

Riflessioni inattuali intorno ad una categoria attuale: il cambiamento e il suo rapporto con la formazione umana

Rita Fadda

Università di Cagliari
Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia
rfadda@unica.it

Abstract

Un-current reflections around a current category: change and its relationship with human formation

In the current reality, there is a tendency of understanding change as being synonymous with improvement, no matter the direction and quality of the change. The domain of education is no exception to this phenomenon, with educational change being perceived as progress. This article aims to provide a survey on the category of change, in order to demonstrate that no educational process can be materialized without establishing a preliminary set of choices and criteria through which to evaluate the process itself. Such criteria capture, of course, the quality and consistency of the change process.

Keywords: Education, Change, Givenness, Evaluation, Quality.

Resumen

Reflexiones inusuales entorno a una categoría actual: el cambio y su relación con la formación humana

En la realidad actual, hay tendencia a entender el cambio como sinónimo de mejora, sin importar la evaluación en la dirección y la calidad del cambio. Esto también sucede en el campo pedagógico, donde el cambio educativo se percibe como progreso. Este artículo tiene como objetivo proporcionar una encuesta sobre la categoría del cambio, para demostrar como el proceso educativo no se concreta en ausencia de elecciones y criterios sobre la base de los cuales evaluar lo que es educativo y lo que no, los criterios que revi-

san, por lo tanto, también la calidad y consistencia en el proceso del cambio.

Palabras clave: Educación, Cambio, Permanencia, Evaluación, Calidad.

Le ragioni di un ri-pensamento critico

Diverse sono le ragioni che inducono ad una riflessione critica sulla categoria del cambiamento in relazione ai concetti di forma-formazione e non solo se si resta nel registro pedagogico ma anche se da esso ci si discosta provvisoriamente per esplorare altri territori, altri livelli di realtà in cui tali categorie sono implicate.

La prima, è legata alla constatazione che, a fronte dell'uso che di essa viene fatto in molteplici ambiti di sapere e che ormai è ampiamente diffuso sia nel parlar comune che nei linguaggi specifici, come quello politico, per fare un solo esempio, nel quale viene usata in modo ricorrente e trasversale, come categoria autonoma e quasi taumaturgica, quasi mai assunta in modo critico e problematico ma connotata come intrinsecamente positiva, neutra, non bisognosa di elementi che ne valutino non solo la presenza ma la qualità e la direzione¹.

Da tale notazione di sfondo, discende l'esigenza di un ri-pensamento radicale e critico intorno al cambiamento, quando in giuoco è l'uomo e la sua formazione, anche in ambiti non direttamente pedagogici, ma che sia in primo luogo volto a sondare in profondità il delicato e altamente problematico rapporto tra cambiamen-

¹ Nel dibattito politico ci si contrappone agli avversari proprio come portatori del cambiamento, non importa di che tipo e con quali programmi, capita sempre più di frequente di sentire espressioni come: "Noi siamo il cambiamento" o simili.

to e permanenza nella prospettiva più strettamente pedagogica.

Si può dire che la categoria del cambiamento domina la scena della cultura contemporanea, dalle teorie sistemiche alle scienze cognitive, alle cosiddette teorie della complessità (scaturite prevalentemente dal problema cosmogenico e morfogenico in genere), dalla sociologia alla psicanalisi e alla psichiatria in genere ed anche in ambito pedagogico non di rado essa assume un ruolo a tal punto importante da divenire, in molti casi, obiettivo primario di ogni processo di apprendimento ma anche, più latamente, di formazione dell'uomo.

E se la categoria del mutamento è centrale e strategica in ambito psichiatrico e psicoterapico in particolare, altrettanto centrale è in ogni teoria della società, ed in entrambi essa implica la categoria della formazione, ove se ne sappia cogliere la presenza spesso non dichiarata e, dunque, sottesa ed implicita. Oggi poi, siamo in presenza di rappresentazioni della società che, forse non a torto, le connotano, appunto, come società del cambiamento. Anche in ambito conoscitivo, una teoria del cambiamento del soggetto conoscente e di un cambiamento proprio in senso formativo e trasformativo, è presente nelle più importanti ed attuali concezioni e modelli epistemologici, sempre più incentrati sul problema della genesi-formazione delle conoscenze, basti pensare solo ad autori come Bachelard, Piaget o Kuhn.

