

## **Forme della dis-educazione. Riflessioni sul rapporto tra educazione e politica**

**Amelia Broccoli**

**Abstract** – *The article we are presenting here is an attempt to reflect on the relationship between education and politics in the light of the numerous socio-historical transformations that seem to have rendered this relationship vain and out of date. However, despite the crisis of metaphysical thinking, the critique of the dialectic and the fragility of the contemporary individual, it seems necessary to return to thinking about a whole that restores a unitary vision of the subject-in-education, one that works for its education and not for its de-education. For an idea of education that recalls the old classical paideia that looked at the human being as a whole.*

**Riassunto** – *L'articolo che qui presentiamo costituisce un tentativo di riflessione sul rapporto tra educazione e politica alla luce delle numerose trasformazioni storico-sociali che sembrano aver reso tale rapporto vano e inattuale. Eppure, nonostante la crisi del pensiero metafisico, la critica della dialettica e la fragilità dell'individuo contemporaneo, sembra necessario tornare a pensare ad un intero che restituisca una visione unitaria del soggetto-in-formazione, che lavori per la sua educazione e non per la sua dis-educazione. Per un'idea di educazione che ricordi la vecchia paideia classica che guardava all'essere umano nella sua interezza.*

**Keywords** – politics, education, dialectics, mediation, conflict

**Parole chiave** – politica, educazione, dialettica, mediazione, conflitto

**Amelia Broccoli** è Professoressa ordinaria presso l'Università Roma Tre, dove insegna *Pedagogia generale e Filosofia della formazione*. I suoi principali temi di ricerca vertono sulla definizione e l'analisi critica del contesto socio-politico della riflessione pedagogica, attraverso la ricostruzione dello sfondo storico e teoretico della *paideia* classica e l'esame dei concetti di *dialogo* e *comunicazione*, *etica* e *retorica*, *responsabilità* e *riconoscimento*. Su tali temi è autrice di alcuni volumi monografici e articoli scientifici. Tra i più recenti si segnalano i volumi *Dialogare* (Brescia, Scholè, 2021); *Educazione senza morale? Risorse e limiti dell'etica pedagogica* (Brescia, La Scuola, 2017); *La comunicazione persuasiva. Etica, retorica, educazione* (Brescia, La Scuola, 2012).

### **1. Considerazioni preliminari**

Parlare di educazione sta diventando sempre più difficile. Sarebbe banale dire che la realtà è diventata complessa, che i modelli educativi si sono moltiplicati e che il soggetto-in-formazione ha assunto sembianze proteiformi di non facile identificazione. Banale, ma non del tutto privo di fondamento. Sono infatti molte le osservazioni al riguardo che arricchiscono il portato pedagogico già noto<sup>1</sup>, e in questa sede vi accenneremo solo per grandi linee.

<sup>1</sup> Rinviamo, ad esempio, alle acute considerazioni di F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Milano, Utet, 2006. Sullo stesso tema, cfr. anche R. Fadda, *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Roma, Carocci, 2011; G. Sola (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, Milano, Bompiani, 2002; R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1987.

Il mondo in cui viviamo si sta rapidamente trasformando, ed è in fondo cosa ovvia, ma non altrettanto scontato è il fatto che i cambiamenti non siano stati accompagnati dall'affinamento di strumenti concettuali in grado di *spiegare* e *comprendere* il nuovo. Il che vale naturalmente anche per l'educazione. Da una parte, nel suo versante empirico-sperimentale, essa si è dilatata e propagata in maniera esponenziale, inseguendo occorrenze di stringente attualità e riscuotendo, non senza qualche ragione, consenso e legittimazione universali; dall'altra, sotto il profilo teoretico, appare invece meno incisiva, lontana dalla concretezza del reale e poco incline a concentrarsi su valori moderni quali l'*efficacia*, l'*efficienza*, la *spendibilità* immediata.

In entrambi i casi, ci si trova di fronte ad una evidente discrasia. Più si assottiglia lo spazio di dialogo collaborativo tra i due lati del medesimo processo formativo, più lo squilibrio sembra insanabile. Da cui deriva la conseguenza, inevitabile, che il soggetto-oggetto dell'educazione si rivela un'entità frammentata e lacerata al suo interno.

Questo, molto sinteticamente, lo *status quaestionis* da cui sembra di dover partire. La distanza dell'individuo dall'*intero* di hegeliana memoria appare la cifra paradigmatica della contemporaneità. Con grande nocumento per una possibile idea di educazione che assomigli (almeno lontanamente) alla vecchia *paideia* classica che guardava al soggetto nella sua interezza.

