

Indice

<i>Introduzione (Piero Bertolini)</i>	7
<i>Conoscere (Gabriele Boselli)</i>	31
<i>Contesto (Letizia Caronia)</i>	51
<i>Corpo (Lucia Balduzzi e Alessandro Bortolotti)</i>	65
<i>Einfühlung e educazione (Enrico Bottero)</i>	77
<i>Epochè (Massimiliano Tarozzi)</i>	103
<i>Intenzionalità (Micaela Castiglioni)</i>	119
<i>Interpretazione (Marco Dallari)</i>	131
<i>Intersoggettività (Valentina Mazzoni e Roberto Gris)</i>	153
<i>Irreversibilità (Piero Bertolini)</i>	163
<i>Mondo-della-vita (Roberto Gris)</i>	169
<i>Pensare (Alessia Camerella)</i>	175
<i>Possibilità (Elisabetta Biffi)</i>	193
<i>Progetto (Michela Schenetti)</i>	203
<i>Relazione (Elena Madrussan)</i>	217
<i>Responsabilità (Marco Dallari e Luca Ghirotto)</i>	227
<i>Rischio (Piero Bertolini)</i>	241
<i>Senso e verità (Valentina Mazzoni)</i>	249
<i>Spazio e tempo (Vanna Iori)</i>	267
<i>Vissuto (Roberto Gris e Valentina Mazzoni)</i>	293

Introduzione

Piero Bertolini

La decisione presa dai membri del gruppo *Encyclopaideia* di pubblicare in un volume quanto molti di loro hanno scritto su singole parole, considerate particolarmente significative all'interno della pedagogia fenomenologica, è venuta ben dopo che l'operazione citata fosse iniziata e avesse avuto una sufficiente formulazione. È apparso interessante compiere un lavoro di rimessa in sesto o di controllo del significato che le parole più frequentemente utilizzate all'interno del discorso fenomenologico sono venute acquisendo anche all'interno del nostro gruppo e dunque con valore eminentemente pedagogico. D'altro canto, però, ciò che contemporaneamente ci importava era rivendicare l'autentico o originario senso che quelle parole hanno a fronte di un loro diverso uso (a nostro parere scorretto) da parte di indirizzi e posizioni pedagogiche «altre».

Nel primo caso, si è trattato di rivisitare dall'interno l'area semantica di riferimento della pedagogia fenomenologica, alla costituzione e all'arricchimento della quale, come è noto, hanno contribuito numerosi studiosi di età anche notevolmente diversa, con formazioni scientifiche non sempre analoghe. Come dire che, da questo primo punto di vista, la funzione di uno sforzo di chiarimento di questo tipo ha avuto e ha lo scopo non già di pervenire a una sorta di omologazione del linguaggio utilizzato da tutti, ma di constatarne la congruenza o meno con l'impianto epistemologico di carattere generale cui tutti noi ci rifacciamo. Il che ci è parso di notevole importanza dal momento che, come la produzione scientifica dei membri del nostro gruppo dimostra senza possibilità di equivoci, lo sviluppo o, se si preferisce, l'ampiezza raggiunta dalla pedagogia

fenomenologica, attraverso i contributi dei singoli come del gruppo in quanto tale, non ha seguito alcuno schema preconstituito né si è adeguata a una logica per così dire lineare. Se ciò fosse accaduto, ci troveremmo in una situazione in larga misura contraddittoria rispetto ad alcuni fondamentali principi o tendenze affermati proprio dalla pedagogia fenomenologica. Principi e tendenze che scaturiscono dal recupero della soggettività su cui tanto ha insistito la fenomenologia: una soggettività, peraltro, mai intesa come istanza autonoma e assoluta, ma da considerarsi relazionisticamente, e dunque sempre determinata storicamente e materialmente, pur sotto il segno di una libertà personale non assoluta. E che scaturiscono anche dalla convinzione secondo cui non sono scientificamente accettabili (realmente possibili?) né la ripetizione (o la riproduzione di ciò che già è accaduto o è stato sostenuto), né l'ingenua presunzione di poter «tornare indietro» ove ci si rendesse conto di aver percorso vie non chiare o non convincenti.

Nel secondo caso, si è trattato di invitare la comunità dei pedagogisti, soprattutto italiani, ad accettare l'originarietà del linguaggio della pedagogia fenomenologica e, con essa, l'impianto teoretico-epistemologico che la contraddistingue, evitando da un lato di sostituire, nei discorsi attribuiti a quell'indirizzo, parole e concetti dal diverso orizzonte semantico, malgrado le possibili somiglianze, se non addirittura l'identità, della loro forma; e dall'altro lato, evitando la trasposizione in costrutti diversi se non francamente alternativi, di parole e concetti appartenenti all'orizzonte fenomenologico, costringendoli a significati profondamente diversi. Specie in un momento storico come il nostro, nel quale forte è l'esigenza di cambiamento rispetto a un tradizionale modo di impostare e di risolvere i problemi, ma nel quale appare assai debole la capacità di discernere ciò che rappresenta il permanere di una (rassicurante) tradizione, rispetto a una forte tensione verso un autentico quadro innovativo, si fa sempre più strada la propensione a utilizzare parole e concetti relativamente nuovi e dunque vissuti come portatori di interessanti soluzioni. Mi riferisco qui in particolare al mondo dell'educazione, a partire da quello scolastico, ma qualcosa di molto simile si potrebbe affermare anche per il mondo politico. Se queste parole o questi concetti acquistano un alone

particolarmente intenso, tanto da diventare una sorta di linguaggio «alla moda», essi vengono utilizzati con sempre più frequente «leggerza epistemologica», al di là dunque di un rigoroso accertamento del loro autentico significato fenomenologico. La conseguenza, non difficile da constatare, è che molto spesso quelle parole, quei concetti, quelle espressioni si ritrovano in contesti molto diversi, finendo per indicare intenzioni o modalità di azione profondamente distanti se non addirittura tra essi incompatibili (contraddittorie), e difficili se non impossibili da comprendere e decifrare.

Sia ben chiaro, nessuno di noi (meno che mai il sottoscritto) ritiene illegittima qualsiasi operazione di meticciamiento linguistico-concettuale (alla stessa stregua in cui il meticciamiento, tra caratteristiche culturali diverse, avviene nell'ambito delle arti figurative, della musica, ecc.) o qualunque forma di trasposizione di un concetto da un campo all'altro della stessa scienza. Tutti conosciamo gli straordinari successi che tali operazioni hanno comportato, persino nei termini di un chiarimento di ciò che si vuol dire, ottenuto con la metafora che altro non è se non il trasferire il nome o l'espressione di un oggetto o di una vicenda a un altro o a un'altra. Ma il punto centrale consiste nella consapevolezza con cui quelle operazioni vengono compiute e/o nella dichiarazione esplicita delle ragioni che le hanno suggerite e dei nuovi significati di cui le abbiamo caricate.

Qualche esempio, tra i numerosi che si potrebbero fare al riguardo, può essere utile per spiegare meglio quanto sono andato affermando in queste prime battute, a proposito di ciò che abbiamo cercato di realizzare.