È forse anche questa la ragione per cui la nozione così diffusa di cambiamento ha assunto un ruolo e una centralità indiscussa anche a livello di teorie pedagogiche, che tendono a rispecchiare, non sempre criticamente, ciò che avviene nella società, nella cultura, nell'economia, nella politica a cui appartengono e la disposizione al cambiamento è considerata fattore es-

senziale ed esaustivo, in grado di connotare il pedagogico nelle rappresentazioni della fenomenologia della formazione umana. Si arriva, in certi casi, fino a stabilire un'equazione, senza alcun residuo, senza alcun dato di problematicità, tra formazione e cambiamento. La formula dell' "apprendere ad apprendere", ad esempio, che tanto successo ha avuto ed ha a livello pedagogico – e non solo² – e che può avere un indubbio valore euristico in pedagogia, se ben utilizzato, può però anche correre il rischio di veicolare un enfattizzazione della disposizione al cambiamento, specie in ambito apprenditivo, che rischia di risultare fine a se stesso, al di là dei contenuti, che diventano ininfluenti e non sorvegliati, non scelti e valutati secondo il principio del loro valore di conoscenza e di formazione, mentre ad essere valutata è solo l'efficienza nell'apprendere.

Quanto fin qui detto evidenzia la necessità ripensare la categoria del cambiamento nei diversi livelli di realtà che lo implicano, ma nell'economia di queste pagine, ci si limiterà ad un sondaggio critico e problematizzante di tale concetto nell'ambito che più strettamente attiene alla formazione umana integralmente e radicalmente intesa.

La forma umana tra permanenza e mutamento

Sul fatto che il cambiamento sia una categoria della formatività umana non sembrano esistere dubbi. Fattori come crescita, sviluppo, apprendimento ecc., sono *modi* della formazione-educazione, la quale reca con sé irriducibili elementi di apertura, dinamicità, plasticità,

² Citiamo solo, a titolo esemplificativo, l'ampia trattazione che ne fa E. Morin ne *Il metodo*, Milano, Feltrinelli, 1983.

anche se occorre essere avvertiti sul fatto che tutti questi elementi che implicano un divenire, visti in prospettiva radicale, si coniugano in modo estremamente problematico nell'ambito della formazione dell'uomo.

Non c'è dubbio, è persino banale richiamarlo, che l'uomo, essere neotenico, non nasce già compiuto, con una forma che è data e stabile e che lo accompagnerà per tutta la vita senza subire mutamenti; al contrario egli nasce incompiuto e tale incompiutezza "essenziale"³ è qualcosa che gli appartiene come sua condizione e caratteristica originaria. Infatti, la sua vita è segnata dalla ricerca continua di se stesso, vivere è nascere e rinascere a se stessi, è un essere sempre tesi e pro-tesi verso qualcosa che abbia il profilo pur labile e incerto di una forma, verso qualcosa che contrasti l'informe, e non una forma qualunque ma quella del suo più autentico poter essere. Del resto, la prima caratteristica che R. Guardini attribuisce alla persona è proprio quella di essere o divenire forma⁴.

Si compie, nel senso di non subire più modificazioni, solo quando muore o quando viene meno la sua originaria propensione e pre-disposizione all'apertura e alla progettualità insita nel suo esistere, nel suo *esserci*, come *essere-nel-mondo*, *con-gli-altri*, nel suo prendersi cura.

Anche se vi è un'altra accezione della compiutezza, diversa da quella della chiusura e dell'immodificabilità della forma individuale, che è quella della pie-

³ L'espressione «incompiutezza essenziale» è di J. Lapassade, il quale afferma che «L'intera vita dell'individuo consiste nel dare i natali a sé stesso» e aggiunge che «saremmo nati pienamente e definitivamente solo quando morremo». J. Lapassade, *Il mito dell'adulto*, Bologna, Guaraldi, 1971, p. 49.

