro il discorso delle *scienze umane*, quali *scienze dello sviluppo e dell'apprendimento*, proprio nel bel mezzo dello smantellamento che avviene allorché si riduce a *supporto biologico* l'impianto che poi riesce a porsi quale antico impianto della *pedagogia generale*.

Almeno in questa sede, e su questo punto specifico, si può cogliere tanto quella che abbiamo cercato di indicare nel titolo di questo capitolo come crisi delle scienze umane, tanto, e allo stesso modo, una sorta di irriflessa e inconscia valorizzazione delle modalità non condizionate deterministicamente dal *riduttivismo biologista*, appunto atteggiamenti scientifici e progettuali che non esitiamo a definire di *matrice pedagogica*. E' come se, nella medesima

---

<sup>62</sup> E. Boncinelli, *Come nascono le idee*, cit. p.33.

prosa di Boncinelli, gli *esseri umani* tornassero ad essere il *loro apprendimento stesso*. E' quanto in qualche maniera ci sembra di poter dire qui, pur ribadendo quanto abbiamo filosoficamente espresso nelle pagine precedenti sulla notevole valenza della critica filosofica di Foucault alle scienze umane e pur riprendendo aspetti della critica filosofica in parte già richiamata, sulla connessione scienze umane/biologia/concezione della vita espressa lungo la linea che va da Nietzsche a Sloterdijk.

Se si torna per un istante a paradigmi delle *scienze umane* che sono quelli classici dovuti alla visione di Piaget e di Bruner, almeno nella loro *spendibilità pedagogica*<sup>63</sup>, si vede quanto vi sia di distanza epistemologica: Piaget, Bruner ed epigoni possono essere comunque ancora inquadrati all'interno dell'*orizzonte umanista*; mentre Damasio, Boncinelli (sul versante *biologista*), Rizzolatti e compagnia (sul versante della visione incentrata sui *neuroni specchio*) e Sloterdijk (sul versante ancora radicalmente *filosofico* lungo la scia che vede la compenetrazione interpretativa da Darwin a Nietzsche ad Heidegger) appartengono decisamente e legittimamente all'*orizzonte compiutamente post-umanista*. Scrive in proposito Giuseppe Acone: “la interpretazione di Boncinelli fornisce sinteticamente una doppia chiave di lettura sia dell'*umanesimo*, sia del *postumanesimo*. La prima interpretazione è che tutto è una conseguenza della lettura che facciamo della diversa irrorazione del sangue nel cervello rispetto ad una media (per la quale bisogna

---

<sup>63</sup> Cfr. R. Mazzetti, *Dewey e Bruner*, Armando, Roma, 1968; G. Acone, *Antropologia dell'educazione*, cit.

elaborare un metodo affidabile); la seconda interpretazione è che, senza una lettura semiotica, teorico-metodologica, scientifica sulla base di una visione generale, l'irrorazione del sangue in maniera più accentuata di altre e, in certe aree cerebrali anziché in altre, rimane un fatto la cui traducibilità, in termini non biologisti, è appunto aperta a problematiche che non possono essere ricavate dal mero dato effettivamente descrivibile attraverso strumenti tecnologici sia pure avanzatissimi”<sup>64</sup>.

Se si torna nuovamente e per un momento alle ragioni delle scienze umane e della pedagogia dello sviluppo e dell'apprendimento, si può ritenere, anche sulla base della citazione appena effettuata, che vi sia qui una lettura la quale, pur riconoscendo l'ineludibilità della *dimensione neuro-biologica*, contestualizza inevitabilmente l'intero discorso in termini più generali tra un *percorso interno*, comunque, all'*umanesimo* e un *percorso interno* radicalmente ed esclusivamente al *postumanesimo*.

La prospettiva di appoggio di un discorso pedagogico sulla persistenza di una unità/distinzione mente/cervello, bios/psiche, impianto bio-inconscio e coscienza, è quella che comunque, nel XX secolo, ha espresso larga parte dei paradigmi di riferimento del sapere pedagogico.

E' difficile prescindere, entro questo orizzonte, sia dall'impianto filosofico dell'umanesimo, sia da quello incentrato sull'interpretazione evolutiva e stadiale della psico-biologia dello sviluppo di impianto piagetiano, sia da quella di egemonia cognitivista e culturalista di Bruner. E' inutile negare che

---

<sup>64</sup> G. Acone in *Orizzonte teorico e pedagogia tra umanesimo e postumanesimo*, cit. p. 121.

larga parte della pedagogia generale di mediazione tra ricerca teorica e ricerca sperimentale si sia in qualche modo sorretta su tale modalità di organizzazione generale sia dei metodi di indagine che degli apparati concettuali. La recente curvatura di tipo biologista, neuro-biologista e tecno-biologista, non poteva non avere effetti diretti e indiretti sulla determinazione non solo teorica, ma anche operativa di ciò che resta di un approccio ancora definibile *pedagogico*. Bisogna dir questo anche della *traduzione teoretica* di tale impianto, ossia del dispositivo bio-evolutivo neo-darwiniano della filosofia post-umanista di Peter Sloterdijk e bisogna forse dirlo proprio su quelle modalità di pensiero per le quali il pensatore tedesco esprime pur sempre una prospettiva latamente ascrivibile ad un atteggiamento comunque aperto alla *trasformazione*, al *cambiamento* e ad una visione delle cose che tende costantemente a trascrivere un'*antropologia ontotecnica in esercizio formativo*. In un'opera come *Devi cambiare la tua vita*<sup>65</sup>, appare del tutto evidente questa specie di *doppia chiave* di lettura dell'obsolescenza dell'umanesimo in un atteggiamento post-nicciano che sta tra *post-umanesimo* e *nuovo umanesimo*.

Peter Sloterdijk scrive testualmente: “L'uomo si crea principalmente attraverso l'*esercizio*, l'*ascesi*, l'*allenamento* e le *acrobazie* che quotidianamente compie per la sua elavazione dalla mediocrità”<sup>66</sup>.

---

<sup>65</sup> P. Sloterdijk, *Devi cambiare la tua vita*, cit.

<sup>66</sup> P. Sloterdijk, op. cit. ivi.

*La crisi delle scienze umane classiche e l'obsolescenza dell'orizzonte umanistico della memoria tradizione* è tutta nel pensiero di Peter Sloterdijk quando scrive: “L'uomo produce l'uomo attraverso una vita di esercizi”<sup>67</sup>.

Dal punto di vista più strettamente pedagogico, possiamo dire che è filosofica la radicale *decostruzione* di gran parte della *costruzione formativa* dell'umanesimo, entro la quale la *decostruzione* delle scienze umane e della pedagogia appare sostanzialmente come un capitolo, e non come l'intero discorso.

C'è qui soltanto da aggiungere che esponenti delle scienze biologiche e delle scienze psico-biologiche hanno incominciato a proporre una prima reazione alla radicalizzazione riduzionista della forma biologista neuro-biologista e tecno-biologista di alcune letture della psicologia e della biologia.

Ci riferiamo a quello che ci sembra il tentativo di maggiore incisività e più ispirato a criteri rigorosamente scientifici. Si tratta di uno psicologo e uno scienziato che rispondono al nome di Paolo Legrenzi e Carlo Umiltà.

Essi ci hanno dato una mano a capire l'*affermazione*, e insieme, la totalizzazione ideologica, del riduzionismo contemporaneo nel campo delle *scienze dure* e nel progressivo assorbimento di quelle che un tempo si definivano *scienze umane*.

Paolo Legrenzi e Carlo Umiltà, già nel 2010, hanno cercato di porre alcuni problemi sicuramente non secondari rispetto alla tendenza riduzionista, tra *scienza* e *scientismo*, del nostro tempo. Pur riconoscendo le ragioni

---

<sup>67</sup> P. Sloterdijk, op. cit. ivi.

dell'*unitarietà universale* del metodo scientifico, Legrenzi e Umiltà, già nel libro del 2010 dal titolo *Neuromania*<sup>68</sup>, i due studiosi pongono il problema del *radicalismo riduzionista*, allorchè esso riporta tutte le *distinzioni*, di aree scientifiche concernenti l'*umano*, alla dimensione biologica e neurobiologica, fino a ritenere che noi siamo in grado di rappresentare oggettivamente i *cervelli mentre lavorano*, senza il bisogno di alcuna *pellicola interpretativa*. Già in altra occasione è capitato a chi scrive queste note di Tesi di dottorato di richiamare la lettura di Legrenzi e Umiltà, a difesa delle scienze umane e della psicologia, ma anche delle aree connesse come la pedagogia, consistente nell'*esorbitanza* della pretesa del riduzionismo biologista di *annullare* qualsiasi distanza tra *realtà*, *oggettività* e *rappresentazione* nelle cosiddette *neuroimmagini* e, soprattutto nella dimensione della *discorsività*, *narratività* e *distanza* di ciò che è *culturale* e *psichico* rispetto a ciò che è *neuronico* e *neurologico*.