Il primo esempio che mi pare significativo, anche perché di fatto introduce il discorso su altre parole fondamentali per la fenomenologia (senso, relazione, intersoggettività, ecc.), si riferisce al concetto (alla nozione) di *intenzionalità* così come la intese Husserl: forma essenziale della coscienza inerente alla relazione (tra la coscienza, appunto, e l'oggetto). Il che, assai distante dalle possibili interpretazioni di ordine soggettivistico fondate anche su posizioni più o meno metafisiche, consente di (o obbliga a) ritenere la realtà materiale, così come la presenza di altre soggettività, non solo come avente una propria autonomia, ma come costitutivamente necessaria all'esistenza della stessa soggettività. Il che vale anche per quanto

concerne la medesima realtà (gli oggetti e le altre soggettività) che non si dà se non tramite l'attività costitutiva (intenzionale, appunto) propria delle soggettività. Come rileva Micaela Castiglioni, a cui si deve l'approfondimento di questa parola, proprio a partire dalla categoria dell'intenzionalità si evince una diversa interpretazione della conoscenza (nel senso che non si tratta di una conoscenza «oggettiva», rappresentativa del mondo, con pretese di validità generale, «corretta» e «giusta»), interpretazione che ha delle ricadute significative sul modo di «leggere», di progettare e di agire l'esperienza educativa. Una ricaduta non di poco conto, dal momento che proprio la categoria di intenzionalità diventa dal punto di vista fenomenologico cruciale in ambito pedagogico e educativo, vero e proprio punto di riferimento del processo educativo stesso nella misura in cui il soggetto cresce e si educa approfondendo e indagando la propria capacità (e modalità) intenzionale, ossia, di dare senso a ciò che gli sta di fronte e di darsi senso. Il che conduce a prendere coscienza che l'evento educativo non può non caratterizzarsi come uno sforzo continuo, situazionato e consapevole di co-costruzione di significati da parte di chi educa e di chi viene educato, entrambi esistenzialmente impegnati e implicati in quello stesso evento, e da collocare quindi in una relazione tendenzialmente orizzontale (per la quale l'inevitabile dislivello tra i due protagonisti viene vissuto all'interno del riconoscimento di una loro sostanziale identità valoriale) e non verticale (che condurrebbe inevitabilmente a una relazione di tipo autoritario).

Due ulteriori interessanti esempi possono essere riferiti al concetto (alla prospettiva) della *verità*, per cui si rimanda al saggio di Valentina Mazzoni e a quello di *interpretazione*, per cui si rimanda al saggio di Marco Dallari.

All'interno della interpretazione fenomenologica (in particolare della pedagogia fenomenologica) la verità va riferita alla presenza attiva della soggettività (alla sua capacità intenzionale), tanto che è indispensabile parlare di una verità-per-me, di una verità-per-te, -per-lui, -per-noi, ecc. All'interno invece delle interpretazioni di carattere naturalistico o, all'opposto, di carattere metafisico, essa viene riferita a un oggetto materiale o spirituale esterno alla soggettività, tanto che spetterebbe a quest'ultima di coglierla per quello che è, riproducendola semmai al proprio interno. Con riferimento alla

prima posizione indicata, ciò non significa, come invece qualcuno ha cercato di sostenere criticando la posizione fenomenologica, cadere nel relativismo e, perché no?, nello scetticismo. Certo, — come chiarisce Valentina Mazzoni rifacendosi al pensiero di H. Arendt — la verità fenomenologica acquista tutta la sua relatività perché attuata nella relazione imprescindibile tra il soggetto e l'oggetto, tra la «mia» intenzionalità e il mondo. Ma si tratta di una «relatività che appunto non sfocia nel relativismo e nello scetticismo, nel momento in cui la verità, pur fondandosi sull'apparenza, trova qui tutta la sua dignità d'essere, nonostante che questo suo essere non possa acquisire il carattere di assoluto e di definitivo, «perché nulla si sa in modo permanente» (Zambrano, cit. in Mazzoni, pp. 249-265)». D'altro canto, che la pedagogia fenomenologica non si identifichi in alcun modo con il relativismo e con una qualsiasi forma di scetticismo, è dimostrato dalla constatazione da essa opportunamente sottolineata secondo cui ogni individuo, ogni persona, è costantemente alla ricerca di una verità che, nel momento attuale in cui la si cerca e la si sostiene, è sempre tale, in primo luogo per l'educatore che dunque ad essa deve in qualche modo rifarsi, e di conseguenza per l'educando, anche se va continuamente superata e dunque rimessa in discussione per effetto della sua non definitività.

Per quanto concerne il termine «interpretazione» che, come illustra Marco Dallari nel suo saggio, ha assunto nei secoli molti e diversi significati, risultano particolarmente interessanti le riflessioni degli studiosi che si rifanno al pensiero fenomenologico con il quale si mettono in continuità. Di essi, infatti, merita sottolineare l'affermata necessità di renderci conto di come l'*apparirci* del mondo, di tutto ciò che possiamo definire alterità, nonché il modo che ciascuno ha di apparire e rivelarsi a se stesso, sia descrivibile in termini di *epifania testuale*. Gli esseri umani, gli esseri animati e gli oggetti inanimati, sia pure con modalità tra loro differenti, si *rivelano* agli altri e a se stessi attraverso comportamenti, discorsi, posture, scelte di campo e contesti in cui collocarsi: modi cioè di mettersi in scena e rivelarsi. Il che comporta che il giudizio, implicito nel processo di conoscenza, è sempre interpretativo e subisce variazioni significative dovute ai diversi contesti, al tempo, alle pre-conoscenze e alla sensibilità di chi conosce. Analogamente è interessante quanto Dallari sottolinea a

proposito dell'operazione dell'entropatia, così importante dal punto di vista educativo: l'entropatia non può non implicare un atteggiamento interpretativo, poiché il mettersi nei panni dell'altro presuppone l'interpretazione di quali siano il suo stato e le sue condizioni di carattere affettivo e mentale.

E che dire dei chiarimenti forniti da Enrico Bottero a proposito della nozione (della parola, in questo caso utilizzata prevalentemente nella sua versione tedesca proprio a motivo della sua ambiguità) di *Einfühlung*? O del concetto/prospettiva del *progetto* su cui ha indagato Michela Schenetti? In entrambi i casi, infatti, non è difficile incontrare dei veri e propri slittamenti semantici che provocano in chi utilizza quei due concetti indubbe confusioni, particolarmente pericolose o significativamente disorientanti proprio all'interno dell'ambito pedagogico e quindi educativo. Per quanto concerne il primo termine qui evocato, mi pare più che giustificata l'insistenza con cui Bottero, prendendo le mosse dalla traduzione più consueta e più diffusa del termine *Einfühlung* con la parola italiana *empatia*, si rifà alle interpretazioni d'uso sia in campo estetico-filosofico, sia in campo psicologico. Secondo quella prima accezione, il termine corrisponderebbe alla «proiezione delle proprie emozioni su un oggetto per identificarsi in esso»; mentre secondo l'accezione psicologica, ci troveremmo di fronte alla «capacità di identificarsi con gli stati d'animo di un'altra persona». Mette qui conto sottolineare che Bottero ha contrapposto a quelle due accezioni, entrambe aperte a una deriva di ordine per così dire affettivo-proiettiva, un'accezione più chiaramente fenomenologica che è pervenuta alla traduzione di quel termine tedesco mediante la parola *entropatia*, fornita in proposito da Paul Ricoeur, ripresa da Enzo Paci e poi da Piero Bertolini, quest'ultimo interessato all'uso di quel termine soprattutto in chiave pedagogico-educativa.

