

MAURIZIO COSENTINO

**DALLA PEDAGOGIA COME SCIENZA FILOSOFICA DI GIOVANNI GENTILE  
L'ESEMPIO DELLA PEDAGOGIA DEL DIALOGO:**

**SCIENZA DELL'INSEGNAMENTO E FUNZIONE DEI VALORI**

«L'insegnante insegna, in quanto non misura, né ricorda neppure le ore che passa nella scuola; e chi guarda a ogni minuto l'orologio, non può riuscire a concentrare il proprio pensiero, a unire l'anima propria con quella dei suoi scolari nel lavoro fecondo che è proprio dell'insegnamento, in quella comunione degli animi in cui si adempie una delle forme più pure della vita religiosa dell'uomo [...] Esso consiste, a dir vero, in un bene che, diviso, non diminuisce; comunicato non si perde da chi lo produce, anzi s'accresce con suo vantaggio sempre maggiore»<sup>1</sup>.

Con queste parole, il 15 gennaio 1922, nell'Aula Magna del Collegio Romano, il filosofo e pedagogista Giovanni Gentile, si rivolgeva nel suo discorso inaugurale, alla Scuola di Cultura Sociale del comune di Roma. Non c'era ancora stata la marcia su Roma, né la riforma della scuola che porterà il suo nome: il fascismo non era giunto ancora al potere. Gli anni 1924-1925 saranno quelli che nella storia d'Italia e nella storia dell'educazione e cultura degli italiani vedranno la realizzazione e l'affermazione di precise identità coincidenti col regime e con esso identificatesi. 1924: Riforma Gentile; 1925: Manifesto degli intellettuali fascisti; 19 dicembre, inaugurazione in Campidoglio dell'Istituto di cultura fascista. Trovava compimento in questo modo l'esortazione che proprio Mussolini enunciava nel discorso di Milano del 28 ottobre 1925 secondo cui doveva essere: «Tutto nello Stato, niente al di fuori dello Stato e, soprattutto, niente contro lo Stato».

Ma da un altro canto non si può negare che, ancora quel filosofo e pedagogista, autore della riforma della scuola che fu detta la «più fascista di quelle finora approvate»<sup>2</sup>, aveva delineato i principi della sua pedagogia come scienza filosofica nel 1912. Dell'ottobre di tale anno è infatti la stesura del *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, dieci anni prima quindi della marcia su Roma e tredici prima della 'fascistizzazione' della cultura.

Gentile, nella prefazione del *Sommario*, così presenta la sua opera:

questo libro non è un «libro scolastico». Esso è nato per l'appunto da una ripugnanza antica contro la pedagogia qual è comunemente intesa, qual è nei programmi ufficiali; quella pedagogia che, in combutta con la retorica, ha creati i libri scolastici e le scuole dove questi libri si studiano, o, piuttosto, non si studiano; ed è ispirato a un saldo convincimento, maturato in quindici anni di pratica della scuola e di meditazione: che la scuola dev'essere, non diminuzione e prostrazione dello spirito, non meccanizzazione artificiale delle categorie della vita, ma la più chiara celebrazione di quello, e il rinnovamento continuo di questa in tutta la sua pienezza e freschezza; e che perciò si deve parlare quello stesso linguaggio che l'uomo parla in famiglia e nella società, o nei libri, ove concentra e potenzia le forze dell'animo suo; e vi si deve respirare la stessa aria del mondo di là dalle pareti della classe, quell'aria frizzante e vivificante che è la gioia e la serietà della vita nel suo spontaneo rigoglio<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> G. Gentile, *Lavoro e cultura. Discorso prefascista ai lavoratori di Roma*. In G. Gentile, *Opere*, XLV, *Politica e cultura*, Le Lettere, 1990, pag.247.

<sup>2</sup> Telegramma di Mussolini del 7 dicembre 1924 ai prefetti. Per una più vasta trattazione della vicenda cfr. Sergio Romano, *Giovanni Gentile. La filosofia al potere*. Bompiani, Milano, 1990. p. 179-180.