*Neuromania*, quindi, nel linguaggio dei due scienziati che stiamo citando, significa sicuramente la messa in campo di un *atteggiamento critico*, o, comunque, *problematico*, rispetto all'*esorbitanza* di una pretesa la quale, se radicalizzata fino in fondo, comporterebbe l'*annullamento* di ogni distanza fra interpretazione teorico-pratica dell'*atteggiamento scientifico* e capacità di riprodurre la realtà oggettiva.

Mentre scriviamo queste note, per l'occasione rinnovata di una Tesi di dottorato, Paolo Legrenzi e Carlo Umiltà sono tornati sull'argomento in modo

---

<sup>68</sup> Il Mulino, Bologna, 2010.

approfondito, e pur sempre tendente ad aprire un *varco* dentro l'*unidimensionalità del neurobiologismo contemporaneo*.

Essi sono tornati con un libro dal titolo “*Perché abbiamo bisogno dell’anima*<sup>69</sup>”. Scrivono i due studiosi in questione: “Nel 2009 abbiamo pubblicato *Neuromania*, un agile volume in cui sono discusse le nuove neurodiscipline (quelle che in queste pagine chiameremo discipline neuro+). Neuroetica, neuroestetica, oggi persino neurodeterrenza, almeno da quanto si evince dai documenti interni del Pentagono (...) Nel complesso, da allora il quadro culturale non è cambiato, e questo non sorprende la tendenza a ridurre le funzioni mentali a quelle neurali, è un punto di vista diffuso, e convincente, all’interno della progressiva *naturalizzazione delle scienze umane*. Nel dividerlo, mostriamo come il progresso nelle ricerche delle neuroscienze abbia contribuito a far prevalere questo punto di vista. In parallelo cerchiamo di approfondire le difficoltà incontrate dai tentativi di applicazione di questo principio. Ci interroghiamo, inoltre, su un fenomeno curioso. Si tratta della constatazione che, a fianco dell’accettazione del riduzionismo, non solo da parte degli addetti ai lavori, persiste nella vita quotidiana un *punto di vista dualista*. Le persone comunemente parlano di *mente* e di *cervello* e, abitualmente, si comportano e si descrivono alludendo all’intreccio tra questi due piani. Non solo noi non crediamo di avere *esclusivamente* un cervello, ma proiettiamo *funzioni mentali* anche in entità prive di cervello. Vogliamo capire se questi modi di fare siano illusioni, attribuibili agli inganni della psicologia

---

<sup>69</sup> Il Mulino, Bologna, 2014.

ingenua e all'inerzia culturale. O se, invece, abbiano ragioni più profonde e persistenti nei nostri modi di funzionare e di interagire con gli altri. Infine, dando per scontato che le persone persino che debba essere la propria mente a decidere che cosa fare del proprio corpo (libertà di coscienza), mostriamo come tale atteggiamento ci ponga di fronte a scelte in passato inesistenti. Dilemmi che non si supereranno facilmente se si suppone che l'autonomia della mente non scomparirà, ma coesisterà con l'avvicinarsi al traguardo, con quel riduzionismo che per ora è solo un principio<sup>70</sup>.

Come si vede, i due studiosi che sul finire della prima decade degli anni duemila attaccano in maniera parziale il *riduzionismo neurobiologico*, in un libro che dal titolo stesso (*Neuromania*) sta a significare una sorta di rifiuto della riduzione di tutte le funzioni mentali a funzioni neurali, cinque anni dopo, pubblicano un libro in cui, fin dal titolo (*Perché abbiamo bisogno dell'anima*), sta a dire che il riconoscimento per il riduzionismo scientifico, che deve essere assoluto, ma che, almeno per ora, esso è ben lungi dal realizzarsi concretamente in *riduzionismo operativo*. Ma quest'ultima situazione, pur essendo determinata da inderogabili esigenze scientifiche, le quali non possono non essere riduzioniste, per il resto è quasi *dimostrato* dal fatto che la stragrande maggioranza della gente *non può fare a meno dell'anima* quando parla, scrive e attribuisce la responsabilità di qualsiasi azione alla libertà mentale di coscienza degli uomini.

---

<sup>70</sup> P. Legrenzi-C. Umiltà, *Perché abbiamo bisogno dell'anima*, cit. pp. 7-8.

Seguiamo per qualche tratto la fatica scientifica di Paolo Legrenzi e Carlo Umiltà.

E lo facciamo dedicando, almeno in parte ad essa, le nostre riflessioni conclusive.

## CAPITOLO III

### *Alcune riflessioni conclusive aperte ad una rifondazione pedagogica.*

L'ultimo richiamo, appena fatto, alla presa di posizione (la seconda in ordine di tempo) di Paolo Legrenzi e Carlo Umiltà sotto il titolo "Perché abbiamo bisogno dell'anima", è di per sé fin troppo eloquente.

In una sede come quella di una Tesi di dottorato di ricerca in Scienze pedagogiche, il nostro intento, come risulterà chiaramente da queste riflessioni conclusive, è quello di non solo legittimare la presenza globale della classica e antica *anima*, ma è soprattutto quella di far vedere come all'orizzonte di senso della vecchia anima, siano collegate tutte quelle forme, attività, dinamiche, caratteristiche che un tempo si evidenziavano per indicare la *specificità dell'umano*.

Tale specificità poteva arrivare dall'estremo rigoroso pensiero, vera e propria sfida della radicalità filosofica al macroscopico buon senso messo in atto da Giovanni Gentile, allorché, come ha marcato Giuseppe Acone, scrive che "L'uomo non è anima e corpo, ma poiché è anima, è solo anima", oppure si poteva arrestare al concetto/metafora di *psiche* a quello di *mente*, a quello di *io cosciente*, a quello di *personalità/persona/soggetto*, fino a quello di *educazione*, inteso non solo come processo globale dell'umanità, ma come

*cifra/narrazione propria di ciascun essere vivente definibile quale umano. Si capisce che l'accettazione da parte nostra dell'argomentazione difensiva di Paolo Legrenzi e Carlo Umiltà, sta dentro un orizzonte, per il quale, è sempre meglio accettare l'ultima spiaggia dell'anima come metafora linguistica di cui non si può fare a meno, che schiacciarsi su di un riduzionismo il quale, condotto alle sue estreme conseguenze, porterebbe alla fine di qualsiasi possibilità di utilizzazione entro minimi termini di conoscenza, non diciamo di semantemi antichi come quelli di *anima*, ma anche di costrutti e semantemi (concetti/metafore) quali *mente, psiche, coscienza, soggetto, io* e simili.*