⁴ R. Guardini, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1987, p. 170.

nezza e autenticità, per cui si può dire che ogni uomo è compiuto se ha vissuto e vive appieno e autenticamente ogni stagione o fase o momento della sua vita e della sua esistenza, come momenti di soggiorno che hanno il loro senso e il loro valore in sé e non solo di passaggio, in funzione di qualcosa d'altro che ha da venire. Così si può parlare di compiutezza nel bambino se questi è stato messo in grado di vivere appieno la stagione dell'infanzia, per quello che è, con le sue leggi e le sue regole, e non costretto ad essere grande e adulto prima del tempo, per esempio immettendolo precocemente nel lavoro e nello sfruttamento, come avviene nelle società della miseria e del sottosviluppo, o magari proprio attraverso un'accelerazione del cambiamento in direzione della crescita e del raggiungimento precoce dell'adulthood, come sempre più spesso avviene nella nostra società, caratterizzata dalla fretta, dall'efficienza, dalla competitività, dalla produttività e poco incline ad una considerazione del tempo come qualcosa di intimamente legato all'identità della persona e come suo vissuto personale, tempo, dunque, che non è solo da attraversare e riempire di attività tutte rivolte a produrre cambiamento e prestazioni, in una sorta di gara perpetua, ma in cui dimorare e se il tempo è destabilizzazione e spaesamento, dimorare nel tempo significa calarsi a fondo nell'esistere ed accettare tale condizione originaria che è tipica dell'uomo. In termini pedagogici, ciò si traduce nell'idea che occorre accogliere con cura il soggetto in formazione non solo quando risponde alle sollecitazioni in modo attivo, attraverso azioni, comportamenti, modificazioni, ma anche nei momenti di apparente "improduttività" e spaesamento, nelle sue pause e nei suoi silenzi, che vanno rispettati perché so-

no parte fondamentale della persona, ne costituiscono il «segreto»⁵ e sono, quando non si tratta di disagi patologici, momenti topici, di crescita, di cambiamento, epifania di qualcosa di nuovo e inedito che nasce in essa e intorno ad essa.

Dunque, è importante non cadere nell'errore di considerare significativo solo il tempo in cui si operano delle scelte e si costruisce storia, si verificano cambiamenti immediatamente rilevabili. Chi vive il tempo in questo modo accoglie anche tutto il trascorrere indifferenziato come parte significativa di sé e non anima, non estranea. Si tratta di un tempo non indirizzato ma libero, donato, accolto nel suo scorrere pur senza essere caratterizzato da decisioni, progetti, azioni, cioè apparentemente privo di cambiamenti. Anche di questo tipo di tempo si nutre la relazione di cura pedagogica, che non cura l'alterità dell'altro solo quando, appunto, propone scelte, modelli di vita, significati, ma si dà nel quotidiano svolgersi della vita nel tempo, cosa che spesso in educazione non viene contemplato, proprio perché la modalità prevalente, specie in ambito scolastico, è quella efficientistica del potenziamento dell'attività cognitiva ed apprenditiva, mentre proprio l'inattività, il rivolgersi a se stessi, il curarsi di se stessi, ma anche gli spaesamenti, le inquietudini, i momenti di smarrimento e di crisi, dovrebbero avere un ruolo fondamentale in ogni processo di strutturazione temporale della cura, perché tiene conto dei vissuti, delle emozioni, del sentire e del provare che sono la base di ogni formazione integralmente intesa e quindi di ogni pratica di cura attenta ai modi più propriamente, compiutamente ed autenticamente umani di vivere il tempo.

⁵ «La persona, afferma Pareyson, porta con sé il suo segreto»: cfr. L. Pareyson, *Esistenza e persona*, Torino, Taylor, 1960, p. 270.

E a proposito di tempo e del suo indissolubile legame proprio con il cambiamento, questa realtà a noi così apparentemente familiare e nota, ma in realtà sconosciuta, non pensata nella sua quasi misterica complessità, esso appartiene all'uomo a un punto tale da far dire, a partire da Agostino e via via fino a pensatori del nostro tempo, che noi non siamo solo nel tempo ma siamo tempo.