<sup>3</sup> G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Sansoni, 1913, Prefazione pp. VIII-IX.

Sarebbero ancora molti i passi di riferimento che possono connotare l'esperienza pedagogica che si dà in un tutt'uno con un'eredità culturale e morale che, nella storia dell'educazione e della filosofia, è destinata a rimanere, nonostante le molteplici strumentalizzazioni, preclusioni, proscrizioni o riabilitazioni che se ne sono fatte proprio da coloro che, eredi, pentiti o continuatori di quella generazione, dal gentilianesimo hanno preso le distanze ma che di fatto gentiliani e attualisti riconvertiti o non confessi sono indelebilmente rimasti, nella loro opera e nella loro professione intellettuale, pur quando il rischio più grande non era quello di perdere la coscienza dentro una filosofia dell'atto che unificava le distinzioni quanto quello di perdere la propria libertà o fama durante e dopo l'esperienza fascista, di essere o rimanere in altri termini 'compromessi'. Il caso Gentile, ovvero quella della sua filosofia che si è voluto e si vorrebbe far coincidere con quello delle sue scelte politiche, nella storia d'Italia, è pertanto ancora una questione 'irrisolta' che ha condizionato non poco la storiografia filosofica e non, del Novecento e segna uno spartiacque o una linea di confine 'ideologica' dove da un lato si trovano le istanze di un'Italia liberale e dell'altra quelle di un'Italia del regime: il filosofo siciliano nella sua ansia di unità volle forse farle convivere o fonderle insieme. Ma l'Italia in ogni caso sarà divisa dal '25 tra un crocianesimo e un gentilianesimo, tra due *Manifesti* che facevano capo a due persone come a due istituzioni culturali: Giovanni Gentile e Benedetto Croce.

A questa scuola si sono formati coloro che hanno continuato l'organizzazione e la gestione della vita culturale italiana dopo Gentile e dopo il fascismo. Da questa discendenza di idealisti che dal Gentile si allargava ai vari Lombardo-Radice, Omodeo, Codignola, Fazio-Allmayer, Saitta, Calogero, Boffi, Pasquali, Calamandrei, molti di essi chiamati a lavorare nel gabinetto del ministro e per la riforma, deriva l'ulteriore e più articolata organizzazione che lentamente ha voluto svecchiare l'apparato istituzionale della cultura e del sistema educativo col ricorso, progressivamente crescente, a modelli scolastici e formativi provenienti dall'area anglosassone o d'oltreoceano. L'atto finale di questa vicenda, nota come «defascistizzazione della scuola italiana» da parte del governo alleato, fu affidato poi ad un allievo di Dewey: Carleton W. Washburne<sup>4</sup>.

Nella sua originaria concezione la pedagogia gentiliana, come tutto il sistema attualitico e la speculazione neoidealista italiana è antipositivista. In questa istanza anche la pedagogia in senso stretto, secondo Gentile, si fa filosofia. Il farsi filosofia della scienza dell'educazione significa che non vi è alcun processo d'apprendimento che non si «svolga» unitamente ai due termini, in questo caso docente e discente. Essi costituiscono la stessa attività dello spirito che si fa, ed entro questo farsi dello spirito essi sono partecipi di una continua creazione interiore:

Noi siamo la radice da cui tutto germoglia, e da noi, come appunto da propria radice, tutto torna ad attingere il succo vitale che lo mantiene in essere. Noi, dunque, siamo il principio del mondo che è il nostro mondo, noi, non già in quanto siamo o ci facciamo uno tra gli oggetti della nostra coscienza, bensì proprio in quanto siamo il soggetto attivo del conoscere<sup>5</sup>.

E ancora:

Condizione, dunque, dell'apprendere e dell'insegnare è la risoluzione della dualità di mente che apprende e di mente che insegna nell'unità della mente che conosce<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> C. W. Washburne, *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia in Scuola e città* a. XXI (1970) pp. 273-277. Per il dibattito sulla Riforma Gentile in Italia e all'estero vedere il pregevole lavoro di Jurgen Charnizky *La politica scolastica del regime fascista in Italia*, La Nuova Italia, 1996. I ed. *Die Schulpolitik des faschistischen Regimes in Italien 1922-1943*, Tübingen 1994.