Il tentativo di Paolo Legrenzi e Carlo Umiltà di sdoppiare il riduzionismo delle neuroscienze distinguendo *neuroscienze cognitive* e *neuroscienze di base*, e di fornire un minimo di alternativa dell'approccio riduzionista, va incontro comunque ad una visione che tenta di smussare sotto certi aspetti il radicalismo, ma non è ancora sufficiente a fornire un salvagente alle metafore sopra richiamate (le ripetiamo per comodità del lettore: *psiche, mente, coscienza, soggetto, io*), le quali, però, come tutti sanno, sono i *campi di esercizio di oggettività e di senso* (M. Gabriel). È importante, per la nostra *difesa della connessione pedagogia/educazione*, dare tutta la rilevanza possibile al tentativo di Paolo Legrenzi e Carlo Umiltà di attestarsi su un *riduzionismo di principio* e un *dualismo di fatto*. Quale che sia il punto di approdo, l'operazione, per quanto minima, va in direzione di una necessità di un *minimo di dualismo*. Scrivono Legrenzi e Umiltà: “La confusione tra i due

riduzionismi quello di principio e quello operativo, tende a privilegiare la localizzazione come principio esplicativo *tout court*. Di qui un atteggiamento che Erick Racine ha chiamato *neuroessenzialismo*. Con questo termine ci si riferisce ad una sorta di contaminazione tra il riduzionismo di principio e l'entusiasmo per la localizzazione dei processi mentali, considerata *essenziale* e, quindi, sufficiente per la loro spiegazione. Solo il futuro ci dirà quanto si affermeranno le discipline neuro+. E tuttavia, fin da ora, bisogna cercare di rispondere alle seguenti domande: come mai tutte le persone, anche quelle che si professano, più o meno, esplicitamente riduzioniste, si comportano, nel corso della vita quotidiana, come se fossero dualiste? Come mai il riduzionismo convive con un dualismo che si manifesta in molte forme?<sup>71</sup>

Già, come mai? I due scienziati rispondono in termini rigorosamente scientifici, e, com'è giusto, si dichiarano *riduzionisti*. E si capisce che la scienza moderna non può che adottare il metodo riduzionista. Ma l'ulteriore domanda è: come si potrebbe fare scienza moderna senza il *dualismo implicito* delle metafore, della stessa *irriducibilità* della lingua rispetto ad una presunta *realtà* (oggettività del *mondo*) o di più mondi?

Noi abbiamo il compito semplicemente di difendere quel che resta dell'*umanesimo* della specificità *dell'educazione umana* e della connessa disciplina per secoli definita *pedagogia*.

Ecco: cambiando riferimento, pur sempre in appoggio a quanto stiamo cercando di scrivere in difesa dell'ultima frontiera della pedagogia e

---

<sup>71</sup> P. Legrenzi-C. Umiltà, *Perché abbiamo bisogno dell'anima*, cit. p. 95.

dell'educazione<sup>72</sup>, vediamo quel che scrive Edoardo Boncinelli, il quale in termini di riduzionismo estremista non scherza, su che cos'è poi, in fondo in fondo l'*uomo*. “L'uomo - egli scrive - si caratterizza per il possesso di una cultura. È questo lo specifico della sua natura. Gli animali vivono del retaggio della loro evoluzione biologica, a cui noi aggiungiamo un'evoluzione culturale da intendersi come successione e sviluppo delle fasi della nostra cultura. Viviamo immersi nella cultura e ne condividiamo i trionfi e le cadute come una sorta di destino. In quanto specie e in quanto individui. Ma cosa intendiamo quando parliamo di cultura? Come definire il concetto in tutte le sfaccettature?”<sup>73</sup>

È probabile che l'eccezionale cultura scientifica di Edoardo Boncinelli non abbia il corrispettivo in un altrettanto eccezionale raffinatezza filosofica. Infatti, come fa Boncinelli a non rendersi conto che questo brano di un suo più recente libro in termini di *dualismo* non fa una grinza? Si rende conto Boncinelli che basta avanzare la distinzione *natura/cultura* per cominciare ad essere solennemente dualisti? Si rende conto che non basta il *collettivo*, come lui lo chiama, a spiegare quello che, con una formula in grado di sintetizzare tutto il suo libro, Cassirer definì *animal symbolicum*?

Scriva ancora Edoardo Boncinelli: “La trasformazione dell'animale uomo in un essere culturale non è un prodotto diretto dei suoi geni, ma un evento necessario che si ripete dalla notte dei tempi, con uno sbocco inevitabilmente

---

<sup>72</sup> Cfr. G. Acone, *L'ultima frontiera dell'educazione*, cit.

<sup>73</sup> E. Boncinelli, *Noi siamo cultura*, Rizzoli, Milano, 2015, p. 7.

un po' diverso da epoca a epoca da luogo a luogo da individuo a individuo. È come una sorta di cortocircuito che si innesca ogni volta partendo da zero e non lascia traccia”<sup>74</sup>.

Qui, ciò che sorprende è la spiegazione in termini di *cortocircuito* della genesi della cultura umana. La spiegazione che dà nelle pagine seguenti lo scienziato italiano è molto debole teoreticamente.

Egli scrive: “La differenza è data dall’ambiente umano nel quale ci si trova a crescere e a vivere”<sup>75</sup>.

Questa spiegazione trova una anticipata confutazione nel fatto che, come sottolinea Karl Marx in una delle sue celebri *Tesi a Feuerbach*, la tesi per la quale gli uomini sono un prodotto dell’ambiente non si rende conto del fatto che non esiste ambiente che non sia esso stesso umanizzato.

Come si vede, la difficoltà di dibattersi tra *riduzionismo* e *dualismo*, se si prescinde da una sorta di riduzionismo dogmatico preventivo, e se si pensa teoreticamente il mondo, non è così semplice.

Ciò ci fornisce il destro per dire che *cultura, ambiente/educazione/pensiero riflesso e cosciente e dimensione identitaria* della mera evoluzione biologica finiscono sempre per costituire una sorta di tendenziale e regolativo dualismo, se non solamente di fatto, come comunque affermano Legrenzi e Umiltà, ma almeno d’ordine trascendentale di matrice kantiana. Quando noi per esempio (e qui vogliamo seguire Edoardo Boncinelli) affermiamo che è l’ambiente

---

<sup>74</sup> E. Boncinelli, op. cit. p. 15.

<sup>75</sup> E. Boncinelli, op. cit. ivi.

(con il *collettivo*) a fare dell'uomo un *animale culturale*, non facciamo altro che istituire una distanza trascendentale tra il *biologico* e il *cultural/ambientale/educativo livello di umanizzazione*.

Le ragioni della pedagogia di impianto umanistico sono tutte dentro questa imprescindibile e irriducibile motivazione legittimante. La *linguisticità dell'uomo* (Gadamer) istituisce di per sé una *dimensione dualista*. Ovviamente, quando si dice dualismo, si vuole semplicemente porre in essere un altro *orizzonte di senso* e non schiacciare tutto sulla conoscenza delle *scienze dure* (di cui la biologia contemporanea, con le connesse neurobiologie, è l'ultimo *grido totalizzante*), ma affermare l'autonomia dell'educazione e conseguentemente della pedagogia generale.

Di questa prospettiva alcuni pedagogisti italiani continuano ad istituire il discorso fondamentale e i *dispositivi teorici* che fanno *paradigma* o che tentano di proporre un *orizzonte generale* entro il quale *collocare* (*dare un senso*) a tutte le possibili proposizioni che hanno qualcosa a che vedere con l'educazione.

Per amore di sintesi ci limitiamo a richiamare le posizioni emblematiche di Franco Cambi e di Giuseppe Acone.

Il pedagogista fiorentino propone una visione radicalmente *laica* della *teorizzazione pedagogica*. Si tratta di una configurazione teorica che assume, legittimamente, la *complessità*, la *post-modernità* e il *disincanto* di derivazione weberiana alla base di una lettura pedagogica del nostro tempo.

La sua è una disamina che assume come percorsi del *disincanto* tutto quanto si può razionalmente configurare quale *nichilismo attivo*, il quale ha come fari rischiaratori analitici e progettuali pensatori come Nietzsche, Leopardi, Weber, Heidegger, Vattimo.

L'analisi di Cambi, datata nella prima decade del XXI secolo, si ferma a tappe, che, ad esempio, almeno nel libro *Abitare il disincanto*, non vedono la presenza dei neuroscienziati, dei tecnoscienziati e dei filosofi post-niccciani da noi riportati in prima linea in questo scritto, quali Boncinelli, Rizzolatti e Sloterdijk.<sup>76</sup>

Anche l'analisi, condotta da altra angolazione, quella di ispirazione cristiana, di Giuseppe Acone, risalente per gli aspetti più generali e più aperti ad un tentativo di cogliere gli albori del XXI secolo, pubblicata nel suo importante libro, a cui ci siamo ripetutamente rifatti in queste note, dal titolo *La paideia introvabile*, e dall'indicativo sottotitolo di *Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*<sup>77</sup>, alla fin fine si riferisce alla stessa realtà storico-sociale e allo stesso *trinomio di dispositivi teorici*, riconducibili a *complessità, post-modernità e disincanto*. La *unità/distinzione* dell'analisi non sta soltanto nell'assetto generale teorico della loro *forma filosofica*, ma sta nella scelta unitaria perché si riferisce ad una lettura pedagogica dello *zeitgeist*, e ad una forma distinta rispondente, per quel che concerne Cambi, ad una prevalente dimensione del disincanto e del cosiddetto nichilismo attivo, e, per quel che

---

<sup>76</sup> Cfr., F. Cambi, *Abitare il disincanto*, Utet, Torino, 2006.