L'uomo è il solo, tra i viventi, che si avvede del tempo, che ne ha consapevolezza, e se il tempo è strettamente legato al cambiamento, ciò non significa che con tale cambiamento possa essere identificato: il tempo non è, insomma, il semplice cambiamento ma è piuttosto il nostro avvertimento del cambiamento e della destabilizzazione che esso determina in noi, dunque è un vissuto, di più, esso è il vissuto originario, proprio in quanto avvertimento di noi stessi nel continuo e repentino cambiare a cui l'esistere è asservito, il *sensus sui*, fuori di cui altro senso non v'è. Dunque, scoprire il tempo è per l'uomo, scoprire sé stesso, è l'inizio della coscienza di un umbratile sé, di un'aurorale nucleo identitario. Così, attraverso il tempo noi avvertiamo il cambiamento, continuo, repentino, inarrestabile e con esso la contingenza che segnano la realtà tutta e che ci ingloba e ci coinvolge e, ancora, prendiamo coscienza del limite, della nostra finitudine e dell'inesorabilità della morte, ma tale avvertimento conduce, a qualcosa di tendenzialmente stabile, pur con i mutamenti che subisce nel corso dell'esistenza e cioè i tratti distintivi di tale esistenza, gli elementi embrionali del nostro sé.

Già quanto detto, dovrebbe indurre a procedere con grande cautela quando, pur considerando il cambiamento fondamentale in ogni processo di formazione, ci si domanda se esso sia in grado di esaurire da solo l'intrinseca sua problematicità.

La categoria della formazione, assunta nella sua massima radicalità, si rivela, fin da subito, come il luogo di un equilibrio complesso e quasi misterico tra permanenza e mutamento.

L'uomo è, per tanti versi "figlio del caso" – per riprendere un'espressione nietzscheana attribuita a Sileno, il satiro seguace di Dioniso che ricorda al re Mida che cosa l'uomo veramente sia⁶. La sua nascita è caso, non avendo egli scelto nulla sul dove, sul quando, sul come, ma soprattutto, non avendo scelto *di* nascere. È la nostra condizione di «gettatezza», dove gettatezza significa datità, cioè qualcosa di stabile e imm modificabile, ma poiché la nostra esistenza è apertura, noi siamo in grado di trascendere – non di annullare – tale condizione, con il progetto, con il nostro essere sempre proiettati verso il futuro e ciò facciamo essenzialmente attraverso e per tramite della Cura, di quell'ontologico essere-pre-occupati, cioè occupati prima di decidere se occuparcene o meno. Già qui siamo in presenza, dunque di un intreccio tra un elemento di datità e di permanenza (la gettatezza) e di uno di apertura e trascendimento (il progetto per il tramite della cura).

E se l'esistenza divenire, differenza, mutamento; se è vero che l'esser-ci è apertura al mondo, trascendimento continuo, in primo luogo di se stessi e che l'esistere non è l'attualità di un presente statico ma il "non ancora" di un "poter essere" che si protende nel tempo, verso il "proprio da farsi", l'educazione e la formazione sono quelle dimensioni fondamentali che ci costituiscono come soggetti umani, che creano in noi qualcosa di stabile e permanente, che è poi la forma umana, la forma originaria del nostro essere uomi-

⁶ F. Nietzsche, *La nascita della tragedia*, in *Opere di Friedrich Nietzsche*, vol. III, t. 1, Milano, Adelphi, 1972, pp. 31-32.

ni, di cui fa parte l'essere forma singola, unica, differente; forma mai interamente compiuta e quindi sottoposta a mutamento, dotata di una sua plasticità, ma che mantiene però inalterata qualcosa che potremmo definire la sua natura e la sua essenza, forma che costituisce una sorta di "punto di resistenza" rispetto alle sollecitazioni interne ed esterne.

Si forma e ci si forma a partire da qualcosa di dato – e quindi permanente – che è la forma originaria, la *forma hominis*. Ma ciò che diventeremo come forme singole è qualcosa che avviene nel tempo e nel divenire. Si incontra il mondo, e l'altro da noi, che di questo mondo è parte fondamentale, si fa esperienza e si *vive*, nel senso dei vissuti individuali, delle affezioni, che sono la radice del senso e la matrice della soggettività, si viene educati attraverso tutta una serie di fattori conformanti, primo fra tutti il linguaggio, che implicano cambiamenti e adattamenti e che ci rendono simili, coappartenenti, afferenti alla sfera dell'*humanitas*. L'appartenenza e l'afferenza, la con-formazione, sono però anche condizioni per la nostra autoappartenenza e per la nostra differenziazione, e nel nostro essere differenti, che ha origine nel divenire, c'è ancora un dato di permanenza, ciò che ci rende unici, ciò per cui possiamo dire di essere *noi stessi*, nonostante le numerose modificazioni che nel corso della vita subiamo.