<sup>5</sup> G. Gentile, *Sommario di pedagogia*, cit., vol. I, pag. 15.

<sup>6</sup> Idem, vol. I, pag.42.

In questo senso la concezione pedagogico-filosofica di Gentile è antipositivista. Antipositivista e antidogmatica, seppur dotata di un rigore sistematico che ne connota un'esigenza di fondo che la fa essere la più viva e meno astratta delle scienze dell'educazione poiché essa si svolge, e di fatto non potrebbe non svolgersi, sul terreno dell'esperienza, dei problemi umani, della vita che respira «la stessa aria del mondo di là dalle pareti della classe». Seppure la concezione dell'arte dell'insegnare sembra essere tenuta lontano da questo contesto che risolve la pedagogia in attività filosofica dello spirito umano, essa risulta tuttavia trasformata o adoperata ad un livello più alto di quello della semplice istruzione. Il filosofo siciliano intende guardare e arrivare oltre le mete della comune tecnica e al tempo stesso partire da dove ogni cosa sembra tecnicamente inadatta, come inadatti o disadattati sembrano al docente-precettore o al tecnico dell'educazione specialista per esperienza pluriennale, alcuni alunni:

Non c'è un sapere che insegni l'arte di fare scuola: se per fare scuola s'intende farla davvero, a certi giorni, a certe ore, via via, a certi alunni, sempre nuovi, con animo sempre nuovo, in circostanze sempre diverse, su problemi che mai non si ripetono. Anche la scuola, come tutto, è, in ogni momento in cui si consideri, un atto assoluto senza precedenti e senza conseguenti, un atto in cui tutto quello che abbiamo appreso è nulla rispetto a quello che dobbiamo ancora sapere. E guai al maestro che non sappia procedere se non sulle dande dei precetti! La vita è creazione eterna<sup>7</sup>.

Contro questo sapere che corrisponderebbe a una forma della hegeliana *saccenteria del dover essere*, appresa su una pluriennale e vantata esperienza, colma di ragnatele per vecchiezza e ingrassata per sedentarietà intellettuale, ma posseduta olimpicamente, Gentile pone la pedagogia come scienza filosofica. L'analisi più profonda di questa trasformazione di una pedagogia che si fa filosofia l'ha condotta, nel suo ultimo libro su Giovanni Gentile, chi in Italia - erede ancora di quella prima accennata discendenza di gentiliani - con il pensiero del filosofo siciliano e con l'attualismo si è confrontato criticamente e costruttivamente, per quaranta di quegli anni durante i quali proprio Gentile e l'attualismo erano sotto molti aspetti "scomodi": lo storico italiano della filosofia Antimo Negri<sup>8</sup>. In una panoramica quanto mai vasta e complessa Negri individua le ragioni dell'autonomia, ma anche i rischi di una pedagogia che vuole in ogni caso risolversi e pretendere l'assoluto dominio docente:

La pedagogia come «scienza pedagogica» non si risolve, non può e non deve risolversi esaustivamente in arte tecnica. O, in generale, in una «scienza pratica o normativa» o in «precettistica» (si ricordi la figura del docente -«precettore») che permetta di condurre con le dande il discente. L'immagine del condurre per le dande è, si sa, di un Kant che in nome dell'Illuminismo, intende liberare l'uomo dalla «minorità». Ad essere riscattato dalla «minorità», nel caso specifico, è il discente chiamato a giocare un ruolo, quello di *docere discendo*, senza il quale il docente non *discit docendo*. E ci si può chiedere, da ultimo, se una pedagogia che, per rivendicare la sua dignità di disciplina autonoma, si vuole indipendente dalla filosofia, in particolare da una filosofia come quella attuale in quanto filosofia dello spirito, di tutto lo spirito, non sia destinata a mantenere in piedi, l'uno di fronte all'altro, un docente che non impara più perché sa già tutto quello che deve insegnare e il modo in cui deve insegnarlo, e un discente considerato in uno stato di «minorità» almeno fin quando non ha imparato tutto ciò che il docente gli insegna, magari all'insegna del *non scholae sed vitae discimus*<sup>9</sup>.