<sup>77</sup> G. Acone, *La paideia introvabile*, cit.

concerne Acone, ad un tentativo di far balenare, entro una lettura disincantata del mondo della secolarizzazione compiuta e del nichilismo compiuto, un *minimo di incanto*.

Questa stagione della teorizzazione, però, ne vede un'altra, per tanti versi giunta ad un compimento aperto e progressivo, carico di sviluppi dialetticamente interpretabili, che propone una ulteriore lettura, soprattutto da parte di Acone, in scritti cui ci siamo riferiti ripetutamente, e che coprono il decennio dai primi anni del XXI secolo al secondo decennio di esso pienamente in corso. L'attacco, in difesa della *teorizzazione pedagogica* quale *orizzonte di contestualizzazione generale* di stili, atteggiamenti, eventi, riconducibili all'educazione, è quello che il pedagogo salernitano dedica alla transizione della teorizzazione pedagogica dall'*umanesimo* al *post-umanesimo*.

In una serie di scritti, alcuni dei quali ripetutamente richiamati nelle pagine precedenti, pubblicati tra il duemilasei e il duemilaquindici, si coglie da parte di Giuseppe Acone il progressivo dislocarsi del nesso teorizzazione pedagogica/umanesimo sul nesso teorizzazione pedagogica/bioscienze-neuroscienze-tecnoscienze, in un *orizzonte che non può non configurarsi quale post-umanista*<sup>78</sup>. L'aggancio teorico del pedagogo è quello tendente ad aprire varchi alla teorizzazione pedagogica nel tempo della transizione, nella consapevolezza per la quale l'abbandono dell'*umanesimo* potrebbe

---

<sup>78</sup> Cfr., G. Acone e Altri, *Esplorazioni teoriche in pedagogia*, Edisud Salerno, 2006; G. Acone e Altri, *Figure teoriche della pedagogia contemporanea*, cit.; G. Acone, *Orizzonte teorico e pedagogia tra umanesimo e postumanesimo*, cit.

aprire una tale voragine da lasciare completamente vuoto lo spazio dell'*educabilità/educazione umana*. Di fronte alle *tentazioni impersonaliste*, Giuseppe Acone scrive: “l'altra forma di tale transizione è rappresentata, all'interno questa volta di una prospettiva teorica che parte dalla filosofia dell'educazione, da quanti ricercano l'ultima *antinomia della ragione pedagogica* in una dislocazione del *personalismo* nell'*impersonalismo*. In questa raccolta di saggi è pubblicato anche l'articolo del collega Riccardo Pagano su questo argomento. La riflessione di Riccardo Pagano mi trova in completa sintonia per i nove decimi. Su questo specifico punto mi trova in disaccordo, del resto da lui stesso avvertito in una nota. L'*impersonalismo* – per brevità mi limito a far notare a Pagano soltanto questo – non va confuso con l'*universalismo* (quello possibile e quello appunto intrascendibile in pedagogia). La *persona* è concepita da sempre in tutte le sue modalità come *intrascendibile* nella sua figura teorica *singolare/universale*. Pagano sa che argomentare qui implicherebbe la scrittura di un altro saggio. Cosa per la quale non vi è lo spazio. Al di là delle pagine che ho già per il passato dedicato all'intera questione, che Pagano ben conosce, sono sinceramente animato da spirito dialogico e credo che ci possa essere una reciproca volontà di comprensione. Io resto alla proposta di quella modalità di *intrascendibilità* rappresentata dalla *persona* come *gioco linguistico insuperabile* per qualsiasi proposta teorica e per qualsiasi proiezione pratica di tipo educativo.

*La persona è come il pensiero che non può essere trasceso se non da se stesso*”<sup>79</sup>.

Si vede agevolmente qui come la teorizzazione pedagogica tenti di salvaguardare un *ambito di valore* di intrascendibilità rappresentato dalla *persona*, sagomata come *orizzonte e come isuperabilità di senso ultimo*.

Al di là della dialettica dialogica instaurata con il collega Riccardo Pagano nello stesso libro, la modalità di aggancio tra *post-modernità radicale*, *disincanto* e *nichilismo attivo*, e con il collega Cambi, riassumibile nell’*antinomia* (non solo pedagogica) impersonalismo/personalismo, qui la discussione aconiana tende a instaurare un paradigma alternativo all’estensione della forma riduttivista tendente a fare di neuroscienze, tecnoscienze e bioscienze l’ultimo paradigma motivante di una forma di assorbimento dell’*educativo* nell’evoluzionismo biologico.

In un libro ormai celebre (giustamente celebre) dal titolo *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio* di Giacomo Rizzolatti e Corrado Sinigaglia<sup>80</sup>, si sancisce il trionfo dei *neuroni specchio* quale caratteristica alla fin fine fondante anche di tutto ciò che la tradizione filosofica occidentale ha prevalentemente ascritto alle funzioni superiori del pensiero umano (fino alla *coscienza della coscienza* stessa).

Probabilmente neanche i due scienziati a cui ci siamo riferiti immaginavano l’*estensione totalizzante* della loro scoperta in campo neurobiologico.

---

<sup>79</sup> G. Acone in *Figure teoriche della pedagogia contemporanea*, cit. p. 25.

<sup>80</sup> G. Rizzolatti- C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Cortina, Milano 2006.

Una estensione che ha finito per convertire, su di una nuova via di Damasco, anche parecchi pedagogisti. Una via che porta una interprete acuta della stessa tematica neurobiologica, Laila Craighero<sup>81</sup>, a scrivere in sintesi: “Conclusioni. Sum ergo cogito.”<sup>82</sup>.

Estrema sintesi, almeno da un punto di vista *teorico*, del passaggio progressivo e travolgente dell’umanesimo al postumanesimo. La domanda è, sempre da un punto di vista pedagogico, e in linea con le problematizzazioni di autori come Acone cui ci siamo riferiti: quale il destino dell’uomo e dell’educazione rispetto a quest’ultimo *confine* di cui è difficile scorgere il *limite*?

Rinviamo a lavori e ad approfondimenti ulteriori, oltre questa tesi, l’elaborazione di tracciati di ricerca capaci di fornire testi, contesti e itinerari per un autentico nuovo umanesimo, di cui, come scrive Giuseppe Acone, “*L’educazione sia l’ultima narrazione*”.

---

<sup>81</sup> L. Craighero, *Neuroni specchio*, Il Mulino, Bologna, 2010.

<sup>82</sup> L. Craighero, *Neuroni specchio*, cit. p. 121.

## Riferimenti bibliografici

AA. VV., *La ricerca pedagogica tra scienza e utopia*, La Nuova Italia, Firenze 1979.

AA. VV., *Tendances de l'éducation relative à l'environnement*, Unesco, Paris, 1979.

AA. VV., *Pedagogia tra innovazione e tradizione*, Vita e Pensiero, Milano 1979.

AA. VV., *The Authoritarian Personality*, New York Press 1955.

AA. VV., *Teoria e prassi in pedagogia*, La Scuola, Brescia 1983.

AA. VV., *La scuola italiana verso il duemila*, La Nuova Italia, Firenze 1984.

AA. VV., *Educazione e ragione*, La Nuova Italia, Firenze 1985.

AA. VV., *Tecnofilosofia*, "Millepiani 17/18", Mimesis, Milano 2000.

AA. VV., *L'educazione cristiana alla soglia del nuovo millennio*, La Scuola, Brescia 2001.

AA. VV., *Epistemologia pedagogica*, a cura di G. Sola, Bompiani, Milano, 2002.

AA. VV., *Umano e post-umano*, Editori Riuniti, Roma 2004. AA. VV., (L. Bindé) *Où vont les valeurs?*, UNESCO, Paris 2002.