Sono i caratteri che permettono l'individuazione della persona e che le consentono di essere *sé stessa* in ogni momento e fase del suo sviluppo, della sua crescita, della sua costituzione, perché sono la sua struttura di base e la sua essenza di persona.

E la forma umana è, sì, anche datità e universalità, ma insieme costruzione e differenza, individualità, unicità, poiché sua caratteristica è quella di darsi, di rive-

larsi, solo in guisa individuale. È come se ciascuno di noi la *interpretasse* in forma unica e irripetibile.

Verrebbe da dire che qui la forma, che misteriosamente coniuga conservazione (di ciò che è originario, universale e specifico) e trasformazione-individualizzazione (di ciò che è singolo, unico e irripetibile), potrebbe intendersi al modo di L. Pareyson, come «esecuzione personale di un'universalità comune»⁷.

Ed è proprio tra gettatezza e trascendenza, tra dati e dinamicità, plasticità, apertura, progettualità, tra permanenza e mutamento, tra appartenenza (ad un mondo, ad una specie, a una cultura, ad una tradizione, ad un linguaggio) e differenza, tra conformazione e differenziazione, che si gioca la formatività umana, ossia il prendere-darsi forma dell'uomo, il suo essere forma e "farsi forma"; forma universale e data ma allo stesso tempo aperta, forma che ci vincola ma non ci determina, proprio in quanto aperta alle sollecitazioni esterne, forma come conformazione necessaria e universale, ma che si dà, si svela, solo in modo individuale. Tutto ciò ben rende la doppia caratterizzazione della forma come realtà che è insieme data e costruita, vincolata ed aperta, condizionata dall'esterno, ma non risolvibile in questi condizionamenti, poiché, partendo da ciò è dato, originario, universale e specifico (della specie), l'uomo a cui si dischiude un mondo, l'uomo che è protesosi verso l'alterità, che esperisce e patisce, che cresce e si sviluppa, l'uomo come ex-sistenza, prende forma e dà forma, "fa di sé una forma", per usare una felice e pregnante espressione di H. Stein⁸, ma una forma individuale, singola, unica, perché l'unicità è l'essenza stessa

⁷ L. Pareyson, *op. cit.*, p. 266.

⁸ E. Stein, *La vita come totalità. Scritti sull'educazione religiosa*, Roma, Città Nuova, 1994, p. 27.

dell'*anthropos*, costituisce la base, il fondamento primo dell'*humanitas*, ed è soprattutto in virtù di questa unicità che ogni uomo deve essere considerato e trattato come persona, fin da quando viene al mondo, dove persona, unica e irripetibile, significa che io, nel mio essere, non posso essere posseduto da nessun'altra istanza, ma che mi appartengo, perché la persona sfugge al rapporto di appropriazione, non può essere fatta oggetto di proprietà da parte di nessuno, né può essere assimilata a nessuno, anche quando fosse sottoposta alla peggiore delle schiavitù.

Già si è visto come sul piano ontologico la Cura, intesa come *pre-occupazione*, cioè come predisposizione originaria a priori, da cui discendono le concrete attività di cura e progetti, perché alla cura è legata ogni nostra attività progettante e il nostro stesso essere progetto, aiuta a dar conto di uno degli elementi di dati che caratterizzano l'uomo e determinano la sua formazione e a mostrare come da questa pre-determinazione ontologica dell'uomo discenda e acquisti senso tutto ciò che dato non è, tutto ciò che attraverso la cura, questa volta intesa come onticità, apre al trascendimento, all'alterità, all'ulteriorità, al cambiamento, alla progettualità, in una parola alla formazione.

E se l'esistenza è trascendimento, ciò rispetto a cui l'uomo è innanzi tutto trascendente è sé stesso. Noi siamo continuamente sospinti fuori da noi stessi, strappati a noi stessi, siamo insieme presso di noi e fuori di noi. È questo il movimento dell'esistenza ed è questo il movimento della formazione. Se questo dinamismo si interrompe, l'esistenza si blocca e con essa la formazione. Esistenza e formazione sono consustanziali, equiprimordiali, coestensivi.