Sotto questo profilo tra scienza pedagogica e pedagogia filosofica la scuola italiana dopo Gentile ha cercato di orientare la struttura dei suoi docenti, ultimamente più sul primo che sul secondo itinerario di formazione. Insegnare è una scienza. E per essere tale essa non è processo ma applicazione di principi quanto mai aggiornati, verificabili, al passo coi tempi e, soprattutto, con i nuovi mezzi di informazione e comunicazione. Anche l'insegnamento come tecnica, sottostà al dominio della tecnica.

---

<sup>7</sup> idem, vol. 1, pagg. 123-124.

<sup>8</sup> Antimo Negri, *Giovanni Gentile educatore. Scuola di Stato e autonomie scolastiche*, Armando Editore, Roma, 1996.

<sup>9</sup> Idem, pag. 80.

Molte, negli anni successivi del dopoguerra le osservazioni critiche al sistema della pedagogia filosofica dell'attualismo, molti i contestatori che alla fine degli anni sessanta invocavano la liberalizzazione degli studi e lo svecchiamento di programmi mirati a favorire le élites e a spegnere qualsiasi desiderio di rinnovamento della scuola e della sua comunità. Eugenio Garin aveva già individuato in quella concezione della pedagogia gentiliana motivi mistico religiosi e quindi dogmatico autoritari che pretendevano di affrontare il problema educativo senza prendere in considerazione sistemi di valori che non fossero quello proprio, rifiutando sdegnosamente perfino gli aspetti salienti della vita contemporanea e riducendosi infine alla mirabile formulazione di un programma soltanto teorico e perciò privo degli strumenti tecnici per la sua realizzazione<sup>10</sup>.

La riforma Gentile allora, o meglio la scuola che da quella riforma uscì fu davvero la scuola del fascismo? Da un punto di vista strettamente teorico e nel nucleo originario e prefascista delle concezioni educative del Gentile si deve ammettere di no<sup>11</sup>. Un altro innegabile dato a sostegno è quello rappresentato dal concordato con la Chiesa cattolica e col successivo inserimento nei programmi dell'insegnamento della religione cristiana e cattolica. Proprio qui l'attualismo e quindi la sua pedagogia filosofica vede venir meno il suo principio fundamentalmente immanentistico. Essa, la religione cattolica, non permette in questo modo all'attualismo di essere la filosofia ufficiale del regime. Da un punto di vista politico anche nella dottrina dello Stato non ci sono coincidenze assolute, piuttosto una certa divergenza nel concepire ed esprimere una «educazione nazionale» cui Gentile si volge e una «educazione statale» cui il fascismo guarda. Sotto questi e molti altri aspetti anche il rapporto Stato - individuo e quello società - individuo, riconducibili al rapporto docente - discente, non si pongono uno fuori dall'altro, uno contro l'altro o addirittura uno al di sopra dell'altro ma, in interiore, come in *interiore homine* è la società teorizzata dal filosofo siciliano<sup>12</sup>.

Il problema di una scuola o di un'educazione fascista e dei suoi limiti, alla luce dei fatti susseguitisi durante l'esperienza italiana del Ventennio, trovano una comprensione che è la stessa che ne deriva dalla loro più o meno oggettiva collocazione. Al di là di queste coordinate è difficile o addirittura irrilevante formulare giudizi di valore che non arricchiscono né sminuiscono la dimensione e la portata di un fenomeno che fa, a pieno titolo, parte della storia d'Italia e delle sue istituzioni. Per cui se anche oggi qualcuno volesse guardare a quel sistema pedagogico o valorizzarne e metterne in pratica ancora le teorie e le concezioni in esso depositate, integrandole agli obblighi delle prescrizioni ministeriali e alla vigente normativa in materia scolastica, potrebbe tuttavia incorrere volontariamente in un'anacronistica filosofia dell'educazione, ma non di sicuro in una tecnica fascista d'insegnamento.