Mi pare, sempre a questo proposito, che meriti rilevare tutta l'importanza dell'analisi fornitaci da Bottero anche per ciò che riguarda il modo con cui il termine *Einfühlung* viene spesso utilizzato persino all'interno del nostro gruppo, nel quale persiste una certa resistenza (almeno, da parte di alcuni) ad utilizzare la parola italiana «entropatia». D'altro canto, il saggio di Bottero è un esempio di quanto sia importante e culturalmente produttivo andare alla fonte

dei significati di un concetto (di una parola) senza timore di travalicare i limiti che, specie in una operazione come la nostra, solitamente ci si dà. Senza contare che, proprio in tale saggio, è presente un autentico interesse rispetto alle modalità con cui quel termine viene utilizzato anche in ambito pedagogico non fenomenologico, non con un intento troppo facilmente critico, ma con uno sforzo di comprensione delle posizioni altrui che non può non condurre a risultati interessanti anche dal punto di vista in cui ci si pone, proponendo addirittura (o richiamando) significati, non consueti per lo stesso educatore fenomenologo, di quella peraltro fondamentale operazione.

Per quanto concerne il secondo termine appena evocato («progetto»), importa soprattutto sottolineare quanto la stessa Schenetti sostiene, ricordando che per la fenomenologia la capacità di progettare rappresenta uno dei punti qualificanti della realtà umana e sicuramente di una lettura, fenomenologica appunto, dell'esperienza educativa. In questo senso quindi il progetto non andrebbe inteso come una sorta di piano di lavoro, ordinato e particolareggiato, per eseguire qualcosa o per raggiungere una meta prestabilita, dunque da porre di fronte a un soggetto al quale chiedere di adoperarsi per conquistarlo (da cui la deriva, frequentemente presente soprattutto in didattica, rappresentata da una sua identificazione con la prospettiva del curriculum o della programmazione). Ma va piuttosto inteso come capacità del soggetto (individuo o gruppo che sia) di proiettarsi in un futuro per il quale è la *possibilità* il suo orizzonte qualificante, e quindi per il quale risulta determinante la capacità di scelta, e inevitabile l'accettazione del rischio.

Altrettanto significative risultano le precisazioni relative al concetto (alla parola) *contesto* che, come chiarisce Letizia Caronia, non è accettato dalla fenomenologia e dalla pedagogia fenomenologica quando viene inteso, come spesso accade specialmente nelle scienze cognitive, come una sorta di contenitore nel quale vengono situati e distribuiti i percorsi appunto conoscitivi, o come l'insieme dei condizionamenti (schemi, filtri, interpretazioni, significati impliciti, ecc.) dai quali l'individuo non può sottrarsi nel momento in cui esperisce l'oggetto. E neppure può essere accettato se, ricorrendo all'idea del rapporto figura/sfondo, quest'ultimo — identificato, tutto sommato, con il contesto — viene considerato come sempre e comunque dominante sulla

prima, quasi che lo sfondo/contesto sia da considerare indipendente dall'azione e dunque definibile a priori. L'approccio fenomenologico, al contrario, sostiene, pur con una serie di problemi interpretativi di cui dà conto Letizia Caronia, a dimostrazione della capacità del punto di vista fenomenologico di mettersi costantemente in discussione e di non dare mai nulla per definitivamente acquisito o scontato, la co-costruzione tra azione e contesto, tra figura e sfondo, tra organismo e ambiente, tra i quali quindi non ci sarebbe precedenza epistemologica e/o genetica, ma una sorta di determinazione reciproca.

Anche «vissuto», che è uno dei termini squisitamente fenomenologici, era presente, peraltro secondo interpretazioni ambivalenti, nel passato, e in particolare nel pensiero moderno occidentale. Sicché è utile che gli autori del saggio di riferimento — Valentina Mazzoni e Roberto Gris — abbiano sia pure sinteticamente ricordato le posizioni assunte al riguardo da autori come Rousseau, Goethe, Schleiermacher, Hegel, Nietzsche, Dilthey, Bergson. D'altro canto è importante ricordare che si tratta di un termine presente anche nella psichiatria fenomenologica, per la quale il vissuto, inteso come ciò che accade nella coscienza, ha una dignità e uno spessore scientifico utile per cogliere la fenomenologia dello spirito. Ma è nell'ambito più propriamente pedagogico che il termine in questione acquista tutta la sua rilevanza, non solo teorica, ma anche, e per certi versi soprattutto, prassica. È infatti cercando di cogliere i vissuti degli educandi, per coglierne l'esperienza così come questi sono capaci di viverla e di esprimerla, che si evita il rischio di accostare i ragazzi e le loro storie senza mai riuscire a entrare in un'autentica relazione con loro. Come dire che l'essenziale per la pedagogia fenomenologica non sono le circostanze, i fatti, e i dati che costituiscono la vita di un individuo, ma il modo in cui su questi l'individuo costituisce un suo vissuto personale: è su questi ultimi che l'educatore è chiamato a svolgere il proprio lavoro. Come è chiaramente affermato nel caso dei ragazzi difficili, è sul vissuto del ragazzo (con problemi) che si può e si deve iniziare l'agire educativo, che ovviamente non deve fermarsi ad esso ma deve essere superato mediante la messa in opera di una serie di nuove esperienze in grado di suggerire all'educando stesso il formarsi di una nuova visione del mondo, a seguito della quale rivedere i propri comportamenti. Anche il contesto scolastico, che

gli autori evocano attraverso la citazione di alcuni famosi film che ad esso si sono riferiti, deve rifarsi ai vissuti dei propri allievi per non lasciarsi guidare da una razionalità fredda e oggettivante.

Ecco perché per gli autori il vissuto acquista uno status pedagogico e fenomenologico quando costruisce sull'esperienza una lettura che lo distingue da un'interpretazione «naturale», e quando stimola una sorta di impegno intenzionale che ne vuole indagare le caratteristiche di fenomeno psichico, pedagogicamente situato.

Anche quanto viene chiarito a proposito delle parole *corpo*, *relazione*, *conoscenza* (trattate rispettivamente da Lucia Balduzzi e Alessandro Bortolotti, da Elena Madrussan e da Gabriele Boselli) è chiaramente esemplificativo delle intenzioni che hanno mosso il nostro gruppo nella direzione di un'analisi il più attenta e disincantata possibile del patrimonio semantico proprio della pedagogia fenomenologica. Il corpo infatti è stato giustamente rivendicato come punto zero, come punto di partenza dell'esistenza stessa della soggettività. La quale dunque non solo non deve essere considerata come una entità de-materializzata, ma deve essere colta nella sua imprescindibile concretezza, che l'essere un corpo (piuttosto che l'averne un corpo) comporta. Lucia Balduzzi e Alessandro Bortolotti chiariscono che, secondo l'interpretazione fenomenologica che ha nelle ben note posizioni di M. Merleau-Ponty la sua più esplicita connotazione, dobbiamo pervenire alla consapevolezza che ogni soggetto «esiste in quanto corpo, nella pelle, nella carne e nel sangue» e che, d'altro canto, è solo attraverso il corpo che esso è in grado di aprirsi al mondo (all'altro da sé) nonché di pro-gettarsi non secondo prospettive astratte, e perciò puramente formali, ma secondo quelle modalità concrete che sono date dalla potenzialità della propria esistenza incarnata. Potenzialità che, ovviamente, non sono date una volta per tutte e in forma definitiva, ma che sono destinate ad allargarsi e ad approfondirsi anche mediante un'adeguata educazione (una pedagogia) del corpo, che consenta ai soggetti — come scrivono Balduzzi e Bortolotti (p. 69) — «di rigettare e combattere il rischio, ancora attuale — forse, più oggi che ieri — di riconoscere alla dimensione del non corporeo una supremazia rispetto a quella del corporeo che cela, neppure troppo velatamente, una gerarchizzazione di saperi, discipline e competenze la cui trasmissione è affidata, in

modo preponderante, alla rappresentazione mediata del linguaggio verbale».