E per non creare equivoci, ricordiamo che l'*intero* (*das Ganze*), secondo il filosofo di Stoccarda, non è il *tutto* chiuso in sé stesso, o l'intero-Uno di stampo idealistico, ma "è l'essenza che si completa mediante il suo sviluppo"<sup>2</sup>, vale a dire "ciò che, separato, al pari di due gruppi umani, *cerca* [c.n.] di trovare la connessione che li completa"<sup>3</sup> – e qui parliamo di una connessione dialettica e metodologico-operativa.

A poco serve, allora, la retorica delle varie "sfide" educative, che non sembrano essere mosse dal desiderio di *cercare*, ma dall'ansia di *possedere* le soluzioni, grazie alle (presunte) capacità palinogenetiche dei suoi strumenti pratici.

Potremmo essere in errore, ma non crediamo sia la strada giusta per il futuro dell'educazione. Almeno non in questo tempo storico. Parrebbe per lei giunto il momento di deporre le ottimistiche pretese pratico-istruzioniste e lasciarsi affiancare da un pensiero ermeneutico-critico che permetta di interpretare e *dire* la crisi (e qui *crisi*, come indica il verbo greco *krino* da cui deriva, sta per *separo*, *decido*, *scelgo*), fornendo alle prassi educative ulteriori strumenti di riflessione, giacché ogni realtà è l'esito di un processo storico da ricostruire. Ma da ricostruire nella sua interezza, appunto, tenendo a mente che l'educazione è parte di un processo più ampio di formazione della soggettività, in cui il singolo si confronta necessariamente con quell'*altro* che si presenta, di volta in volta, con la fisionomia della *comunità*, della *società*, dello *stato*.

## 2. Educazione versus politica?

Il legame tra educazione e politica è sempre stato complesso. Nel corso del secolo scorso e in ambito occidentale, l'alleanza tra le due ha avuto l'indubbio merito di produrre alfabetizzazione ed emancipazione culturale di grandi masse della popolazione (oltre ad evidenti forme

<sup>2</sup> G. W. F. Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, Bamberg und Würzburg, 1807; tr. it. *Fenomenologia dello spirito*, Firenze, La Nuova Italia, 1960, p. 15.

<sup>3</sup> R. Bodei, *Scomposizioni. Forme dell'individuo moderno*, Bologna, il Mulino, 2016, p. 71.

di controllo sociale per la tutela del 'bene comune'). Tuttavia, soprattutto intorno agli anni Settanta, le prassi educative sono state sottoposte a critica radicale da una parte del mondo intellettuale che ne ha sottolineato il versante conformativo e la funzione di dispositivo disciplinare al servizio dell'ideologia dominante. "Educare è stato ed è sempre un conformare – ha ricordato Franco Cambi –: dar vita a soggetti inculturati ma funzionali a quell'ordine sociale e culturale (spesso anche politico) che struttura la società"<sup>4</sup>. Ne è scaturito un dibattito serrato e proficuo che ha attraversato un'intera epoca storica, mettendo a tema la struttura del legame tra educazione e politica con il prevalere di posizioni a volte estreme, ma sempre profondamente articolate e originali.

Che ne è di quel dibattito oggi? Ben poco, se guardiamo alla riflessione pedagogica contemporanea. La sua onda d'urto sembra essersi infranta sulle secche di un generale assopimento del senso critico. Il tema appare lontano e attutito, del tutto *inattuale* rispetto a ciò che viene invece considerato di stringente *attualità*.

Possiamo concordare sul fatto che i tempi siano mutati, come si ripete ormai da più parti. Ma abbiamo qualche dubbio sul fatto che il fronteggiarsi antitetico di *attuale* e *inattuale* possa essere considerato l'unico parametro di riferimento, quando si parla di formazione del soggetto. Forse occorrerebbe scavare intorno alle ragioni della loro opposizione, dissotterrando i riduzionismi, le semplificazioni, le appropriazioni indebite, e ricordare che del lemma *inattuale* possono darsi molti significati, non tutti connotati in senso negativo. Se ha ragione Cambi, come crediamo, nel ritenere che la pedagogia condivida con la filosofia "lo stile discorsivo-critico, [e il criterio di] libera progettazione razionale di modelli regolativi"<sup>5</sup>, non possiamo non essere d'accordo con quanto ricordava Martin Heidegger a proposito dell'*inattualità* (in questo caso filosofica):

Ogni interrogare essenziale della filosofia permane necessariamente inattuale (*unzeitgemäß*). E questo sia perché la filosofia si spinge molto più avanti del suo pensiero attuale, sia perché essa ricongiunge il proprio presente al suo remoto e principale (*anfänglich*) passato. In ogni caso la filosofia permane un genere di sapere che non solo non si lascia attualizzare ma, al contrario sottopone alla propria misura il tempo<sup>6</sup>.