---

<sup>10</sup> Cfr. E. Garin, *Cronache di filosofia italiana, 1900-1943*, Bari, Laterza, 1955, pagg. 188 e 397.

<sup>11</sup> Di questo avviso erano anche molti intellettuali esplicitamente antifascisti. B. Croce sostiene che le linee fondamentali della Riforma erano state già definite quando il fascismo non era comparso neppure da lontano e che è inesatto definirla la più fascista delle riforme in quanto i suoi legami col fascismo non sono troppo intrinseci. (Croce, *Croce risponde a Gentile*, in *Giornale d'Italia*, 24 marzo 1925); G. Prezolini: «Il fascismo non si accorse mai delle idee gentiliane prima della marcia su Roma. E tutto l'ordinamento fascista escludeva logicamente l'applicazione di esse» (G. Prezolini, *La riforma scolastica è indipendente dalle vicende politiche*, in «L'educazione nazionale» 1924).

<sup>12</sup> Cfr. A. Negri, *Giovanni Gentile educatore*, cit., pagg. 59-64; anche D. Bertoni- Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Laterza, Bari, 1965; S. Hessen, *L'idealismo pedagogico in Italia. Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo Radice*, Armando Editore, Roma, 1960.

## Esperienza d'insegnamento. Educare e insegnare: i valori e il dialogo

Ogni attività educativa si esercita in nome di valori che possono essere legati alla tradizione, ereditati da una cultura, condivisi e condivisibili o, altre volte, in trasformazione, non ancora definiti come tali e perciò stesso in via di legittimazione. In questo senso nel patrimonio socio-culturale dell'umanità i valori assumono una classificazione differente e suscettibile di evoluzione o di trasformazione. L'attività educativa, in ogni caso, trova la sua legittimazione e la sua credibilità parlando in nome di ciò che è ritenuto valore.

Poniamo, in questa sede, una premessa fondamentale: non esistono valori assoluti. Non esistono cioè valori in nome dei quali un'attività educativa può essere esercitata permanentemente e perseguendo gli stessi risultati. La natura stessa del valore, la sua costituzione il suo riconoscimento e la sua istituzionalizzazione altro non sono se non dei processi sottoposti al divenire storico e perciò non classificabili se non nella sfera della temporalità. Essi sono pertanto i valori del tempo attraverso i quali il tempo riceve un'identità o se vogliamo il tempo esprime una cultura che come tale è depositaria di valori. Ad esempio i valori dell'educazione greca differivano a seconda se si trattava di Sparta o di Atene, quelli della romanità a loro volta non erano generalmente gli stessi se ci si trovava direttamente a Roma oppure nelle province dell'impero, per questo sempre in compresenza di elementi culturali diversi per etnie e tradizioni, i valori della cultura illuministica promuovono uno stato rivoluzionario culturale di emancipazione intellettuale, di progresso : i lumi, l'affermazione della Ragione. In nome degli stessi si attueranno in Europa grandi riforme: la società si organizzerà e agirà in nome di altri valori rispetto a quelli dei tempi precedenti, dell'oscurantismo e si parlerà perciò di rischiaramento delle menti, dell'agire sociale (Aufklärung).

Così nel tempo l'attività educativa, attraverso i valori, si è costruita la propria storia. Da un altro lato però proprio il sapere storico, anche come attività educativa (*l'istoria magistra vitae*), rifiuta il ricorso ai valori e ai giudizi di valore (avalutatività), categorie ormai squalificate ed inefficaci nell'esercizio di comprensione delle esperienze umane. Più o meno su queste coordinate si articola quella che va sotto il nome di "crisi dei valori", in ogni tempo e di ogni civiltà.