La formazione non è, infatti, una caratteristica tra le altre dell'essere umano ma il suo modo d'essere

fondamentale. L'uomo è la sua formazione. La vita di un individuo è un intreccio di vissuti, di esperienze, di azioni, di eventi che l'uomo costantemente traduce e "trasmuta" in forma, secondo modalità singole. La storia di una vita è anche sempre una storia di formazione, il destino stesso dell'uomo è, per tanti versi, anche se non esclusivamente, il suo destino formativo.

Perciò il blocco, l'arresto, la chiusura dello slancio formativo, sono il segno, non di un'avvenuta compiutezza e completezza dell'uomo, ma di un'anomalia, di una de-formazione, di un'esistenza che non procede più.

Dunque, non si può pensare a un'impossibile immobilità esistenziale, ché l'uomo subisce modificazioni durante tutto il corso della sua vita. La stessa interazione con gli altri individui, compresa la relazione educativa, senza di cui non c'è crescita e sviluppo, in assenza della quale non si "diventa uomo" o – se si vuole – non si "svela" la forma-uomo, così come la comunicazione e l'interpretazione, compresa l'interpretazione di sé stessi, che ha a che fare con il costituirsi della coscienza, implicano in modo ineliminabile la trasformazione e il mutamento.

Ma ciò detto, occorre anche non dimenticare che la formazione è anche, per molti versi, coltivazione e sviluppo (nel tempo) di *disposizioni preesistenti e date*, disposizioni che da un lato, nel formarsi, l'uomo trascende nel suo divenire e nel suo cambiare, incontrando il mondo e gli altri uomini, a contatto con la cultura, la storia, la tradizione, ma dall'altro ne dipende.

Illuminante, a tal proposito, la doppia accezione del concetto di *Bildung* presente in Heidegger, che rimanda a due modalità di intendere la formazione.

Come sottolinea P. Kobau⁹, Heidegger procede

⁹ P. Kobau, *Servire il discepolo? Due concezioni della "Bildung"*, in G. Vattimo (a cura di), *Filosofia '94*, Roma-Bari, Laterza, 1995.

con grande cautela nell'analisi di questo termine così delicato e polimorfo e, se da un lato delinea il senso impositivo del «*bilden*» (formare), che significa innanzi tutto istituire un'immagine-modello (*Vorbild*), e produrre una pre-scrizione (*Vor-schrift*), dall'altro si configura come un'attività e un processo teleologico che si giustifica in sé e significa «sviluppare e portare a perfezione disposizioni preesistenti»¹⁰.

Dunque la *Bildung*, l'attività di formazione, può essere o sbilanciata verso un ideale di conformazione di individui da plasmare, conformare e acculturare attraverso le sole sollecitazioni educative esterne o come processo teleologico il cui *telos* è l'esplicitazione di una natura umana, intesa come possibilità infinita di sviluppo di potenzialità esistenti.

Assumendo la prima accezione si va verso una *metodizzazione* della *Bildung*, riproduttiva, formalizzante, prescrittiva, basata sul modello scientifico di metodo; metodizzazione che Heidegger non può accettare, mentre ben più congeniale gli è l'idea della formazione intesa come processo teleologico volto a svelare, portare a compimento, perfezionare, le infinite potenzialità preesistenti nel soggetto da formare.

D'altro canto, ciò che Aristotele denomina *entelechia* è una realtà che ha iscritta in sé stessa la meta finale verso cui tende ad evolversi ed ha raggiunto il pieno grado del suo sviluppo, è, dunque, proprio un portare a compimento e a perfezionamento, secondo il suo *telos*, ciò che è dato ma che mai si realizzerebbe se non vi fosse un principio di determinazione sempre operante. Come noto, il termine fu ripreso da Leibniz per indicare la monade, in quanto ha in sé il perfetto fine organico del suo sviluppo.

¹⁰ *Ibid.*, p. 94.

Ma ecco come Gadamer chiarisce l'essenza del concetto di *Bildung*, scostandosi dalla concezione che la interpreta come *mera* coltivazione di disposizioni date.

Seguiamolo in questo passo illuminante dal punto di vista che qui interessa, e cioè quello del rapporto tra ciò che nella formazione è mutamento e ciò che è permanenza.