Se proviamo a sostituire il lemma *filosofia* con *pedagogia*, il ragionamento del filosofo tedesco non perde coerenza. A patto di intendere la riflessione sull'educazione come una declinazione del pensiero (anche utopico-progettuale) che non teme di sentirsi libero nei confronti delle mode del momento. Concludeva infatti Heidegger:

La filosofia è, per sua stessa essenza, inattuale: essa appartiene infatti a quel genere di cose il cui destino è di non trovare mai una immediata risonanza nel presente, e anche di non doverla mai incontrare. Allorché qualcosa di simile accade, quando una filosofia diventa di moda, allora o non si tratta di vera filosofia, oppure essa risulta sviata dal suo senso e indebitamente

---

<sup>4</sup> F. Cambi, *Formazione e comunicazione oggi*, in F. Cambi, L. Toschi, *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Milano, Apogeo, 2006, p. 56.

<sup>5</sup> A. Mariani, F. Cambi, M. Giosi, D. Sarsini (a cura di), *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Roma, Carocci, 2009, p. 11.

<sup>6</sup> M. Heidegger, *Einführung in die Metaphysik*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1966; tr. it. *Introduzione alla metafisica*, Milano, Mursia, 1968, p. 20.

sfruttata per scopi qualsiasi, a lei estranei, piegata a esigenze del momento [...]. Quanto è ora inattuale avrà il suo tempo adatto<sup>7</sup>.

Si può non essere in sintonia con l'autore di *Essere e tempo* riguardo alla necessità dell'attesa di un *tempo opportuno* (attesa forse non priva di echi messianici) ed essere convinti che gli eventi, quando e se possibile, vadano anche 'sollecitati'. Ma considerare inattuale ciò di cui non si vede la realizzazione immediata nella pratica quotidiana significa avere una visione miope della complessità.

Intendiamoci, non siamo nostalgici né della pedagogia protrettica ed esortativa né di quella militante e impegnata nella critica del carattere (solo) ideologico dell'educazione. I tempi certamente non lo rendono possibile, anche se di quella storia essi sono in gran parte debitori. Tuttavia, crediamo che il rapporto tra educazione e politica vada nuovamente collocato al centro del discorso pedagogico perché sempre nevralgico in ogni teoria-prassi che si rivolga alla crescita dell'individuo, al suo strutturarsi come coscienza pensante e deliberante, al suo ingresso nella vita sociale in forma autonoma e responsabile.

La politica sembra invece assente dallo scenario educativo. Intendiamo dire, per essere più chiari, che sotto il profilo delle idee (e non dei singoli interventi concreti), essa appare latitante. Ma si tratta solo di una impressione, giacché ogni educazione è legata al clima politico generale in cui è immersa e che essa stessa, anche indirettamente, contribuisce ad alimentare. Il legame è ora certamente diverso, perché mutati appaiono il ruolo dell'educazione e della politica, percorse entrambe da una trasformazione che rende arduo immaginare il futuro.

Moltissime sono state le interpretazioni dell'attuale fenomeno politico, tutte più o meno concordi nel sottolineare la necessità di prendere coscienza di una sua metamorfosi strutturale. Ha sostenuto, ad esempio, Salvatore Natoli che fino al Novecento si è ritenuto che "la politica, nelle sue diverse forme organizzative e di rappresentanza, fosse la via regia per l'emancipazione definitiva degli uomini dalla miseria e dallo sfruttamento, fino a ritenere che, per suo tramite, si potesse inaugurare un tempo nuovo del mondo, aprire una nuova epoca dell'umanità"<sup>8</sup>. Ma ora quello che lui definisce il "tempo della iperpolitica" si rivela concluso perché del tutto mutati i suoi paradigmi fondativi.

Uno di questi cambiamenti, per seguire la lettura di Zygmunt Bauman, è costituito dall'allentamento del legame tra potere e politica. Quanto più quest'ultima oggi si riscopre indebolita, tanto più cresce lo spazio d'azione delle "forze di mercato", imprevedibili nel loro movimento, ma in grado di intervenire in modo determinante sulla capacità di scelta libera degli individui<sup>9</sup>.

C'è invece chi, come il teorico del nichilismo Emanuele Severino, ha decretato il "tramonto" della gestione politica dei processi politici e la loro sostituzione con una nuova "grande politica", ossia [con] la capacità di sviluppare la forma massima della potenza"<sup>10</sup> che solo l'alleanza tra tecnica e scienza sanno produrre.

Sulla predominanza del nichilismo come esito ineluttabile della crisi del pensiero dialettico hegel-marxiano si è soffermato recentemente anche Massimo Cacciari, che intravede nella

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> S. Natoli, *Il fine della politica. Dalla 'teologia del regno' al 'governo della contingenza'*, Torino, Bollati Boringhieri, 2019, p. 108.

<sup>9</sup> Cfr. A. Porcheddu (a cura di), *Zygmunt Bauman. Intervista sull'educazione. Sfide pedagogiche e modernità liquida*, Roma, Anicia, 2005.