Nel 1990 il filosofo tedesco Hans Jonas poneva le premesse per un dibattito aperto alle esigenze della civiltà tecnologica individuando le linee fondamentali di una teoria della responsabilità<sup>13</sup>. Tra le riflessioni più significative che Jonas conduceva c'era ancora quella relativa alla costituzione del valore come ciò che indica o che addirittura è riconosciuto essere un bene. Ci si può in questo senso rapportare al bene ponendo l'intramontabile binomio *essere – dover essere*. Il valore è quindi ciò che vale. Ciò che vale allora è percepito come bene<sup>14</sup>.

In che modo allora un'attività educativa si riferisce ai valori o ha bisogno di essi per supportare la sua efficacia?

Il verbo educare ha la sua derivazione dal latino *educere* cioè trarre fuori, estrarre, far uscire, ma anche allevare, nutrire, curare, far crescere. L'attività educativa in questa accezione dovrebbe configurarsi e riflettere un tipo di esercizio maieutico anche nella più tradizionale accezione socratica: un uomo gravido di verità che è aiutato a partorire. La maieutica insieme all'ironia sono le due tecniche indispensabili perché ciò avvenga. Ma anche in questo caso, vista la premessa iniziale, la verità che si vuol far venire fuori, o il sapere che si intende trovare costituirebbero dei valori e perciò la tecnica educativa fondata su valori precostituiti altro non sarebbe se non una meccanica che si esercita su pezzi arrugginiti. Esistono però, di fatto, dei termini costitutivi fissi che in ogni generazione hanno avuto categoria valoriale, quelli che sono indicati come "oggetti immensi" (stato, famiglia, umanità, Dio, libertà, ecc.) oppure in misura più particolareggiata, l'amicizia, l'amore, la solidarietà, la responsabilità, la tolleranza, ecc.. A questi termini corrisponde uno statuto che come possiamo vedere dal processo storico che la società ha attraversato e attraversa, non è stato sempre lo stesso e, per di più, talune categorie o sono state funzionali ad altre o hanno seguito itinerari di sviluppo differenziati o addirittura sono state soffocate e sostituite con altri nuovi valori o pseudo-valori. In tutto questo l'attività educativa non ha potuto far altro che

<sup>13</sup> Hans Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Einaudi, 1990, pagg. 115- 146.

<sup>14</sup> Idem, pagg. 101-114.

riconoscere e promulgare lo stato di “crisi”, adeguarsi alla situazione, attrezzarsi per fronteggiarla: o restaurando l’ordine e le priorità tradizionali o mettendo in atto tecniche e strategie per *valorizzare* il nuovo, rimanendo al passo coi tempi ma, dall’altro lato, senza mortificare o reprimere l’istanza pedagogica fondamentale di tutela e difesa dei valori.

Ogni educazione o sistema educativo ha ricevuto in eredità dal precedente una scala di valori da comunicare e sulla quale articolare, ove possibile, in linea coi tempi, negli ambienti e nei diversi ordini e gradi delle strutture educative o dei corpi sociali e istituti di formazione, la propria *ratio studiorum*. L’attività educativa quindi ha parlato e agito in nome dei significati che la società in modo autoreferenziale si è data, ha dato nel corso del tempo ai fenomeni d’acquisizione di conoscenze o culture, relazione e scambio. Il luogo dove in modo più o meno privilegiato quest’attività si svolge istituzionalmente è la scuola.