[...] Il concetto di *Bildung* trascende quello di una mera coltivazione di disposizioni preesistenti, dal quale deriva. La coltivazione di una disposizione è lo sviluppo di qualcosa di dato, sicché l'esercizio e la cura di essa non è altro che semplice mezzo in vista del fine. Così la materia di un manuale di lingua è puro mezzo e non fine essa stessa. L'assimilarla serve solo ad impadronirsi della lingua. Nell'autentica *Bildung*, invece, ciò in cui e mediante cui ci si forma viene, come tale, fatto interamente proprio. In questo senso, ciò che entra nella *Bildung* scompare in essa risolvendosi, ma non come semplice mezzo che ha perduto la sua funzione. Anzi, nell'acquisizione della *Bildung* nulla scompare, ma *tutto viene conservato*¹¹.

L'autentica formazione non è un mezzo in vista di un fine, per cui si possa dire che raggiunto lo scopo, cessa la sua funzione. Essa è qualcosa di molto più, è un processo che consiste nel fare interamente proprio il materiale mediante cui ci si forma, anche modificandosi, e che però scompare, proprio se siamo in presenza di un'autentica formazione. In altri termini, ogni materiale formativo scompare come mero materiale, perché si traduce in forma, si risolve nella forma. Ed è nell'essere divenuto forma, racchiuso nella forma, che niente scompare e tutto viene conservato. In questo modo si coniuga il carattere processuale del prendere

¹¹ H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 1983, p. 34, corsivo mio.

forma, assimilando e facendo proprio ciò che si esperisce o ciò che si acquisisce, e la permanenza di tutto ciò che nel formarsi viene conservato, che non scompare, che vive come forma.

Da tutt'altra prospettiva – quella psichiatrica. anche Binswanger suggerisce l'idea che l'uomo non è soltanto cambiamento ma anche permanenza, ed è davvero singolare che proprio uno psichiatra che assolve al suo compito solo se riesce ad innescare un cambiamento in esistenze segnate dalla sofferenza e dall'angoscia, dalla desolazione della malattia, dall'assenza di senso, tale da ripristinare il benessere emotivo e ritrovare un senso nell'esistenza, faccia ciò puntando proprio sugli elementi di permanenza che rendono ogni individuo unico, e su di essi faccia leva per riuscire a curarli e a salvarli senza prevaricare, senza ricondurli ad una norma esterna imposta dalla società, sottraendoli a un'esistenza anonima.

Quando Binswanger, interrogandosi sull'uomo e sul suo essere normale o patologico, rifiuta la nozione di normalità intesa nel senso del rientrare dentro una norma comune ed estrinseca e afferma che ogni uomo ha la sua «norma istitutrice interna»¹², che è la norma della sua forma; quando va alla ricerca di questa norma e quindi si fa attento ad individuare anche nel malato di mente, in genere omologato e ridotto a un anonimo coacervo di sintomi, degli elementi che scandiscono il profilo di un'esistenza, quando individua quello che egli chiama «apriori esistenziale» sta appunto andando alla ricerca di un *dato di permanenza*, di un elemento di struttura («struttura trascendentale»), di quel fattore istitutivo e costitutivo, caratteristico di ciascun uomo,

¹² L. Binswanger, *Il caso Ellen West e altri saggi*, Milano, Bompiani, 1973, p. 22 e *passim*.

di quel particolare uomo, che gli consente di crescere, mutare, formarsi, ma secondo la sua intrinseca normatività, mediando, attraverso questa, le fonti di normatività esterna, pure fondamentali, come quella educativa e sociale.

L'uomo è «permanenza che diviene», scrive R. Guardini¹³, riflettendo sul dato di unità presente in quel divenire che segna *le età della vita*. L'ossimoro sta a sottolineare che il divenire assoluto, senza una base di permanenza, coinciderebbe con l'annullamento del divenire stesso perché sarebbe una contiguità di stati assolutamente diversi e dunque un insieme di immobilità.

«Il nostro vivere – egli afferma in un'altra opera – riposa sulla forma del divenire. Ciò che dà vita e forma al mio essere, io non lo sono *a priori*: lo divento nel corso del tempo. A dire il vero, in tale processo è presupposto qualcosa, che immediatamente sovrasta il puro divenire: vivendo, è in mio potere fissare, conservare in mio vivente possesso tutto ciò che qui, nel tempo, da me nasce, in me diviene, e da me viene conquistato. E, d'altra parte: ciò che io divengo, non mi è per nulla “estraneo”: una volta diventato in questo o quel modo, non posso proprio pensare sensatamente di non esserlo diventato. Piuttosto, ciò che io divento è in qualche maniera già presente “in anticipo” in me, cosicché, quando lo realizzo, mi rendo conto: “sono diventato me stesso”»¹⁴.