<sup>10</sup> E. Severino, *Il tramonto della politica. Considerazioni sul futuro del mondo*, Milano, Rizzoli, 2020, p. 55.

riformulazione del legame tra *educazione* e *politica* un'ipotesi di via d'uscita: sarebbe necessaria, a suo dire, la concretezza di uno sguardo metafisico sul mondo per le conseguenze politiche (ed educative, aggiungiamo noi) che esso comporterebbe: "La prassi politica è certamente volta alla *politeía*, alla *costituzione* della città, ma deve essere sempre *oltre* ogni *paideía* determinata, oltre il cammino già compiuto. Il Politico è sempre *metà tò éthos*"<sup>11</sup>.

La politica deve anticipare l'educazione, dunque, secondo l'auspicio di Cacciari. Tuttavia, affinché non resti solo un'aspirazione del pensiero astratto, è necessario fare i conti con la realtà. È in grado l'attuale politica di fare ciò? Qual è la situazione sociale ed esistenziale della nostra contemporaneità?

Non sembra inutile ricordare, come fa Remo Bodei, che la nostra epoca (almeno a partire dall'età di Goethe) è afflitta da "patologie del moderno"<sup>12</sup> quali lo sgretolamento dello Stato, il ripiegamento dei singoli su sé stessi, la lacerazione tra Uno e Molti, tra desiderio di partecipare alla gestione dello spazio pubblico e impulso a concentrarsi sulla costruzione di un io pleotrico e autoreferenziale.

Lo scenario tracciato dal filosofo sardo è molto chiaro e, anche in questo caso, incentrato sulla rilevazione della perdita di un'unità storico-riflessiva. Questo ci pare il punto dirimente, vale a dire la frammentazione del soggetto e la sua difficoltà ad entrare in relazione operosa con quell'*intero* rappresentato dalla comunità, dalla società e dallo stato. Il rapporto con la politica, stante lo 'sgretolamento' a cui faceva riferimento Bodei, è ora assai rarefatto e non sarebbe operazione del tutto peregrina mettere a confronto i tempi in cui essa svolgeva una funzione *educativa* da quelli attuali in cui è forse più agevole cogliere l'aspetto *dis-educativo* (e in questo caso non usiamo il termine nella sua valenza positiva, come *dis-aggregazione* e liberazione dall'omologazione e dal conformismo).

Si è infatti creato – ha osservato acutamente Bodei –

un nuovo conformismo nel quadro di un populismo soft, basato sull'infantilizzazione del pubblico e la 'smobilitazione delle masse' e inteso quale promessa di solidarietà tra le diverse classi sociali e di condizione in cui ciascuno può realizzare i propri sogni di benessere e di successo. Inoltre, il degrado della capacità di argomentare verbalmente e di limitarsi a slogan o a immagini, impoverisce la comunicazione e la capacità degli individui di intervenire nel dibattito pubblico<sup>13</sup>.

### 3. Passaggi teorici: la crisi della metafisica

Come tradurre tutto ciò in termini teorici? Difficile proporre una sintesi esaustiva, ma possiamo almeno tentare di mettere in ordine alcuni dei passaggi più significativi, ognuno in qualche misura causa ed effetto dell'altro: il superamento del pensiero metafisico, la crisi della dialettica (e della mediazione), l'indebolirsi del principio di individuazione. Passaggi lenti, com'è ovvio, che hanno interessato gli ultimi due secoli della storia del pensiero occidentale e avuto ripercussioni dirette o indirette anche su quel legame *paideía-politeía* di cui parlava Cacciari.

---

<sup>11</sup> M. Cacciari, *Metafisica concreta*, Milano, Adelphi, 2023, p. 414.

<sup>12</sup> Cfr. R. Bodei, *Scomposizioni. Forme dell'individuo moderno*, cit.

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 392.

Cerchiamo di spiegarci meglio, esaminandoli brevemente uno per uno (anche se ciascuno di essi meriterebbe ben più diffusa trattazione).

Si potrebbe prendere avvio dalla messa in discussione del pensiero metafisico, esempio antonomastico di quella fraintesa idea di inattualità a cui facevamo riferimento in precedenza.

Volendo sintetizzare al massimo, possiamo ricordare che la metafisica è la capacità di pensare l'intero, o meglio la "scienza dei limiti e dell'articolazione dell'intero"<sup>14</sup>. È dunque la visione di un intero (il *das Ganze* hegeliano) che non è dato da elementi monadici isolati l'uno dall'altro ma che consiste, come annota Bodei, "nel concepire l'intero non come compattezza monolitica, priva di incrinature, ma quale articolazione e movimento di elementi in tensione [...]. Rispetto a Kant, la 'metafisica' non esprime, dunque, esigenze cui sempre, e per principio, si debba negare soddisfazione"<sup>15</sup>.