Così la relazione, che Elena Madrussan ha restituito alla sua chiave di senso e dunque al suo statuto originario, a fronte delle numerose sue interpretazioni esistenti non soltanto in ambito pedagogico, oscilla tra un uso pericolosamente retorico e uno «brutalmente» tecnicistico, che in ogni caso finiscono per considerarla in termini puramente strumentali. Non a caso Elena Madrussan, ricordando in particolare i chiarimenti forniti dal relazionismo di Enzo Paci, afferma che la relazione rappresenta un evento originario, una realtà antepredicativa e, come tale, si rivela come ciò che fonda l'esistenza stessa del soggetto. Come dire che al di fuori di essa, e dunque al di fuori dell'intersoggettività, l'io non esiste e, se ci si interroga in proposito dal punto di vista pedagogico, non si può non riconoscere che ad ogni soggetto spetta un'educazione alle prese con il limite e con la risorsa dell'alterità. D'altro canto, nel saggio di Madrussan si insiste pure sull'aspetto problematico e ambiguo della relazione, nel momento in cui il soggetto la rende un'esperienza vissuta, dandole un senso o riconoscendole una possibilità di senso che implica il trascendente, in quanto non tutto ciò che deriva da essa è conosciuto e previsto. Il che significa riconoscere un'incidenza tutt'altro che superficiale o secondaria all'interno dello stesso progetto di vita del soggetto: una caratteristica, questa, che distingue l'interpretazione fenomenologica della relazione da quella, assai frequente nel panorama della retorica pedagogica, per la quale ad esempio si parla con estrema facilità di «felicità» o di «produttività» della relazione e per la quale non si tiene conto dell'imprescindibilità del fatto che nella stessa relazione educativa la presenza attiva dell'educando ne costituisce un elemento vincolante e perciò quanto mai significativo.

D'altro canto l'intersoggettività è evocata anche da Gabriele Boselli nel saggio dedicato al conoscere, termine che egli preferisce a «conoscenza» ritenendolo più congruo a rappresentare l'attività ermeneutica soggettuale/intersoggettuale: attività che distingue la proposta fenomenologica da quella presente in modo prevalente nella didattica moderna, che infatti privilegia la conoscenza (intesa come ciò che è già stato raggiunto nel passato e che costituisce il patrimonio dei saperi dell'uomo) sul conoscere, quando non addirittura la semplice

competenza. Un conoscere, dunque, che comporta sempre un atto originario della coscienza (intenzionale) che va inteso nel senso dello stabilirsi di un rapporto di un io-noi alla cosa di per sé incognita, se non addirittura inconoscibile. È proprio in questo rapporto che — sottolinea Boselli — l'uomo costituisce il mondo e per ciò stesso la cultura, intesa peraltro non come qualcosa di sedimentato e dunque chiuso in se stesso, ma come qualcosa di sempre aperto alle soggettività che ne sono instancabili protagoniste, nonché al fluire degli eventi. Ed è proprio in questo rapporto che si può (e si deve) evitare uno psicologismo che, malgrado quanto si potrebbe ritenere fermandosi a una sua superficiale definizione, rimane vittima di un inaccettabile mito positivistico.

Certo, il conoscere, proprio per le ragioni che ho appena ricordato, deve puntare sull'essenziale, non delle cose bensì degli atti di significazione, di ciò che, fuori dalla chiacchiera, riduce le parvenze e apre il soggetto a rappresentarsi originalmente il mondo; ma deve viverci e realizzarsi non come uno sterile prodotto automatico di operazioni tecniche, bensì come qualcosa di imprevedibile, di mutevole, di vivo, di fecondo, di generativo di sapere ulteriore (Edith Stein). Ecco perché, quando la pedagogia si specifica come scienza pratica, deve impegnarsi a dispiegare la conoscenza non come esposizione di un pre-pensato, ma come discorso da portare avanti in quanto percorso indagante. Come chiarisce Boselli (p. 41):

Un percorso di conoscenza (alias curriculum) non potrà essere una tassonomia (classificazione/archiviazione anticipata dell'esperienza intellettuale); sarà soprattutto una «spinta», un fascio di vettori che, attraversando i portali delle strutture dell'intersoggettività (categorie, sistemi simbolici e costellazioni cognitive), riprenderà con linguaggio sintatticamente esteso il carattere organico e armonico, ma sempre in fieri e infinito, del pensiero.

Di qui la necessità di evitare che le tavole dei saperi e i programmi scolastici tuttora largamente in uso si fondino ancora sulle grandi certezze del positivismo, per far recuperare alle nuove generazioni l'idea husserliana di saperi non separati dalla concretezza del soggetto conoscente, dai suoi tempi e dai suoi luoghi, saperi che — parlando a lui — dicano di lui.

Correlata in un certo senso con la nozione husserliana di conoscenza va considerata un'altra nozione fenomenologicamente

rilevante: quella di *epochè*, qui presa in esame da Massimiliano Tarozzi. Essa, infatti, come sottolinea l'autore, va assunta come «atto conoscitivo che si colloca all'origine dei processi di riduzione fenomenologica». Una riduzione che, equivalendo a una messa tra parentesi di ogni atteggiamento (conoscenza) naturale, che si realizza a partire dalla convinzione che esista un mondo che si dà al di fuori di ogni intervento delle soggettività e che pertanto va assunto come un mondo in cui si trovano le cose e che risulta essere oggettivamente «alla mano», consente di costruire un sapere e una scienza insieme autentici e rigorosi. In un certo senso, la nozione di *epochè* così come la concepiscono (e la utilizzano) Husserl e la pedagogia fenomenologica, richiama (o non smentisce) la nozione comune e un po' semplicistica di atteggiamento non condizionato, imparziale, e soprattutto non giudicante; così come non si oppone in assoluto alla interpretazione scettica, pre-esistente alla fenomenologia, di chi sosteneva l'impossibilità (la scorrettezza epistemologica) di stabilire qualsivoglia criterio di verità, o a quella moderna e post-moderna di chi riteneva non esserci alcun motivo serio per non esprimere sfiducia nella ragione; né, tanto meno, esclude la versione cartesiana del dubbio metodico, secondo la quale l'*epochè* rappresenta la sola via per giungere a una conoscenza filosofica razionale. Tuttavia, l'interpretazione fenomenologica di questa parola va al di là di tutto ciò, nella misura in cui essa è ben lungi dal considerarla come l'espressione di una rinuncia a una conoscenza scientifica. In effetti si tratta da un lato della capacità del soggetto di sospendere l'assenso rispetto agli enunciati delle scienze oggettive, ai suoi criteri di verità, all'idea stessa di conoscenza oggettiva del mondo; dall'altro lato, si tratta di pervenire all'affermazione (alla scoperta) di un soggetto che nella sua egoità (esistenzialmente concreta) non solo è in grado di dare dei significati a ciò che è esterno a se stesso, ma è pure in grado di cogliere il suo costitutivo essere-in-relazione da cui ricavare la nozione di intersoggettività. In questo senso, come afferma Tarozzi, con il quale mi sento di essere pienamente d'accordo, l'esercizio dell'*epochè* finisce per avere due funzioni, in una correlazione più stretta di quanto non si possa sospettare: quella di rappresentare un movimento di «purificazione intellettuale e morale» di conversione radicale, se non di una vera e propria rigenerazione integrale (Ber-

tolini; De Monticelli); e quella di essere uno strumento conoscitivo indispensabile a una ricerca empirica (di impianto fenomenologico, appunto) mediante la quale dialettizzare l'esigenza di puntare su delle verità uniche e irripetibili (in quanto fondate sulle operazioni intenzionali delle soggettività e pertanto consapevoli dell'insensatezza della credenza in una realtà oggettiva) e l'esigenza di cogliere nel mondo della vita, e dunque nelle diverse regioni ontologiche (a partire da quella dell'educazione), delle unità di senso originarie su cui costruire un sapere e una scienza che nella loro trascendentalità (dunque nella loro strutturale non definitività) hanno tutti i caratteri della rigosità.