Nella scuola però c’è distinzione d’incarichi e di ruoli, in qualche caso, quando si possiede, c’è anche una settorializzazione del sapere, quella che il poeta Giusti avrebbe chiamato «la scienza tomo per tomo», vale a dire divisa per materie, discipline, manuali, ore. In questo luogo l’insegnante esercita un’attività educativa, parlando in nome della sua disciplina e ricorrendo a strategie didattiche, basata ancora su valori. Anche in questo caso può essere utile il ricorso all’etimologia del verbo insegnare. *Signare* significa imprimere, incidere, e col prefisso *in* significherebbe segnare dentro, in altre parole lasciare un segno nell’interiorità della persona. Dire in altri termini qualcosa che rimanga dentro e che possibilmente trasformi o formi l’individuo. Da questo punto di vista, stando alla letteralità dei sensi l’insegnante-educatore potrebbe entrare in confusione di ruoli. O educa, vale a dire aiuta a trarre fuori *ab interiore* i contenuti di un sapere latente, oppure insegna, imprime nell’interiorità, incide i segni di una cultura, di un linguaggio, le immagini corrispondenti di un preciso modello. A questo secondo senso l’insegnare come presentare e imprimere immagini si lega al significato della parola tedesca *Bildung* che significa formazione, sviluppo, educazione, istruzione. Il verbo *Bilden* a sua volta significa formare, plasmare, modellare, istruire. Tutti rinviano però nella radice tematica al sostantivo *das Bild*, la figura, l’immagine, il ritratto, ma anche la rappresentazione ideale. È anche vero che in questa costituzione di contenuti e di significati l’attività educativa non può non tener conto dell’intramontabile lezione nella quale Kant chiarisce e stabilisce che le funzioni del nostro intelletto, dell’intelletto umano, sono legate e dipendono dalla rappresentazione fenomenica, visibile e perciò fatta d’immagini (*Bilden*) alle quali corrispondono precisi concetti, se vogliamo precisi valori. L’intelletto umano procedendo per immagini ed essendo bisognoso d’immagini (*intellectus ectypus*), di una realtà che pensa perché la vede, non può in alcun modo ricorrere o affidarsi a contenuti o a valori dei quali non si ha alcuna certezza sensibile, nessuna immagine.

Quali sono allora i termini attraverso i quali l’attività educativa può esprimere e riscuotere una credibilità e un consenso nell’operare formativo per il quale si costituisce anche come scienza?

Ogni attività e ogni scienza devono parlare un linguaggio. Il contenuto del linguaggio dei valori, di quei valori che abbiamo destituito d’ogni fondamento, poiché soggetti al divenire storico, si potrebbe esprimere in questo senso: esso è il linguaggio del dover essere che vuole a tutti i costi prevaricare contro quello della realtà così com’è. Questo linguaggio è un linguaggio che dice il mondo come deve essere, contro quello che invece è. Si può assumere la pretesa, forse in certi casi non troppo fatalistica, di poter dire come il mondo debba essere, ma occorre al contempo assumersi la piena responsabilità di professare un idealismo talmente forte, capace di trasformare o addirittura trasporre i termini di due linguaggi, ovvero di due sensi che due linguaggi, quello del docente e quello del discente, danno, magari alla medesime cose. E ricordiamo l’antico e frequente interrogativo socratico che metteva in dubbio e in crisi l’interlocutore: «che cos’è?». I giovani penso che siano ormai allergici all’obsoleto genere di linguaggio che dice perentoriamente cosa deve essere o cosa semplicemente è. Dall’antico binomio *essere – dover essere* sarebbe più realistico formulare una teoria (e senz’altro una pratica educativa) che abbia come fine la maturità<sup>15</sup>.

Le idee fondamentali dell’umanità sono, oggi più che mai, in profondo mutamento e anche ciò che prima sembrava essere più stabile e duraturo è apparso privo di consistenza, spesso inaffidabile

---

<sup>15</sup>Idem, pag. 136.