La sottolineatura di Bodei è fondamentale. A differenza di quanto si potrebbe pensare, il rifiuto della visione dell'interezza è "caratteristico dei periodi della decadenza, delle fasi in cui il tessuto connettivo tra le parti si è consumato e non se ne è ancora formato uno nuovo"<sup>16</sup>. Anche se non siamo inclini a ragionare in termini di crepuscoli, tramonti e scomparse, è assai probabile che ci troviamo in un periodo di 'crisi' – del quale, a dire il vero, non è dato conoscere le risorse eventuali e non escludibili a priori.

Sono ben note le resistenze nei confronti di un pensiero metafisico che tenti di cogliere l'intero, pensiero oggi caduto in disgrazia insieme ai suoi principi fondamentali. Con la consueta lucidità, Jürgen Habermas li ha identificati con il principio di identità, la visione idealistica del reale, il predominio di una filosofia della coscienza che riporta tutto alla soggettività produttiva della ragione strumentale<sup>17</sup>. Il limite che egli intravede in tale orientamento del pensiero è la conferma della centralità di una ragione che, sia quando si identifica con il soggetto che rende possibile il mondo, sia quando è intesa, dialetticamente, come lo spirito in processo attraverso la natura e la storia, si conferma sempre totalizzante e autoreferenziale.

La filosofia – ha infatti sostenuto nel volume *Il pensiero post-metafisico* – rimane fedele alle sue origini metafisiche, fino al momento in cui essa può partire da questo punto fermo: che la ragione (*Vernunft*) conoscente ritrova sé stessa nel mondo razionalmente (*Vernünftig*) strutturato, oppure che è la ragione stessa a conferire alla natura e alla storia una struttura razionale – sia nella forma di una fondazione trascendentale, oppure per via di una penetrazione dialettica del mondo.

Possiamo sicuramente concordare con la sua diagnosi. Non sono più i tempi per una razionalità universale che si autocollochi al centro del mondo<sup>18</sup>. Eppure, benché giudichi la metafisica 'enfatica', 'reazionaria' e sostanzialmente legata al pensiero religioso, Habermas riconosce che essa è nuovamente oggetto di attenzione del pensiero moderno, nonostante il mutamento di paradigma culturale (dalla filosofia della coscienza a quella del linguaggio) e nono-

<sup>14</sup> *Ivi*, p. 74.

<sup>15</sup> *Ivi*, p. 75.

<sup>16</sup> *Ibidem*. Su questo tema rinviamo anche alla lettura di A. Masullo, *Metafisica. Storia di un'idea*, Roma, Donzelli, 1996.

<sup>17</sup> Cfr. J. Habermas, *Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1988; tr. it. *Il pensiero post-metafisico*, Roma-Bari, Laterza, 1991.

<sup>18</sup> Per una rilettura critica degli esiti della razionalità occidentale, si rinvia alla consultazione di L. Colletti, *Fine della filosofia e altri saggi*, Roma, Ideazione, 1996.

stante egli auspichi il passaggio da una ragione strumentale ad una ragione argomentativo-procedurale.

Ben diversa è al riguardo la posizione di Cacciari. In *Metafisica concreta* ha giustamente avvertito del fatto che 'fondare' è cosa ben diversa dal rendere ragione dei *diversi*: "Metafisica significa volerli affrontare, non rimuoverli, non dimenticarli, e nient'affatto pretendere di risolverli. Metafisica significa volere riporli alla luce, che è la luce *loro e della nostra mente*, in uno, e tentare coerentemente di descriverli"<sup>19</sup>.

Così posta la questione, il pensiero metafisico appare sostanzialmente in linea con quello dialettico che si confronta con il rapporto tra Uno e Molti, e vede nella diversità un valore da rispettare e tutelare. Ma se può darsi un 'recupero' della metafisica, azzardiamo, può darsi allora anche una rivalutazione della dialettica?

#### 4. Dialettica e mediazione

Il tema della relazione tra diversi ci introduce al secondo snodo teoretico a cui vogliamo accennare: la crisi della dialettica (e la conseguente crisi della mediazione), la cui relazione con il discorso pedagogico non può essere considerata marginale.

Fin dagli albori della riflessione filosofica, essa ha rappresentato un modo per pensare e tentare di risolvere il problema del rapporto tra particolare e universale, ponendo la questione della possibile mediazione tra l'individuo e la sua comunità di appartenenza. Ma quando si parla di dialettica, il pensiero corre facilmente alla grande stagione della dialettica hegeliana, nella sua duplice veste di metodo argomentativo-critico e di sistema filosofico che coincide con il mondo e la storia.