Analogamente, i chiarimenti forniti da Elisabetta Biffi, Roberto Gris e Valentina Mazzoni a proposito, rispettivamente, delle parole *possibilità*, *mondo della vita* e *intersoggettività* risultano fondamentali per una più corretta e approfondita conoscenza della stessa pedagogia fenomenologica.

Per quanto riguarda il termine *possibilità*, Elisabetta Biffi, dopo aver osservato che si tratta di una parola tanto familiare da essere data addirittura per scontata, ne sottolinea invece il carattere imprecisato ed evocativo, dal momento che essa accoglie tutto ciò che non è impossibile, e indica ciò che è *pensabile* non situandosi al di là dell'immaginabile. D'altro canto, sul piano del pensare fenomenologico, è proprio la possibilità a costituire una delle chiavi fondamentali per una corretta lettura dell'esperienza umana. Infatti, quando si parla dell'imprescindibilità dell'incontro tra soggetto e oggetto, riferendosi alla capacità intenzionale della coscienza, si pone l'accento sulla molteplicità dei significati con cui l'uomo (individuo o gruppo sociale) fa essere in un certo modo il mondo, gli altri, gli eventi, ecc. Come dire che questo incontro tra soggetto e oggetto, in quanto è apertura all'alternativa, si caratterizza proprio attraverso la categoria della possibilità che, se nel concreto dell'esperienza individuale è legata alla visione del mondo di ciascuno (e dunque alla propria soggettività), è nel medesimo tempo condizionata dal mondo oggettivo di fronte a cui questi si trova e con il quale appunto si relaziona.

Ciò ha una evidente rilevanza nell'ambito dell'esperienza educativa, la cui fondamentale caratteristica sta nella tensione al cambiamento e quindi all'individuazione e all'attuazione di alternative che

sono «altro» rispetto al dato esistente (rispetto alle modalità di essere nel presente dell'educando, ma anche dello stesso educatore). Detto con le parole di Vanna Iori, citate da Elisabetta Biffi, l'agire educativo esprime il poter essere in modo diverso da come si era precedentemente all'incontro educativo. In questo senso, l'educazione si propone come pratica di libertà «intesa come consapevolezza autonoma, come un divenire consapevole che “sono io a dare un senso e un avvenire alla mia vita”» (Biffi, p. 198). Da cui si comprende perché l'esperienza educativa, secondo l'interpretazione fenomenologica, non può essere (non deve essere) direttiva, non può affermare ma soltanto suggerire, non concludere ma impostare, non tingersi di tinte forti, ma scegliere intenzionalmente di sostare nelle sfumature: esattamente come la possibilità che, pur essendo qualcosa di intuibile, non è ancora evidente.

Analogamente l'espressione *mondo della vita* (*Lebenswelt*), tanto importante all'interno dell'interpretazione fenomenologica della realtà (umana, ma non solo) e in particolare della realtà educativa, fa riferimento a, o trova le proprie basi in, quell'incontro tra la soggettività e l'oggettività di cui si è appena detto a proposito della possibilità. Un incontro che la capacità intenzionale del soggetto chiarisce come l'esito di una donazione di senso che lo stesso soggetto rivolge all'oggetto, non già facendolo essere (creandolo), ma facendolo essere in un certo modo. In questo senso il mondo della vita rappresenta l'insieme dei vissuti che *sempre e di nuovo* le soggettività sviluppano nel loro incontro con le oggettività. Se dunque si può parlare di «visione del mondo» a proposito della costituzione individuale della propria autentica esistenza, contemporaneamente si può parlare di «mondo della vita» a proposito di ciò che *tutte* le soggettività, nel corso della storia, hanno saputo o potuto intenzionare. Si può così comprendere meglio perché — come ci ricorda Roberto Gris — la fenomenologia considera il mondo della vita come correlato noematico dell'attività intenzionale, l'unica realtà autentica sulla quale dirigere l'attività conoscitiva (e scientifica) in quanto realtà esperita ed esperibile. È dunque sul mondo della vita che le varie scienze, nell'interpretazione fenomenologica, devono fondarsi, evitando di cadere in quell'oggettivismo (positivistico o idealistico, comunque totalitario) che, matematizzando la realtà ne perde per strada il senso e ne afferma come unico valore la dimensione tecnico/tecnicistica responsabile di quella che Husserl ha chiamato la «crisi delle scienze

europée», riferendosi a un uso della stessa scienza in una chiave spesso autolesionistica per la stessa umanità. Tutto ciò per dire quindi che la stessa scienza dell'educazione ha da riferirsi alla regione ontologica dell'educazione come parte significativa del mondo della vita, da cui trarre, come propone la pedagogia fenomenologica, non già le leggi presuntivamente oggettive e per ciò stesso universalmente valide, ma le strutture originarie da intendersi come direzioni intenzionali da ripensarsi concretamente nel corso della storia.

Strettamente connessa con la dizione «mondo della vita» così come è stata sommariamente appena chiarita, è da prendere in considerazione la parola *intersoggettività*, trattata qui in un lavoro a quattro mani da Valentina Mazzoni e Roberto Gris. I quali — mi pare interessante sottolinearlo subito — concludendo il loro discorso, hanno rivendicato la validità, mi vien da dire, ermeneutica di un procedere insieme che tenga conto fenomenologicamente della mancanza di esaustività nella ricerca di una qualsiasi verità e pedagogicamente della necessità di impegnarsi in una pratica di ricerca di senso condiviso. Se ci si riferisce alla fenomenologia in senso stretto — chiariscono i due autori — si deve prendere atto che quando si parla di intersoggettività non ci si limita a sottolineare quanto fin dai tempi di Platone si affermava a proposito della personale insufficienza, dell'essere in continuo dialogo con gli altri, nonché della relatività dei punti di vista, ma ci si deve spingere più in là. Si tratta infatti di riconoscere che l'intersoggettività (condizione originaria di ogni soggettività) conduce o consente di realizzare una «comunità intenzionale» che è ben più di una sorta di modificazione della singola personalità, in quanto perviene alla costituzione di un «noi» che non è la semplice somma degli «io» ma una nuova realtà cui corrisponde quella che potremmo definire in termini di *costituzione del mondo*. Una costituzione — qui potremmo tornare al concetto appena chiarito di mondo della vita come espressione dell'unica realtà cui ci si possa riferire nello sforzo di costruire un sapere (una cultura, una scienza) che non alieni la soggettività — che, risultando essere un «mondo-per-noi», non può essere legittimamente interpretata in modo impersonale essendo, essa, tale anche in termini di senso e di significato. D'altro canto, il costituirsi di un «noi» (di un mondo-per-noi) ci consente non solo di affermare che ciascun soggetto è inequivocabilmente figlio di una storia interrog-

gettiva (oggettiva nel senso che trascende le singole soggettività), ma anche di non chiamarci fuori da esso, invocando la nostra singolarità: dunque, di sentirsi sempre e comunque co-responsabili di quello stesso mondo «oggettivo/intersoggettivo». Tutto ciò ha una evidente ricaduta in ambito pedagogico (e in quello politico). Come dicono gli autori, «un'educazione, che segue la direzione dell'intersoggettività, dovrebbe saper proporre un modello in cui la soggettività trovi nella relazione con l'altro, e dunque nella prospettiva del noi, una forma di realizzazione e costruzione (educativa e politica)» (Mazzoni e Gris, p. 159).