AA. VV., *Epistemologia pedagogica*, Bompiani, Milano 2002.

AA. VV., *Ricerca pedagogica ed educazione cristiana*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

- AA. VV., *Globalizzazione e nuova responsabilità educativa*, La Scuola, Brescia 2003.
- AA. VV., *I classici della pedagogia*, Angeli, Milano 1998.
- AA. VV., *Modernità. Storia e valore di un'idea*, Morcelliana, Brescia 1998.
- AA. VV., *La natura umana*, "Forme di vita 1", Derive/Approdi, Roma 2004.
- AA. VV., *Uomo ethos educazione*, La Scuola, Brescia 1996.
- AA. VV., *Apocalisse e Post-umano*, Dedalo, Bari 2002.
- AA. VV., *Figure teoriche della pedagogia contemporanea. Transizione difficile e processi educativi*, a cura di M. Attinà, Monduzzi Editoriale, Milano 2012.
- AA. VV., *L'educazione tra reale e virtuale*, La Scuola, Brescia 2012.
- ACONE G., *J. Maritain e la filosofia cristiana dell'educazione*, Morano, Napoli 1981.
- ACONE G., *Maritain e Bergson*, in "Nuovo Chirone", Roma 1971.
- ACONE G., *Nota sul Personalismo tra umanesimo, biologismo e impersonalismo tecno scientifico*, in "Quaderni del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Salerno 2007-2008", Pensa, Lecce 2008.
- ACONE G., *Paradigma umanistico, paradigma scientifico-tecnologico e tendenze nichilistiche negli approcci teorici della pedagogia contemporanea*, in AA. VV., *A mente aperta*, Pisanti, Napoli 2009.
- ACONE G., *Convivenza civile e nuovo impegno pedagogico: la cultura*, in AA. VV. *Atti di Scholè* 2006, Ed. La Scuola, Brescia 2007.

- ACONE G., *Intersezioni pedagogiche*, Edisud, Salerno 1990.
- ACONE G., *Profilo critico del marx-freudismo pedagogico*, Morano, Napoli 1978.
- ACONE G., *Analisi pedagogica della condizione giovanile*, Morano, Napoli 1982.
- ACONE G., *L'educazione cristiana oggi*, La Scuola, Brescia 1985.
- ACONE G., *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1986.
- ACONE G. - MINICHELLO G., *L'educazione divisa*, Armando, Roma 1987.
- ACONE G. - CLARIZIA L., *La metafora dello sviluppo*, Morano, Napoli 1988.
- ACONE G., *Dieci anni di pedagogia*, Edisud, Salerno 1990. ACONE G. - BERTAGNA G. - CHIOSSO G., *Paideia e qualità della scuola*, La Scuola, Brescia 1992.
- ACONE G., *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia 1992.
- ACONE G. e ALTRI, *Multimedialità cultura educazione*, La Scuola, Brescia 2003.
- ACONE G. - CLARIZIA L., *Fenomenologia dell'esperienza educativa*, Morano, Napoli 1995.
- ACONE G., *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1997.
- ACONE G., *Pedagogia di fine secolo*, Il Segnalibro, Torino 1998.

ACONE G., *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea*, Seam, Roma 2000.

ACONE G., *Fondamenti di pedagogia generale*, Edisud, Salerno 2001.

ACONE G. e ALTRI, *Pedagogia dell'adolescenza*, La Scuola, Brescia 2003.

ACONE G., *La Paideia introvabile*, La Scuola, Brescia 2004.

ACONE G., *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*, Edisud, Salerno 2006.

ACONE G. (a cura di), *Esplorazioni teoriche in pedagogia*, Edisud, Salerno 2006.

ACONE G., *Paradigma umanistico, paradigma scientifico-tecnologico e tendenze nichilistiche negli approcci teorici della pedagogia contemporanea*, in AA. VV., *A mente aperta*, (a cura di E. Frauenfelder e F. Santoianni), Pisanti, Napoli 2009.

ACONE G., *Globalizzazione e formazione della persona*, in "Pedagogia e vita", La Scuola, Brescia 2011.

ACONE G., *Di generazione in generazione*, Pensa, Lecce 2012.

ACONE G.- VITALE V.- DI MAIO D., *Orizzonte teorico e pedagogia tra umanesimo e post-umanesimo*, Pensa, Lecce 2013.

ACONE G., *Educazione e globalizzazione ai limiti dell'umano*, in AA.VV., *L'educazione nella crisi del Welfare State*, La Scuola, Brescia 2015.

- ADORNATO F., *La nuova strada*, Mondadori, Milano 2003.
- ADORNO TH. - HORKHEIMER M., *Dialettica dell'illuminismo*, tr. it. Einaudi, Torino 1969.
- AGAZZI A., *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia 1968.
- AGAZZI A., *I problemi della pedagogia e dell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 1978.
- AGAZZI E., *Filosofia e filosofie*, La Scuola, Brescia 1992.
- AGAZZI E., *Novecento/Novecenti*, La Scuola, Brescia 2000.
- AGAZZI E., *Paideia verità educazione*, La Scuola, Brescia 2000.
- ALBERONI F., *Le radici del bene e del male*, Garzanti, Milano 1981.
- ALBERONI F., *Valori*, Garzanti, Milano 1993.
- ALBERONI F., *Innamoramento e amore*, Garzanti, Milano 1980.
- ALLPORT G., *Psicologia della personalità*, LAS, ROMA 1980.
- ANDERS G., *L'uomo è antiquato*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.
- ANDERSON P., *The origins of postmodernity*, New York Press 1998.
- ANDERSON J. - ECCLES J., *La meraviglia di essere uomo*, tr. it. Armando, Roma 1985.
- ANTISERI D. - REALE G., *Quale ragione*, Cortina, Milano 1999.
- APPADURAI A., *Modernità in polvere*, tr. it. Meltemi, Roma 2001.
- ARDIGO' A., *Per una sociologia oltre il postmoderno*, Laterza, Bari 1988.
- ARENDT H., *Vita activa*, Bompiani, Milano 1989.

- ARIES Ph., *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna*, Laterza, Bari 1986.
- ASHELEY S., - LEIGH G., - GERADR P., *Autobiography and Postmodernism*, The University of Massachussets, Press 1994.
- BAGET BOZZO G., *Io credo*, Mondadori, Milano 2003.
- BARCELLONA P. - GARUTI T., *Il furto dell'anima*, Dedalo, Bari 2008.
- BARONE P., *L'animale, l'automa, il cyborg*, Ghibli Edizioni, Milano 2004.
- BARSALOU L. W., *Grounded cognition*, in "Animal review of psychology", 59, 2008, pp. 617-645.
- BROOKS R., *Intelligence without representation*, in "Artificial intelligence", 47, 1991, pp. 139-159.
- BATESON G., *Verso un'ecologia dei media*, Adelphi, Milano 1987.
- BAUDRILLARD J., *Ciberfilosofie. Fantascienza, antropologia e nuove tecnologie*, Millepiani 14, Mimesis, Milano 1998.
- BAUER I.- BAUMEISTER R. F., *Self-knowledge*, in Daniel Reisberg (a cura di), *The Oxford Handbook of cognitive psychology*, Oxford, Oxford University Press, 2013, pp. 905-917.
- BAUMAN Z., *Intimations of Postmodernity*, Routledge, New York 1997.
- BAUMAN Z., *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 1999.
- BAUMAN Z., *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna 2000.
- BAUMAN Z., *Il teatro dell'immortalità*, Il Mulino, Bologna 1996.
- BAUMAN Z., *Modernità liquida*, Laterza, Bari - Roma 2002.