Molto si è scritto sui suoi 'limiti' e sul suo carattere chiuso, autoreferenziale o mistificato. Occorre però ricordare che essa non coincide solo con il momento in cui gli opposti trovano la loro conciliazione per 'far tornare i conti'. Se pensiamo ad alcune pagine celebri della *Fenomenologia dello spirito*, in cui si descrive la scienza dell'esperienza (*Erffahrung*) della coscienza, possiamo renderci conto del fatto che la dialettica è conciliazione e dissoluzione insieme, è uscita da sé e ritorno in sé, attraverso un processo/esperienza itinerante (in tedesco appunto *fahren*, cioè *andare, camminare, guidare*) della coscienza in sé stessa, che può bene essere inteso come il processo di formazione della soggettività. Il cammino fenomenologico descritto da Hegel è infatti il percorso dell'individuo che incontra l'altro attraverso la modalità della scoperta, che si allontana dal sé inconsapevole per ritornare a sé come farebbe dopo un viaggio, diverso e arricchito di esperienza. Sia chiaro, si tratta di un'esperienza fatta anche di estraniamento, difficoltà, contraddizione, proprio come dovrebbe essere un vero percorso di crescita e di formazione.

---

<sup>19</sup> M. Cacciari, *Metafisica concreta*, cit., pp. 412-413. "Metafisico – leggiamo ancora – è lo sguardo dello stesso originario *thaumàzeîn* [...]. Nient'affatto uno sguardo teso a un al di là dell'essente, ma, all'opposto, alla inesauribile ricchezza del suo *essere-relazione*. Sguardo rivolto a un sapere *concreto*, un sapere, cioè, che nasce-e-cresce con la cosa stessa; sapere di sé possibile soltanto se concretesce con quello della cosa, e viceversa [...]. Metafisica si muove dunque sul confine, o piuttosto sulla soglia, mai determinabile una volta per sempre tra osservabile e inosservabile", *ibidem*.

Questo viaggio è, prima di tutto, accettazione di un rischio in vista di una meta assolutamente non garantita [...]. Il sacrificio, lo sperpero, la dissipazione di sé, vengono consumati per Hegel nel corso di ogni vita e di ogni crescita, senza che per questo sia materialmente necessario sciogliersi nel fuoco dell'Etna. Fare il vuoto dentro di sé, precipitare nella 'notte dell'autocoscienza', decretare la morte del vano lo e del suo amor proprio, sottrargli ogni santuario e rifugio, renderlo estraneo a sé stesso: è tutto quel che serve, e non è poco<sup>20</sup>.

Di tale ricchezza del percorso formativo sembrano essersi perse le tracce nelle nostre odierne pratiche educative, apparentemente occupate più a togliere che ad aggiungere gli ostacoli/strumenti necessari alla crescita per poi favorire il loro dialettico superamento.

Ma anche questo cambiamento riflette le fasi storiche che stiamo vivendo. Almeno fino alla metà dello scorso secolo, come ha ricordato ancora Bodei, la dialettica è stata "prerogativa di un pensiero che non teme[va] più di soccombere dinanzi alle contraddizioni e che anzi [era] diventato così maturo da utilizzarle per il suo avanzare"<sup>21</sup>. L'esperienza storica del Novecento ha però dovuto prendere le distanze da un progetto teorico che appariva troppo vicino alla ricerca di quella totalità che privilegiava il 'noi' rispetto all'io', che riassorbiva il particolare nell'universale opprimendo il singolo e non rispettandone l'individualità.

Così, intendendo la dialettica solo più come *sistema* e non (anche) come *metodo*, ecco prodursi non pochi tentativi di sottoporla a "dissacrazione" e di equipararla ad un pensiero antiscientifico e irrazionale<sup>22</sup>. Al punto che essa ha finito per "assumere vesti teoriche sempre più dimesse e rinunciare a molte sicurezze. Si è tinta di negatività e utopia, ha preso su di sé l'incertezza del futuro e delle sue promesse, ha tentato di collegarsi a distanza con la dimensione religiosa"<sup>23</sup>.

## 5. Soggetto, conflitto, educazione

Ma la mediazione e la contraddizione riguardano anche il soggetto colto nella sua individualità, non solo la sua relazione con i macro-organismi politici. E qui veniamo al terzo momento del circolo teoretico che abbiamo provato ad ipotizzare.

Le tragiche vicende dei totalitarismi del secolo scorso hanno avvertito che occorre salvaguardare l'individualità dal rischio di essere fagocitata dai grandi soggetti collettivi e da tutte le forme di stato etico. Il proposito è stato sicuramente lodevole, ma l'esito ha forse superato le intenzioni. L'accentuazione della centralità dell'io ha infatti non di rado condotto ad un ac-

<sup>20</sup> R. Bodei, *Scomposizioni. Forme dell'individuo moderno*, cit., p. 346.

<sup>21</sup> *Ivi*, p. 372.