L'importante tema dello spazio e del tempo trattato nel presente volume è stato affrontato da Vanna Iori, che di queste problematiche si è occupata in altra sede ampiamente e in modo approfondito. Occuparci dello spazio e del tempo non solo è emblematico del «modo fenomenologico» con cui certe nozioni vanno acquistando senso e valore al di là di quanto comunemente si è disposti o si è soliti dare loro; ma anche perché la pedagogia fenomenologica sottolinea l'imprescindibilità di intendere l'educazione come strettamente «dipendente» dalle due dimensioni, spaziale e temporale appunto, da considerare tra loro indissociabili. Il punto centrale di ciò che ho ora indicato come il «modo fenomenologico» con cui si rivisitano certe parole, consiste a proposito dello spazio e del tempo nel considerare l'attributo *vissuto* non come semplicemente aggiuntivo rispetto ai due sostantivi, ma come appartenente strutturalmente ad essi. Lo spazio va inteso sempre e comunque come *spazio vissuto*, così come il tempo va sempre e comunque inteso come *tempo vissuto*. Come dire che, in una interpretazione fenomenologica, non si può prescindere dall'unità di intelletto ed emozione, da cui si deve desumere, come sottolinea Vanna Iori, che per l'uomo (singolo o comunità che sia) non conta tanto lo spazio (e il tempo) delle scienze esatte, muto, assoluto, omogeneo, oggettivo, ma quello dell'esistenza colorato, ricco di voci e di suoni e legato alle esperienze compiute dal soggetto. Come spiega sempre Vanna Iori, riferendosi in questo caso a E. Minkowski, la realtà del mondo è certamente leggibile anche dentro una spazialità geometrico-oggettiva, ma il «fondamento» della spazialità è il soggetto stesso che la vive, percependola sempre «in situazione». Si comprende bene l'importanza che lo spazio (vissuto) ha in ambito educativo, per un verso perché esso si configura come spazio della relazione (che richiama il rapporto

diretto tra l'educatore e l'educando, ma anche la trasformazione degli spazi secondo significative intenzionalità pedagogiche, sicché si può dire che lo spazio influenza l'evento educativo); per un altro verso perché è vero anche il contrario, nel senso che la qualità dell'evento educativo influenza la percezione (il vissuto) dello spazio da parte dell'educando. E si comprende perché è così importante che pure gli spazi pubblici (in primo luogo le città) siano pensati e realizzati anche in funzione educativa, il che significa e comporta il superamento delle proprie tradizionali stereotipie che imprigionano i soggetti in movimenti rispondenti a schemi fissi (sottolineati da divieti, da rumori, da pericoli del traffico, ecc.) e la predisposizione (la difesa) di spazi specificamente concepiti per bambini e per i loro bisogni, nonché le facilitazioni offerte a costoro nel raggiungimento di spazi verdi e liberi solitamente situati nella periferia dei centri urbani.

Anche la dimensione della temporalità — in piena sintonia con quanto osservato fin qui a proposito della dimensione spaziale — è chiamata in causa nel processo educativo, se non altro perché quest'ultimo è sempre una esperienza di cambiamento e trasformazione che si presenta innanzitutto come un sistema *in divenire*. A questo proposito ciò che importa constatare è che il tempo dell'educare è sempre costituito dal passato (come memoria), dal presente (come momento della realizzazione delle esperienze) e dal futuro (come progetto). Ma ciò che importa soprattutto sottolineare è che è proprio il futuro la dimensione temporale privilegiata e da privilegiare, in quanto è apertura alla possibilità (di continue modificazioni), nonché all'impegno e alla scelta e dunque, per effetto dell'*irreversibilità*, al rischio. Anche in questo caso, comunque, è il fatto di essere «vissuto» e dunque personalizzato, in quanto percepito soggettivamente, che esige dall'educatore di rispettarne le caratteristiche presenti nell'educando, ben sapendo che esso è sempre emotivamente connotato nel bene e nel male (in termini, cioè, di felicità o di angoscia e attesa).

Proprio queste ultime battute mi consentono di rivolgere l'attenzione ad altre tre parole, certamente importanti dal nostro punto di vista: *irreversibilità*, *rischio*, e *responsabilità*, le prime due affrontate dal sottoscritto e la terza dal binomio Marco Dallari e Luca Ghirrotto.

Per quanto riguarda l'irreversibilità, nozione che affonda le sue radici nelle scienze fisiche (in particolare nella termodinamica e nella

teoria einsteiniana della relatività) che hanno dato grande rilievo alla nozione di entropia e dunque di consumo inevitabile dell'energia (e di conseguenza alla prospettiva della morte individuale e universale), a motivo della constatata impossibilità a ristabilire le condizioni di partenza di un qualsiasi percorso, va sottolineata l'affermazione della costitutiva *storicità* dell'esperienza umana. Ciò vale tanto per le scienze naturalistiche, almeno per quelle che hanno abbandonato le vecchie sicurezze di tipo ingenuamente positivisticò, quanto per le scienze umane, e in particolare per la pedagogia, ben consapevole che l'educazione è un procedere sempre in avanti sia pure secondo un andamento non necessariamente lineare e nemmeno strettamente circolare, ma circolare a spirale. In questo senso si comprende l'importanza, in educazione, della prospettiva della *responsabilità* a evitare il più possibile la commissione di errori che, infatti, specie quando nascono da improvvisazioni, casualità, impreparazione professionale, ecc., non si possono cancellare dall'esperienza dell'educando (proprio perché irreversibili) ma solo essere almeno parzialmente superati tramite nuove esperienze; nonché ad affermare la necessità di procedere il più possibile secondo modalità progettuali (che richiamano una programmazione sempre e comunque flessibile e dunque non rigida). Modalità progettuali che, come minimo, richiedono il ricorso a un *principio di realtà* che comporta se non altro una adeguata conoscenza e comprensione dell'educando con tutte le sue determinazioni biologiche psicologiche spirituali, nonché dell'ambiente sociale e culturale nel quale si realizza l'evento educativo.