e vano; ciò produce un perturbamento delle personalità sul piano della decodificazione dei sensi che generalmente si danno alle cose o ai fatti, anche alle esperienze più semplici. I giovani sono i primi - per la loro innata sensibilità nel recepire i cambiamenti della storia, non tanto per sostrati di formazione quanto invece per intuito, legato alla loro età - ad accorgersi e ad essere investiti da queste fasi di mutazione strutturale dei "valori". Data questa impossibilità di fatto a riconoscere ciò che vale di più rispetto ad altro, a ciò che si riteneva essere certo e vero, essi nella loro grande facoltà immaginativa (*bilden*) si creano rappresentazioni di oggetti che vengono a coincidere con i veri valori. L'etica richiede da questo punto di vista un fondamento e insieme una progettualità<sup>16</sup>. A prevalere in senso fondamentale sono più che i valori gli istinti sociali: libertà, responsabilità, dovere<sup>17</sup>. Il fondamento dell'etica e quello della scienza dell'educazione o dell'educazione come scienza viene a questo punto a trovarsi dinnanzi a due forme di volontarismo: uno negativo (vedi Schopenhauer, *noluntas*) e l'altro positivo (vedi Blondel, *l'action*)<sup>18</sup>. Questo volontarismo può infine toccare punte di riflessione 'estreme' dove libertà e volontà e volontà e potenza s'identificano (vedi Agostino, *libertas ipsa voluntas* o Nietzsche, *volontà di potenza*). È invece crescente l'allontanamento dagli orizzonti razionalistici o in genere dell'equilibrio dei sistemi tradizionali del pensare, del concepire il mondo e del voler capire e interpretare. Dietro questi parametri il gioco del nichilismo ha creato un ibrido di pessimismo e di romanticismo deforme e di scadente fattura. La panoramica che offrono e l'uno e l'altro è quella di una desolante fuga dalla "tragicità" del reale, alla ricerca di più consolanti esperienze che ingrossano le fila dei poeti improvvisati, degli artisti, dei creatori di nuovi miti e nuove religioni. La certezza del passato non è meno critica di quella dell'avvenire e questo riguarda in modo essenziale il ruolo degli educatori e degli insegnanti.

Ai giovani di oggi, anche quand'essi appaiano "una massa di criminaloidi", secondo un'affermazione di Pasolini, si può parlare in nome di un orizzonte culturale<sup>19</sup>. Esso si costituisce come unico ed efficace parametro di riferimento per cogliere e stimolare la misura della percezione che i giovani hanno e continuano ad avere per valori che spesso la classe degli insegnanti-educatori non riesce a leggere e con la quale non è in grado di confrontarsi. Nasce il conflitto, si denuncia la crisi dei valori. Si può parlare sempre in nome di qualcuno o di qualcosa se, e solo se, si dà autenticamente un orizzonte della domanda e contemporaneamente un orizzonte della risposta: un dialogo. Il dialogo poi non può non essere l'esercizio di un linguaggio e in quest'operazione è il linguaggio l'atto di mediazione totale<sup>20</sup>.

Non s'intende per linguaggio l'imitazione o il ricorso a termini mutuati o scambiati dal patrimonio lessicale di una delle due parti, ma compenetrazione d'esigenze che intendono esprimere bisogni di comprensione. Una fondamentale esigenza dell'attività educativa dovrebbe essere quella di adempiere una funzione ermeneutica. E al di fuori del dialogo non può darsi un'ermeneutica. Essa si realizza pienamente ed efficacemente laddove ci si lascia dire qualcosa di nuovo, laddove si riescono a trarre nuovi sensi dalle cose, laddove il caso più incomprensibile riesce a disvelarsi in quanto depositario anche di un significato profondo che in superficie non era assolutamente coglibile. Leggere di volta in volta l'esperienza e l'incontro con l'altro come un fenomeno sempre nuovo, ricco di domande che non terminano o si esauriscono con una sola risposta, ma che attendono nuove prospettive del domandare e nuovi contenuti del rispondere è il principio fecondo di ogni relazione tra soggetti pensanti. Sotto questa dimensione, fino a quando ci sarà dialogo, ci sarà vera esperienza educativa (*educere*).

---

<sup>16</sup> Cfr. Giancarlo Lunati, *Etica e progettualità*, Einaudi, 1992.

<sup>17</sup> Idem, pagg. 40-47.

<sup>18</sup> Idem, pag. 48.

<sup>19</sup> L'affermazione e la problematica sono state proposte in un testo per il corso di formazione dei docenti neo-assunti anno 2002, cfr. Luciano Corradini, *I giovani e la scuola*.

<sup>20</sup> Cfr. H. Georg Gadamer, *Verità e metodo*, trad. ital. a cura di G. Vattimo, Bompiani, Milano, 1983, pag. 441 e segg..