<sup>22</sup> È questo il titolo di un volume di D. Argeri, *La dialettica dissacrata*, Milano, SugarCo, 1979. Nella *Prefazione* da lui curata, Luciano Pellicani parla accosta i concetti di *metafisica* e di *dialettica* parlando di "misticismo dialettico" che spiega come "il desiderio di certezza e la domanda, tipicamente religiosa, che il mondo abbia un senso oggettivo. Nella misura in cui il pensiero dialettico esorcizza magicamente ciò che rende penosa la condizione umana, dimostrando la profonda razionalità del reale, esso soddisfa quei bisogni *metafisici* [c.n.] che il processo di secolarizzazione ha lasciato allo scoperto; e lo fa in nome della ragione, mascherando cioè la sua natura squisitamente e irrimediabilmente mistica e irrazionale", *ivi*, p.15. Sull'odierna crisi dei "pilastri" della dialettica, si può utilmente consultare anche R. Bodei, *Scomposizioni. Forme dell'individuo moderno*, cit., soprattutto al capitolo quindicesimo intitolato *Domande ineludibili*. Per la distinzione tra dialettica come 'sistema metafisico' e dialettica come 'metodo', rinviamo alla lettura di P. Masciarelli, *Apologia della dialettica*, il Mulino, Bologna, 2014.

<sup>23</sup> R. Bodei, *Scomposizioni. Forme dell'individuo moderno*, cit., p. 393.

crescimento ipertrofico della soggettività, che fatica a trovare la strada della mediazione (dialettica) con l'altro-da-sé.

Si tratta di un soggetto afflitto dalla sensazione di incertezza e di ansia per il futuro, che oscilla tra volontà di partecipazione alla vita collettiva e desiderio di chiudersi in sé stesso o nella sua *comunità* particolare rinunciando alla fatica della lotta tra *logos* e *polemos*. Il conflitto, insomma, una volta parte essenziale di ogni movimento formativo, dialettico e politico, sembra ora vissuto con disagio e quindi evitato, all'insegna di una forma di pacificazione universale che assomiglia più ad una patologica *rimozione* di ciò che disturba che ad un suo sano *superamento*<sup>24</sup>. Inoltre, l'individualità fatica a fare i conti con la sua molteplicità interna, con il suo essere una, nessuna e centomila, tanto da rendere ardua la perimetrazione della sua identità personale<sup>25</sup>. Il che vuol dire, in fin dei conti, che la dialettica Uno-Molti, a lungo accantonata in quanto considerata tecnica della conciliazione obbligata tra gli elementi di un sistema, ed (apparentemente) emendata della sua valenza politica, torna a farsi inevitabilmente sentire nella pratica di vita quotidiana degli individui<sup>26</sup>.

E l'educazione? Essa è totalmente presa in questo ingranaggio e difficilmente può trovare, da sola, le risorse per rinnovarsi. Non è semplice indicare quale possa essere la via d'uscita dall'*impasse*, allora. La tentazione di proporre soluzioni è sempre forte in chiunque si occupi di tali temi, ma restiamo fedeli alla premessa con cui abbiamo introdotto queste pagine e ci asteniamo dal farlo. Preferiamo affidarci ad un'osservazione di Remo Bodei che può forse indicare uno dei possibili esiti del discorso:

ora che l'intervento sul singolo dei principali agenti e titolari dei processi di individuazione (stati, chiese, famiglie, istituzioni giuridiche, partiti) appare in molti paesi meno opprimente, ora che l'ultima ondata di colonizzazione delle coscienze va smorzando il suo impeto, bisogna ripercorrere e riannodare consapevolmente i negletti ma mai recisi fili di questi rapporti per non perdere i contatti con la ricchezza dell'oggettività, per non cadere vittime dell'illusione di una incondizionata libertà o di una pacifica convivenza con se stessi e per fare approssimativamente il punto sulla rotta della propria *navigatio vitae*<sup>27</sup>.

Come a dire che, caduti i veti su modalità del pensiero che hanno vissuto stagioni di forte compromissione con le ideologie del Novecento, siamo ora più liberi di recuperarne il lascito, di tentarne una nuova interpretazione, di filtrare e distillarne il senso per elaborare nuove configurazioni teorico-pratiche. In altri termini, e sempre per ricorrere a Hegel, si tratterebbe di

---

<sup>24</sup> L'occultamento del conflitto come momento centrale della crescita individuale e sociale, come parte di *kenosis* e *Entäusserung*, di *svuotamento/spogliazione* e *dispersione/esteriorizzazione*, è ben evidenziato da Bodei che così descrive l'attuale situazione socio-politica: "Una logica dell'accordo, del contratto sociale, del *bargaining*, o dello smussamento dei conflitti – di sapore mercantile – sostituisce così largamente i modelli agonistici della dialettica, operando anche nei fatti, oltre che nelle teorie", *ivi*, p. 391.