Di qui, come ho detto, l'importanza della nozione di *rischio* che, a livello di discorso educativo/pedagogico tradizionale è sempre stato presente, ma secondo un'accezione tendenzialmente negativa. A conferma della quale basta ricordare quanto è stato largamente sostenuto a proposito dei rischi fisici, emotivo-affettivi, sociali, professionali e persino intellettuali contenuti nell'esperienza educativa, cui si sono aggiunti più recentemente quelli di una generalizzata incomprensione, di una freddezza reciproca e, perché no?, di una mancanza di un autentico sentimento d'amore o dell'illusione che l'amore e il rispetto possono essere comprati tramite un'attenzione addirittura forsennata per i beni materiali. Una nozione di rischio che a un livello di discorso fenomenologicamente fondato va ripensata e problematizzata. Innanzitutto si tratta di riconoscere che il rischio

appartiene costitutivamente all'essere dell'uomo, dipendendo dalla sua elevata cifra di incertezza, precarietà, contraddittorietà, tanto che non correre alcun rischio comporterebbe una sorta di rinuncia alla vita, se non addirittura alla propria qualifica di uomo. In secondo luogo, si tratta di metterne in evidenza alcuni aspetti francamente positivi a partire dall'implicita affermazione che, proprio a motivo della presenza del rischio, l'essere dell'uomo è caratterizzato dalla prospettiva della possibilità e quindi di quella della libertà, che non possono di conseguenza mai essere considerate assolute. Da qui l'ingenuità di considerare comunque e sempre giustificato il rifiuto del rischio, così come in larga misura avviene nel nostro modo di impostare e di condurre l'azione educativa. Ove ciò avvenisse infatti l'educando verrebbe largamente de-responsabilizzato, con la conseguenza che in tal modo questi risulterebbe impreparato ad affrontare i normali rischi propri dell'esistenza, o sollecitato a ricercare nuovi rischi da affrontare, quasi sempre artefatti o esistenzialmente gratuiti e quindi più pericolosi, allo scopo di dimostrare innanzitutto a se stesso di essere coraggioso, capace e responsabile.

Come si è potuto constatare a partire dalle considerazioni appena sviluppate, è proprio dalle nozioni di irreversibilità e di rischio che emerge con maggiore chiarezza e forza la nozione di *responsabilità*, specie in ambito educativo. È infatti a partire dalla consapevolezza che «non si può tornare indietro» e che in ogni caso le esperienze che si compiono (nel nostro specifico caso, in educazione) sono esposte a una notevole cifra di rischio, che deve generalizzarsi un atteggiamento e un comportamento pedagogici di grande prudenza e responsabilità ben sapendo che, quando si ha a che fare con le persone e con le loro modalità di essere nel mondo, la prospettiva di seguire la logica del procedere per tentativi ed errori è da rifiutare in tutti i modi. Ma gli autori del saggio di riferimento — Marco Dallari e Luca Ghirotto — hanno sottolineato innanzitutto l'interesse che per la responsabilità mostrano costitutivamente di avere le altre scienze umane o sociali oltre alla pedagogia e alla filosofia, pur se ciascuna di esse ha teso a relativizzarla, specie se considerata in termini di sentimento o di comportamento soggettivi. Una relativizzazione che ne ha problematizzato la tradizionale maniera di essere intesa come avente per presupposto la libertà, considerata sia come assenza di costrizioni o impedimenti, sia come capacità di

determinarsi secondo scelte autonome, in vista di risultati immaginati o progettati coscientemente. Ne è venuta fuori la consapevolezza che vi sono vari elementi e condizionamenti sociali, storici, psichici capaci di minare a fondo l'idea di un libero arbitrio, riconoscibile come presupposto di una autentica condizione di responsabilità personale. Al di là, infatti, della posizione di Frederich Nietzsche per il quale l'uomo non è da ritenere responsabile per niente, né per il suo essere, né per i suoi motivi, né per le sue azioni, né per i suoi effetti, hanno avuto una sicura rilevanza (anche per quanto attiene all'educazione) le posizioni assunte in proposito dalla psicologia, dalla psicologia sociale, e dalla psicoanalisi. Esse, infatti, insistono da un lato sull'impossibilità del bambino a ritenersi responsabile delle sue azioni fino al raggiungimento di una certa fase del suo sviluppo; dall'altro lato sul constatato indebolimento della «coscienza morale» (dunque, della responsabilità) nel momento in cui un soggetto entra a far parte di un gruppo o, ancora, sull'esistenza di una miriade di condizionamenti inconsci, nonché sulla eventualità, non infrequente, nella quale un soggetto commette azioni irresponsabili allo scopo di essere punito non per tali azioni, ma per espriare colpe reali o immaginarie altrimenti compiute.

D'altro canto, in educazione, più che la *responsabilità giuridica* (da riferire alla trasgressione da parte di un soggetto delle leggi vigenti nel suo Paese), e più che la *responsabilità etica* (da riferire alla capacità del singolo di problematizzare il proprio comportamento nei confronti degli altri), importa sottolineare la rilevanza della *responsabilità esistenziale* (da riferire alla capacità costitutiva del soggetto di dare senso al mondo, e quindi di essere implicato nella conoscenza e nella costruzione della storia individuale e sociale). Ciò significa, infatti, puntare su una soggettività non alienata in quanto consapevole della propria co-responsabilità. Attraverso quest'ultimo concetto («co-responsabilità») in particolare per la fenomenologia, si sostiene la necessità di rifiutare ogni tentativo di assegnare agli altri le responsabilità del *come* dell'essere-nel-mondo-con-gli-altri. Come dire insomma che per la fenomenologia, e più ancora per la pedagogia fenomenologica, non è in alcun modo legittimo appaltare ad altri la responsabilità di ciò che è accaduto o che accade, in quanto il senso di tutto ciò dipende da ciascuno e da tutti, sicché è su questa linea che vanno orientati i vari interventi educativi concreti.

Infine — ma non si tratta di una collocazione che ne svaluta l'importanza, anzi, semmai ne esalta proprio la rilevanza educativa, costituendo una sorta di sintesi di molte delle affermazioni che sono state in precedenza esplicitate — viene presentata nel presente volume la parola *pensare* attraverso la trattazione che ne dà Alessia Camerella. Con l'intento di esplorare il senso e il significato del termine, l'autrice si chiede come può l'esperienza fenomenologica illuminare la complessa e problematica pratica educativa, in direzione di un pensare e di un esistere essenzialmente fenomenologici, e quale educazione sia necessaria per costruire la propria identità attraverso l'imparare a pensare e a dire il pensiero. Viene così posto l'orizzonte di un pensare strettamente interdipendente al comunicare e allo scrivere, sia in senso intrasoggettivo, sia in senso intersoggettivo. La ricchezza, la profondità e l'importanza del pensare si riflettono nelle dimensioni etico-politico-pedagogiche, in quanto ciò significa essere presenti dove ci è chiesto di esserlo, saper prendere posizione, compiere delle scelte e quindi assumersi delle responsabilità esistenziali. Il coraggio del pensiero pensato, detto, scritto e agito è quello che riesce a costruire nuovi mondi sia nella propria mente, sia nella società in cui si vive, sviluppando armoniosamente l'uomo teoretico, etico, estetico che c'è in ognuno di noi. Poiché lo scopo fondamentale della pratica educativa è quello di promuovere nell'altro il desiderio di dare impulso alla sua esistenza, «attraverso l'esercizio del pensare l'uomo riesce a ricordare il passato, vivere il presente in modo autentico e personale, progettare il futuro per un pensare che sappia prendersi cura delle cose e di tutti gli esseri viventi con cui entra in rapporto e in relazione» (Camerella, p. 191).