- BAUMAN Z., *Società etica politica*, Cortina, Milano 2003.
- BAUMAN Z., *L'etica di un mondo di consumatori*, Laterza, Bari - Roma 2011.
- BAUMAN Z., *Una nuova condizione umana*, Vita e Pensiero, Milano 2003.
- BAUMAN Z., *Il disagio della post-modernità*, Carocci, Milano 2003.
- BECK U., *La società del rischio*, Carocci, Milano 1999.
- BECK U., *La società cosmopolita*, Il Mulino, Bologna 2003.
- BENJAMIN W., *L'opera d'arte nell'era della sua riproducibilità tecnica*, Einaudi, Torino 1970.
- BELLINGRERI A., *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano, 2005.
- BENINI A., *Che cosa sono io*, Garzanti, Milano, 2009.
- BENINI A., *La coscienza e imperfetta*, Garzanti, Milano, 2012.
- BENNETT O., *Il permissivismo culturale*, Il Mulino, Bologna 2003.
- BERMAN M., *L'esperienza della modernità*, Il Mulino, Bologna 1985.
- BERTAGNA G., *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2001.
- BERTIN G. M., *Educazione alla ragione*, Armando, Roma 1962.
- BERTIN G. M., *L'educazione estetica*, La Nuova Italia, Firenze 1974.
- BERTIN G. M., *Educazione e alienazione*, La Nuova Italia, Firenze 1975.
- BERTIN G. M., *Educazione al cambiamento*, La Nuova Italia, Firenze 1975.
- BERTIN G. M., *Nietzsche e l'idea di educazione*, Il Segnalibro, Torino 1995.
- BERTOLINI P., *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

BEST S. - KELLNER D., *Postmodern Theory: critical Interrogations*, The Guilford Press, New York 1991.

BIANCHI E., *La differenza cristiana*, Einaudi, Torino 2006.

BLOOM P., *Il bambino di Cartesio*, Il Saggiatore, Milano 2005.

BLUMENBERG H., *La legittimità dell'età moderna*, Marietti, Torino 1992.

BODEI R., *Destini personali*, Feltrinelli, Milano 2002.

BONCINELLI E., *L'etica della vita*, Rizzoli, Milano 2008.

BONCINELLI E., *Come nascono le idee*, Rizzoli, Milano 2013.

BONCINELLI E., *Noi siamo cultura*, Rizzoli, Milano 2015.

BOTTANI N., *Insegnanti al timone?*, Il Mulino, Bologna 2002.

BREZINKA W., *Metateoria dell'educazione*, Armando, Roma 1983.

BROCKMAN J., *I nuovi umanisti*, Garzanti, Milano 2005.

BROCCOLI A., *Ideologia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1984.

BRUNER J., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1963.

BRUNER J., *Il pensiero cognitivo*, Armando, Roma 1968.

BRUNER J., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 1968.

BRUNER J., *Il significato dell'educazione*, Armando, Roma 1970.

BRUNER J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari - Roma 1989.

BRUNER J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.

CAMBI F., *L'educazione tra ragione e ideologia*, Mursia, Milano 1989.

CAMBI F., *Abitare il disincanto*, UTET, Torino 2010.

CAMUS A., *L'uomo in rivolta*, Bompiani, Milano 1972.

- CARONIA A., *Archeologie del virtuale*, Ombre corte, Verona 2001.
- CARONIA A., *Il cyborg. Saggio sull'uomo artificiale*, Shake, Editore Underground, Cuneo 2001.
- CAROTENUTO M., *Il fondamento della personalità*, Bompiani, Milano 2000.
- CATALFAMO G., *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, La Scuola, Brescia 1986.
- CAUNE J., *Pour une éthique de la méditation*, Presse Universitaire, Grenoble 1997.
- CHIOSSO G., *Novecento pedagogico. Profilo delle idee educative contemporanee*, La Scuola, Brescia 1997.
- CHIOSSO G., *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia 2001.
- CHIURAZZI G., *Il postmoderno*, Mondadori, Milano 2002.
- CLARIZIA L., *La relazione*, Anicia, Roma 2000.
- COLICCHI E., *Educazione libertà ragione*, Iepi, Pisa - Roma 1999.
- CRAIGHERO L., *Neuroni specchio*, Il Mulino, Bologna 2010.
- DAMASIO A. R., *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano 1994.
- DAMASIO A. R., *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano 2000.
- DE CAROLIS M., *La vita nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Bollati Boringhieri, Torino 2004.
- DE CAROLIS M., *Il paradosso antropologico*, Quodlibet, Macerata 2008.

- DELORS J., *L'éducation un trésor caché dedans*, Unesco, Paris 1996.
- DENNET D., *Contenuto e coscienza*, Il Mulino, Bologna 1994.
- DEL NOCE A., *Il problema dell'ateismo*, Il Mulino, Bologna 1964.
- DEWEY J., *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1970.
- DEWEY J., *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1954.
- DEWEY J., *Fonti per una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1958.
- DEWEY J., *Logica. Teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1973.
- DEWEY J., *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1963.
- DEWEY J., *Art as Experience*, Bolch and Company, New York 1937.
- DILTHEY W., *Critica della ragione storica*, Einaudi, Torino 1982.
- DONATI P., *Cittadinanza societaria*, Einaudi, Torino 1982.
- DUCCI E., *L'uomo umano*, La Scuola, Brescia 1979.
- DUNN R., *Identity Crises: A social critic of postmodernity*, University of Minesota Press, 1998.
- DUPRE J., *Natura umana. Perché la scienza non basta*, Laterza, Bari 2007.
- ECCLES J. - POPPER K., *L'io e il suo cervello*, Armando, Roma 1985.
- ECO U., *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano 1975.
- EDELMAN G. M., *Più grande del cielo. Lo straordinario dono fenomenico della coscienza*, Einaudi, Torino 2004.
- ENGEL P., *Filosofia e psicologia*, Einaudi, Torino 2000.
- ENGELHART H. T., *Manuale di bioetica*, Il Saggiatore, Milano 1991.

- ERIKSON E., *Introspezione e responsabilità*, Armando, Roma 1982.
- ERIKSON E., *I cicli della vita*, Armando, Roma 1984.
- ESPOSITO R., *Bios. Biopolitica e filosofia*, Einaudi, Torino 2005.
- ESPOSITO R., *Terza persona*, Einaudi, Torino 2007.
- ESPOSITO R., *Communitas. Origine e destino della comunità*, Einaudi, Torino 1998.
- ESPOSITO R., *Immunitas. Protezione e negazione della vita*, Einaudi, Torino 2002.
- ESPOSITO R., *Pensiero vivente*, Einaudi, Torino 2010.
- ESPOSITO R., *Due. La macchina della teologia politica e il posto del pensiero*, Einaudi, Torino 2013.
- ESPOSITO R., *Le persone e le cose*, Einaudi, Torino 2014.
- FAURE F., *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando, Roma 1973.
- FEENBERG A., *Tecnologia in discussione*, Etas, Milano 2002.
- FERRAROTTI F., *La perfezione del nulla*, Laterza, Bari - Roma 1997.
- FEYERABEND P., *Contro il metodo*, Feltrinelli, Milano 1997.
- FLORES D'ARCAIS G., *Le ragioni di una teoria personalista della educazione*, La Scuola, Brescia 1987.
- FODOR J., *Intelligenza modulare*, Il Mulino, Bologna 1993.
- FODOR J., *Psychosemantics*, The Mit Press, Cambridge, (MA) 1987.
- FOUCAULT M., *Le parole e le cose*, Rizzoli, Milano 1967.
- FOUCAULT M., *L'ermeneutica del soggetto*, Feltrinelli, Milano 2000.

- FUKUYAMA F., *L'uomo oltre uomo*, Mondadori, Milano 2002.
- FRANKL V., *Logoterapia*, Morcelliana, Brescia 1978.
- GADAMER H. G., *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1983.
- GADAMER H. G., *Bildung e umanesimo*, a cura di G. Sola, Il Melangolo, Genova, 2012.
- GALLI N., *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano 2000.
- GALLI DELLA LOGGIA E., *Vent'anni d'impazienza*, Liberal Libri, Milano 2001.
- GALIMBERTI U., *Psiche e techné*, Feltrinelli, Milano 1999.
- GALIMBERTI U., *Ombre del sacro*, Feltrinelli, Milano 2001.
- GALIMBERTI U., *L'ospite inquietante*, Feltrinelli, Milano 2007.
- GARDNER H., *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano 1993.
- GARDNER H., *Educazione al comprendere*, Feltrinelli, Milano 1996.
- GEHLEN A., *L'uomo*, Feltrinelli, Milano 1970.
- GEHLEN A., *L'uomo nell'era della tecnica*, Sugarco, Milano 1984.
- GENNARI M., *L'educazione estetica*, Bompiani, Milano 1994.
- GENNARI M., *Storia della Bildung*, La Scuola, Brescia 1998.
- GENNARI M., *Filosofia della Formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2001.
- GEERTZ C., *Mondi globali mondi locali*, Il Mulino, Bologna 1999.