<sup>25</sup> Su questo tema la letteratura è sconfinata. Rinviamo, solo in via esemplificativa, a R. Bodei, *Destini personali. L'età della colonizzazione delle coscienze*, Milano, Feltrinelli, 2021; a G. Jervis, *La conquista dell'identità. Essere sé stessi, essere diversi*, Milano, Feltrinelli, 1999; e a G. Lipovetsky, *L'ère du vide: Essais sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard, 1983; tr. it. *L'era del vuoto. Saggi sull'individualismo contemporaneo*, Milano, Luni editrice, 2013.

<sup>26</sup> Così conclude infatti Bodei: "Il problema della coscienza e dell'individualità è così ritornato – in un altro contesto – a interessare la dialettica" (R. Bodei, *Scomposizioni. Forme dell'individuo moderno*, cit., p. 379).

<sup>27</sup> *Ivi*, p. 17.

cogliere le tante determinazioni astratte della realtà, per farle poi entrare in relazione dialettica con il loro momento negativo-razionale e coglierne l'unità nel momento speculativo.

Ciò non significa, lo ripetiamo, voler assumere tutta l'educazione sotto il segno della totalità come *reductio ad unum* che banalizza, semplifica, livella, ma valutare la conciliazione e la dissoluzione come flessioni assolutamente necessarie al ragionare pedagogico.

Oggi l'educazione fa fatica a tenere saldo il legame con una teoria che la possa orientare e non riesce a sentirsi parte di un progetto politico, che esista sempre, anche se in alcuni casi sembra risuonare flebilmente. È presa da un'ansia del fare che forse nasconde la paura di confrontarsi con questioni insidiose di cui non possiede gli strumenti interpretativi. Eppure, senza sollecitazione e costrizione iniziale, come insegnava Platone nel Libro VII della *Repubblica*, non si dà alcuna educazione e alcuna formazione autonoma e creativa della soggettività<sup>28</sup>.

## 6. Bibliografia di riferimento

Bodei R., *Scomposizioni. Forme dell'individuo moderno*, il Mulino, Bologna, 2016.

Bodei R., *Destini personali. L'età della colonizzazione delle coscienze*, Milano, Feltrinelli 2021.

Cacciari M., *Metafisica concreta*, Milano, Adelphi, 2023.

Cambi F., *Formazione e comunicazione oggi*, in F. Cambi, L. Toschi (a cura di), *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Milano, Apogeo, 2006.

Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il Postmoderno*, Milano, Utet, 2006.

Colletti L., *Fine della filosofia e altri saggi*, Roma, Ideazione, 1996.

Fadda R., *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Roma, Carocci, 2011

Habermas J., *Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze*, Frankfurt am Main Suhrkamp Verlag, 1988; tr. it. *Il pensiero post-metafisico*, Roma-Bari, Laterza, 1991.

Hegel G.W.F., *Phänomenologie des Geistes*, Bamberg und Würzburg, 1807; tr. it. *Fenomenologia dello spirito*, Firenze, La Nuova Italia, 1960.

Heidegger M., *Einführung in die Metaphysik*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1966; tr. it. *Introduzione alla metafisica*, Milano, Mursia, 1968.

Jervis G., *La conquista dell'identità. Essere sé stessi, essere diversi*, Milano, Feltrinelli, 1999.

Lipovetsky G., *L'ère du vide: Essais sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard, 1983; tr. it. *L'era del vuoto. Saggi sull'individualismo contemporaneo*, Milano, Luni editrice, 2013.

Mariani A., Cambi F., Giosi M., Sarsini D. (a cura di), *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Roma, Carocci, 2009.

Masciarelli P., *Apologia della dialettica*, il Mulino, Bologna 2014.

Massa R., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1987.

Masullo A., *Metafisica. Storia di un'idea*, Roma, Donzelli, 1996.

Natoli S., *Il fine della politica. Dalla 'teologia del regno' al 'governo della contingenza'*, Torino, Bollati Boringhieri, 2019.

<sup>28</sup> Cfr. Platone, *Repubblica*, VII, 514a – 521c, in G. Reale (a cura di), Platone, *Opere*, Milano, Rusconi, 1991.

Platone, *Repubblica*, in G. Reale (a cura di), *Platone, Opere*, Milano, Rusconi, 1991.

Porcheddu A. (a cura di), *Zygmunt Bauman. Intervista sull'educazione. Sfide pedagogiche e modernità liquida*, Roma, Anicia, 2005.

Severino E., *Il tramonto della politica. Considerazioni sul futuro del mondo*, Milano, Rizzoli, 2020.

Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, Milano, Bompiani, 2002.

**Data di ricezione dell'articolo: 13 febbraio 2025**

**Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 5 e 14 marzo 2025**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 24 marzo 2025**