Anche solo scorrendo le pagine nelle quali si sostanzia il presente volume, il lettore potrà facilmente rendersi conto che la nostra intenzione non è stata quella di costruire una specie di «trattato» rappresentativo della pedagogia fenomenologica. Quest'ultima, infatti, non ha la pretesa di pervenire a un «sistema» rigidamente dato nel quale e attraverso il quale dare una collocazione la più precisa possibile al sapere sull'educazione, così come è quasi sempre avvenuto per le scienze di tipo naturalistico/oggettivistico. Ciò comporterebbe di fatto una forma di ingabbiamento di quello stesso sapere che ne

limiterebbe la capacità di mettersi continuamente alla prova, di ampliare i propri orizzonti, di rispondere in modo attivo alle situazioni problematiche da cui sempre e comunque si diparte. Come spero si evinca anche dal «logo» che abbiamo nuovamente costruito per identificare fin dalle copertine dei volumi appartenenti, come il presente, alla *Collana di pedagogia fenomenologica*, la caratteristica fondamentale di quest'ultima è proprio quella di procedere, piuttosto che sistematicamente secondo uno schema pre-ordinato, in una direzione che ha nella dinamicità, nella complessità e nella costante apertura la sua più forte connotazione. Un procedere che, proprio per questo, si sviluppa secondo una logica a spirale rappresentativa di una tensione mai sopita, verso un futuro che sia in grado di fare sempre i conti con il presente e con il passato. D'altro canto, ciò è ben comprensibile se si tiene conto che questo orientamento pedagogico aspira a una scientificità non ingenuamente oggettivistica che, come sappiamo, ha tendenzialmente cercato di espungere dai propri processi conoscitivi la soggettività dell'uomo, in quanto ben consapevole non solo del coinvolgimento ma anche della presenza attiva di quest'ultima. Il sapere educativo e pedagogico, pur nella sua irrinunciabile rigosità, è tutt'altra cosa rispetto alla pretesa di esattezza propria delle scienze naturalistiche e storicistiche, tutte prese da quello che Husserl chiama il «pregiudizio del fatto»: rigosità, infatti, che richiama l'esigenza di *conoscere* i fenomeni e di *comprendere* (e non di calcolare) gli enigmi del mondo e della vita. Esso è una costruzione continua del costituirsi (del formarsi) stesso del soggetto in relazione con l'oggetto (con l'infinità degli oggetti), sicché non può e non deve arroccarsi su posizioni vissute come certe, definitive, valide sempre e comunque. Ciò nondimeno sarebbe del tutto fuori luogo se interpretassimo un simile procedere come una forma più o meno palese di scetticismo e/o di relativismo. Già lo si è detto più sopra commentando, attraverso l'analisi prospettata da Valentina Mazzoni, la parola «verità». Ciò significa riconoscere che il pensare fenomenologico non disdegna affatto che si possano individuare alcuni punti fermi emergenti da un'analisi per così dire qualitativa del mondo della vita (e delle sue regioni ontologiche). Ma ciò a condizione che questi punti fermi non siano assunti come dei principi assoluti e quindi validi in sé e per sé, ma come delle direzioni

di senso sempre aperte, in quanto da riverificare continuamente nella storicità degli eventi (legati in ogni caso alla precarietà, alla finitezza e, perché no?, alla libertà, peraltro sempre condizionata degli stessi protagonisti di quegli eventi).

Di qui l'elevata cifra di problematicità del pensare e dell'agire fenomenologici che richiama ed esige, in campo educativo come in quello etico, politico, ecc., un fortissimo senso di responsabilità che, a partire dall'accettazione del suo essere strutturalmente aperto al rischio, non ammette posizioni di rinuncia, o proprie di un comodo «lavarsene le mani»: se si preferisce, che non cerca alibi di alcun genere tali da giustificare un concreto disimpegno delle soggettività.

Tutto ciò per chiarire — forse con un ragionamento fin troppo teorico — due aspetti/caratteristiche dell'opera che qui intendo presentare e commentare.

Si tratta per un verso di comprendere i motivi che ci hanno suggerito di non procedere, nell'analisi delle parole scelte tra quelle che ci sono parse più significative in ambito fenomenologico e segnatamente in quello della pedagogia fenomenologica, secondo una scansione tale da individuare una loro presunta tassonomia e che, proprio per questo, presentiamo in ordine alfabetico. Certo, avremmo potuto iniziare da una parola — intenzionalità — che più di ogni altra è indicativa di un'interpretazione fenomenologica dell'uomo, del mondo, del loro rapporto, ed è ciò che ho creduto di poter fare in questa nota introduttiva. Ma, come ciascuno avrebbe potuto giustificatamente obiettare, sarebbe stato del tutto legittimo partire da qualsiasi altra parola, dal momento che in ciascuna di esse è ben presente l'essenziale di quell'interpretazione. Di ciò è una evidente prova il fatto che, presentando ciascuna delle parole in questione, chi si è cimentato in tale sforzo di analisi non ha potuto fare a meno di chiamare in causa altre parole, altre espressioni, pur limitandosi opportunamente a qualche accenno soltanto. Di qui una certa ripetitività di affermazioni e di ragionamenti: ripetitività che non ha dunque nulla di scorretto o di ridondante, anche perché ciascuna di quelle affermazioni e di quei ragionamenti è stata condotta da punti di vista diversi e persino con linguaggi diversi, sicché mi pare di poter affermare che si è trattato di una serie di «variazioni sul tema» tanto importanti e significative per la realizzazione di una qualsiasi

melodia. Il che significa e comporta, per un lettore non pregiudicato, una possibilità in più per giungere a una più completa e convinta comprensione delle nostre proposte.

Per un altro verso, si tratta non tanto di segnalare la presenza, nei diversi contributi che costituiscono il volume e che abbiamo deciso di presentare in ordine alfabetico per evitare possibili interpretazioni di ordine tassonomico, di stili diversi oltre che di lunghezze diverse, quanto di accettarne e di comprenderne l'esistenza. Questo fatto, che in un altro modo di procedere potrebbe essere considerato sintomo di trascuratezza, qui sta a rivendicare il diritto di ciascuna persona di impostare un discorso secondo le proprie competenze e persino secondo le proprie preferenze: un diritto che, per i molti motivi cui ho fatto cenno in precedenza, appartiene senza alcun dubbio alla prospettiva fenomenologica. Merita tuttavia che io precisi che ciascun testo del presente volume è stato letto e, se del caso, corretto da tutti i membri del gruppo. In questo senso, tutti i saggi sono, pur nella loro varietà, da considerare espressione del gruppo medesimo (dunque, della pedagogia fenomenologica in quanto tale), patrimonio del nostro sapere, cui potremo rivolgerci nel futuro invitando i nostri lettori a fare altrettanto ogni volta che prenderanno in considerazione una delle opere che saranno inserite in questa collana.

Infine, merita ancora che io precisi che il lavoro compiuto in questi mesi, e di cui il presente volume è il risultato, non è stato svolto soltanto o prevalentemente dai membri della cosiddetta «vecchia guardia» del gruppo dell'*Encyclopaideia*, di cui sono testimonianza i ventisei volumi della collana dallo stesso nome pubblicata negli anni passati dalla casa editrice La Nuova Italia, ma soprattutto dai membri più giovani di esso, che in questo modo hanno dimostrato non solo una grande disponibilità a lavorare insieme, ma anche e soprattutto una ormai consolidata competenza.

Mi auguro dunque che questa nostra fatica collettiva serva a una ulteriore conoscenza, da parte dei pedagogisti italiani e non solo di essi, della nostra proposta pedagogica, che non si esaurisce in una peraltro indispensabile operazione di carattere teorico, ma che si estende anche alla prassi educativa, nella ferma convinzione che tra questi due momenti non ci può essere separazione ma una costante, irrinunciabile dialettica.