- GENTILE G., *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Santoni, Firenze 1982.
- GENTILE G., *Genesi e struttura della società*, Sansoni, Firenze 1970.
- GIDDENS A., *La trasformazione dell'intimità*, Il Mulino, Bologna 1996.
- GIDDENS A., *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna 1998.
- GIDDENS A., *Il mondo che cambia*, Il Mulino, Bologna 2000.
- GILBERT D.-MALONE P., *The correspondence bias*, in "Psychological Bulletin" 117, 1995.
- GOFFETTE J., *Naissance de l'anthropotechnie. De la médecine au modelage de l'humain*, Librairie philosophique, J. Vrin, Paris 2006.
- GOUDSBLON J., *Nichilismo e cultura*, Il Mulino, Bologna 1983.
- GOLEMAN D., *Emotional Intelligence*, Bentam Book, New York 1995.
- GRAMSCI A., *Quaderni dal carcere*, Einaudi, Torino 1975.
- GRANESE A., *Dialettica dell'educazione*, Editori Riuniti, Roma 1976.
- GRANESE A., *Il labirinto e la porta stretta*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- GRANESE A., *Etica della formazione e dello sviluppo*, Anicia, Roma 2002.
- GRANESE A., *Istituzioni di pedagogia*, Cedam, Padova 2003.
- GRANESE A., *Conversazione sull'educazione*, Armando, Roma 2008.
- HABERMAS J., *Il discorso della modernità*, Laterza, Bari 1990.
- HABERMAS J., *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna 1985.
- HABERMAS J., *Il futuro della natura umana*, Einaudi, Torino 2002.
- HABERMAS J. - TAYLOR Ch., *Multiculturalismo*, Feltrinelli, Milano 1998.

- HEGEL G. G. F., *Fenomenologia dello spirito*, La Nuova Italia, Firenze 1970.
- HEGEL G. G. F., *Opere complete*, Laterza, Bari, 1950 sgg.
- HEIDEGGER M., *Essere e tempo*, Utet, Torino 1970.
- HEIDEGGER M., *Ormai solo un dio ci può salvare*, Guanda, Parma 1987.
- HEIDEGGER M., *Che cosa significa pensare*, Sugarco, Milano 1982.
- HEIDEGGER M., *La questione della tecnica*, in *Saggi e discorsi*, Mursia, Milano 1982.,
- HEIDEGGER M., *Lettera sull'umanismo*, Adelphi, Milano 1985.
- HEIDEGGER M., *Nietzsche*, Adelphi, Milano 1995.
- HORKHEIMER M., *Eclissi della ragione*, Einaudi, Torino, 1969.
- HUNTINGTON S., *Scontro di civiltà*, Garzanti, Milano 1996.
- HURLEY S., *Consciousness in action*, Harvard University Press, Cambridge (MA)1998.
- IORI V., *Filosofia dell'educazione*, Guerini, Milano 2000.
- JAMESON G., *Il postmoderno*, Garzanti, Milano 1989.
- JONAS H., *Il principio responsabilità*, Einaudi, Torino 1990.
- JONAS H., *Dalla fede antica all'uomo tecnologico*, Einaudi, Torino 1991.
- KANT I., *Critica della ragion pura*, Laterza, Bari 1960.
- KANT I., *Critica della ragion pratica*, Laterza, Bari 1961.
- KANT I., *Critica del giudizio*, Laterza, Bari 1961.
- KOLAKOWSKY L., *Orrore metafisico*, Il Mulino, Bologna 1991.

- LACOMTE J., *La bonté humaine. Altruisme, empathie, générosité*, Odile Jacob, Paris, 2012.
- LAENG M., (a cura di), *Atlante di pedagogia*, Tecnodid, Napoli 1990.
- LAFON C., *De la biologie a la bioéthique*, Ellipses Marketing, Paris 2006.
- LANEVE C., *Per una teoria della didattica*, La Scuola, Brescia 1993.
- LAPORTA R., *L'assoluto pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- LASCH Ch., *La cultura del narcisismo*, Bompiani, Milano 1981.
- LASCH Ch., *Il paradiso in terra*, Bompiani, Milano 1992.
- LASCH Ch., *La ribellione delle élites*, Feltrinelli, Milano 1997.
- LATOUCHE R., *Occidentalizzazione del mondo*, Bollati, Torino 1992.
- LEGRENZI P., *Neuromania*, Il Mulino Bologna 2009.
- LEGRENZI P.- UMILTA' C., *Perché abbiamo bisogno dell'anima*, Il Mulino, Bologna 2014.
- LEVY P., *L'intelligenza collettiva*, Feltrinelli, Milano 1996.
- LEVY P., *Il virtuale*, Cortina, Milano 1995.
- LEVINAS E., *Totalità e infinito*, Jaca Book, Milano 1990.
- LIBET B., *Mind Time: the temporal factor in consciousness*, Harvard University Press, Cambridge, 2004.
- LIBET B.- FREEMAN A.- SUTHERLAND K., *The volitional Brain. Toward a neuroscience of free*, Imprint Academia, Thorverton, 1999.
- LYOTARD J. F., *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1981.
- LONGO G. O., *Il simbiote: prove di umanità futura*, Meltemi, Roma 2003.

- LOWITH K., *Fine e significato della storia*, Comunità, Milano 1963.
- LUBBE H., *Secolarizzazione*, Il Mulino, Bologna 1963.
- LUHMANN N., *Illuminismo sociologico*, Boringhieri, Torino 1983.
- LUHMANN N., *Sistemi sociali*, Il Mulino, Bologna 1990.
- LUHMANN N. - SCHORR I. K., *Il sistema educativo*, Armando, Roma 1988.
- LUTTWAK E., *La dittatura del capitalismo*, Mondadori, Milano 2000.
- MAFFESOLI M., *Il vuoto delle apparenze*, Garzanti, Milano 1991.
- MAGER R., *Gli obiettivi educativi*, Lisciani, Teramo 1980.
- MALAVASI P., *L'impegno ontologico della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1998.
- MANNO M., *La persona come metafora*, La Scuola, Brescia 1998.
- MARCEL G., *Homo viator*, Borla, Roma 1980.
- MARCEL G., *L'uomo contro l'uomo*, Volpe, Roma 1963. MARCEL G., *Il giornale metafisico*, Abete, Roma 1978.
- MARCEL G., *Il mistero dell'essere*, Borla, Torino 1987.
- MARCHESINI R. - TONUTTI S., *Manuale di zooantropologia*, Meltemi, Roma 2007.
- MARCHESINI R., *Post-Human. Verso nuovi modelli di esistenza*, Meltemi, Roma 2010.
- MARCUSE H., *L'uomo a una dimensione*, Einaudi, Torino 1964.
- MARCHSE H., *Cultura e società*, Einaudi, Torino 1968.
- MARCUSE H., *Eros e civiltà*, Einaudi, Torino 1963.

- MARCUSE H., *Critica della società repressiva*, Feltrinelli, Milano 1970.
- MARI G., *Razionalità metafisica e pensare pedagogico*, La Scuola, Brescia 1998.
- MARITAIN J., *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1970.
- MARITAIN J., *Umanesimo integrale*, Borla, Torino 1963.
- MARITAIN J., *La filosofia morale*, Morcelliana, Brescia 1970.
- MARITAIN J., *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2001.
- MARITAIN J., *L'uomo e lo stato*, Marietti, Torino 2003.
- MARITAIN J., *I tre riformatori*, trad. it., Morcelliana, Brescia 1925.
- MARITAIN J., *I gradi del sapere. Distinguere per unire*, Morcelliana, Brescia 1975.
- MARITAIN J., *L'educazione della persona*, La Scuola, Brescia 1971.
- MARITAIN J., *La filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1995.
- MARITAIN J., *Le Paysan de la Garonne*, Desclèé de Brouwer, Bruxells 1970.
- MARRAFFA M., *La mente in bilico. Le basi filosofiche della scienza cognitiva*, Carocci, Roma, 2008.
- MARRAFFA M.- PATERNOSTER A., *Persone, menti, cervelli. Storia e modelli delle scienze della mente*, Mondadori, Milano 2012.
- MARRAMAIO G., *Potere e secolarizzazione*, Editori Riuniti, Roma 1984.
- MARRAMAIO G., *Dopo il Leviatano*, Bollati, Torino 2000.
- MARRAMAIO G., *Passaggio ad Occidente*, Bollati Boringhieri, Milano 2003.
- MARTINO P., *Pedagogia contemporanea*, Anicia, Roma 2010.

- MARX K., *Opere complete*, Editori Riuniti, Roma, 1950 sgg.
- MASSA R., *Fine della pedagogia e clinica della formazione*, Unicopli, Milano 1987.
- MATURANA M. - VARELA G., *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano 1988.
- MAZZETTI R., *Dewey e Bruner*, Armando, Roma 1968.
- MC GOVERN J., *Postmodernism and its critics*, Cornell University Press, Ithaca 1991.
- MC LUHAN M., *Galassia Gutenberg*, Armando, Roma 1966.
- MC LUHAN M., *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1974.
- MERLEAU PONTY M., *La struttura del comportamento*, Bompiani, Milano 1970.
- MIALARET G., *Le scienze dell'educazione*, Loescher, Torino 1977.
- MINICHIELLO G., *Il mondo interpretato*, La Scuola, Brescia 1995.
- MITCHELL T., *Questions of Modernity*, University Minnesota Press, Minneapolis 2000.
- MOLLO G., *La via del senso*, La Scuola, Brescia 1996.
- MORIN E., *Introduzione al pensiero complesso*, Sugarco, Milano 1993.
- MORIN E., *La testa ben fatta*, Cortina, Milano 2000.
- MORIN E., *La natura del metodo*, Cortina, Milano 2001.
- MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001.

- MORIN E., *Insegnare a vivere, manifesto per cambiare l'educazione*, Cortina, Milano 2015.
- NATOLI S., *I nuovi pagani*, Il Saggiatore, Milano 1993.
- NUTTIN J., *Psicanalisi e personalità*, San Paolo, Roma 1983.
- PELLEREY M., *Educare*, LAS, Roma 1999.
- PIATTELLI PALMARINI M., *Le scienze cognitive classiche. Un panorama*, Einaudi, Torino 2008.
- PIAGET J., *Saggezza e illusioni della filosofia*, Einaudi, Torino 1970.
- PIAGET J., *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino 1971.
- PIAGET J., *La struttura delle equilibrazioni cognitive*, Boringhieri Torino 1993.
- PINTO MINERVA F. - GALLELLI R., *Pedagogia e post-umano*, Carocci, Roma 2004.
- POPPER K., *La logica della ricerca scientifica*, Einaudi, Torino 1969.
- POPPER K., *Cattiva maestra televisione*, Reset, Roma 1995.
- POSSENTI V., *Epistemologia e scienze umane*, Massimo, Milano 1973.
- POSSENTI V., *Natura umana, evoluzione, etica*, Guerini, Milano 2007.
- POSTMAN N., *Ecologia dei media*, Armando, Roma 1982.
- POSTMAN N., *La scomparsa dell'infanzia*, Armando, Roma 1984.
- POSTMAN N., *La fine dell'educazione*, Armando, Roma 1998.
- PRIGOGINE I. - STANGER S., *La nuova alleanza*, Einaudi, Torino 1981.

- RAVAGLIOLI F., *L'esperienza educativa dell'Occidente moderno*, Seam, Roma 1995.
- RECALCATI M., *Quel che resta del padre*, Feltrinelli, Milano 2009.
- RECALCATI M., *Il complesso di Telemaco*, Rizzoli, Milano 2012.
- RACALCATI M., *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino 2014.
- RECALCATI M., *Le mani della madre*, Feltrinelli, Milano, 2015.
- REVELLI M., *Oltre il Novecento*, Einaudi, Torino 2001.
- RICOEUR P., *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993.
- RIFKIN J., *L'era dell'accesso*, Mondadori, Milano 2000.
- RIFKIN J., *La civiltà dell'empatia*, Mondadori, Milano 2011.
- RIZZOLATTI G.- SINIGAGLIA C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Cortina Milano, 2006.
- RIVOLTELLA P. C., *Neurodidattica*, Cortina, Milano 2012.
- ROBERTSON R., *Globalization. Social theory and global culture*, London 1992.
- ROGERS C., *La libertà dell'apprendimento*, Giunti, Firenze 1973.
- RORTY R., *Scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- SALVADORI M., *Le inquietudini dell'uomo onnipotente*, Laterza, Bari 2003.
- SANTERINI M., *Educazione morale e neuroscienze*, La Scuola, Brescia, 2011.
- SARTRE J. P., *L'esistenzialismo è un umanesimo*, Mursia, Milano 1967.
- SCALFARI E., *Attualità dell'Illuminismo*, Laterza Bari 2003.

- SAVAGNONE G., *La scuola nella società complessa*, La Scuola, Brescia 2002.
- SHAPIROL L., *The embodied mind*, Routledge, New York 2011.
- SCHEFFLER I., *Philosophy of education*, Aller and Bacon, Boston 1966.
- SCHIAVONE A., *Storia e destino*, Einaudi, Torino 2010.
- SCURATI C., *Realtà umana e cultura formativa*, La Scuola, Brescia 1972.
- SENNET R., *L'uomo flessibile*, Feltrinelli, Milano 1999.
- SEVERINO E., *Gli abitatori del tempo*, Armando, Roma 1978.
- SEVERINO E., *L'essenza del nichilismo*, Adelphi, Milano 1992.
- SEVERINO E., *Il destino della tecnica*, Rizzoli, Milano 2000.
- SKINNER B. F., *La tecnologia dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia 1972.
- SLOTERDIJK P., *Non siamo stati ancora salvati*, Bompiani, Milano 2004.
- SLOTERDIJK P., *Devi cambiare la tua vita*, Cortina, Milano 2010.
- SOLA G., *La genesi filologica degli umanesimi classici*, Aracne, Roma 2009.
- SOLAG., *Heidegger e la pedagogia*, Il Melangolo, Genova 2008.
- SOLA G., *L'epistemologia pedagogica italiana e il "Documento Granese-Bertin"*, Il Melangolo, Genova 2015.
- SUCHODOLSKJ B., *Fondamenti di pedagogia marxista*, La Nuova Italia, Firenze 1967.
- TAYLOR Ch., *Il disagio della modernità*, Laterza, Bari 1994.
- TERROSI R., *La filosofia del postumano*, Costa & Nolan, Genova 1997.
- TOMLINSON J., *Sentirsi a casa nel mondo*, Feltrinelli, Milano 2002.

- VATTIMO G., *Ormai solo il nichilismo ci può salvare*, in *Almanacco di filosofia*, MicroMega, Roma 2008.
- VATTIMO G. - ROVATTI P., *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano 1983.
- VATTIMO G., *La fine della modernità*, Garzanti, Milano 1985.
- VATTIMO G., *Dopo la cristianità*, Garzanti, Milano 2002.
- VATTIMO G., *Nichilismo ed emancipazione*, Garzanti, Milano 2003.
- VENEZIANI M., *La sconfitta delle idee*, Laterza, Bari 2003.
- VICO G., *I fini dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1995.
- VICO G., *Pedagogia generale, e nuovo umanesimo*, La Scuola, Brescia 2002.
- VIVERET P., *Pour un nouvel imaginaire politique*, Fayard, Paris, 2006.
- VOLPI C., *Paideia '80*, Tecnodid, Napoli 1982.
- VOLPI F., *Il nichilismo*, Laterza, Bari - Roma 1997.
- WEBER M., *Il metodo delle scienze storico - sociali*, Einaudi, Torino 1960.
- WITTGENSTEIN L., *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 1999.
- XODO C., *L'occhio del cuore*, La Scuola, Brescia 2001.
- XODO C., *Capitani di sé stessi*, La Scuola, Brescia 2003.
- ZUANAZZI C., *L'età ambigua*, La Scuola, Brescia 1995.