D'altra parte, se si considera la nozione di Io, ci si rende conto che non si può in alcun modo considerarlo come un coacervo di elementi, nessuno dei quali abbia il carattere di struttura fondamentale su cui poggiano le

¹³ R. Guardini, *Le età della vita. Loro significato etico e pedagogico*, Milano, Vita e Pensiero, 1986.

¹⁴ R. Guardini, *Persona e libertà*, cit., p. 223.

altre. Ciò non significa che sia impossibile modificare questo io attraverso sollecitazioni esterne ma segnala semplicemente il fatto che l'io, comunque modificato, non cessa di essere *quell'io*, ciò che impedisce di pensare, anche da un punto di vista logico, alla sua formazione come mera costruzione dall'esterno secondo disegni prestabiliti e materiali prefabbricati, quindi come costruzione estrinseca, determinata da una serie indefinita e progressiva di mutamenti in assenza totale di un nucleo di permanenza irriducibile che, da un punto di vista che sia più morale ed ontologico che logico, è ciò che caratterizza la persona con la sua non costruibilità assoluta e con la sua originaria e irriducibile unicità.

E sempre ragionando in termini di analisi logica del discorso pedagogico e prendendo spunto da alcune osservazioni di J. Ryle proprio sul concetto di «Io», A. Granese sviluppa delle considerazioni di grande interesse proprio sul problema della persistenza e del mutamento riferiti alla nozione di «io» e della ambivalenza di questo concetto, ricondotti al problema della formazione e dell'educazione dell'uomo.

Di fatto, come risulta anche dall'esperienza comune, la persona non è suscettibile di modifiche di tipo analogo a quella di cui è suscettibile, per esempio, un meccanismo di cui si possono alterare a volontà i congegni e le funzioni. Da un punto di vista logico, poi, l'io non può essere "costruito" dall'esterno in quanto è il presupposto di ogni "suo" cambiamento e di ogni "suo" accrescimento¹⁵.

E ancora.

Questo riconoscimento (dell'impossibilità di trattare l'io come coacervo di elementi nessuno dei quali ha valore di entità

¹⁵ A. Granese, *Filosofia analitica e problemi educativi*, Firenze, La Nuova Italia, 1978, p. 59.

primaria e di struttura fondamentale) non contrasta col riconoscimento della possibilità di modificare l'io "dall'esterno", ma esprime, seppure imperfettamente, l'idea che l'io, comunque modificato, non cessa di essere quell'io, in un senso che non è tale da escludere che l'io possa essere plasmato, entro certi limiti, "dal di fuori" ma che è tale da entrare in netto contrasto con l'idea di una "costruzione" dell'io dall'esterno secondo disegni prestabiliti e materiali prefabbricati¹⁶.

In un'altra prospettiva, mentre considera il viaggio come metafora della vita dell'individuo, così Nietzsche si esprime in *Al di là del bene e del male*.

L'imparare ci trasforma [...] Ma nel fondo di noi stessi, proprio nell'"io", c'è indubbiamente qualcosa che non può essere insegnato, un granito di spirituale *Fatum*, di predeterminata decisione e risposta a una predeterminata scelta di domande. In ogni questione cardinale parla un immutabile "questo sono io"¹⁷.

E per tornare al punto iniziale del discorso che ha mosso queste riflessioni, ossia il tema del cambiamento e la diffusa tendenza, anche da parte di certa pedagogia ingenua e per nulla critica, a considerarlo come categoria centrale ed autonoma, non bisognosa di sorveglianza e di orientamento, dimentica o inconsapevole degli elementi di datità, e, dunque, anche dei vincoli che essi pongono ad ogni processo di formazione ed educazione che implichi cambiamento, quali, ad esempio, la nostra originaria situazione di «gettatezza», le «disposizioni pre-esistenti» o quell'io che, benché modificabile non è, appunto, costruibile interamente dall'esterno, attraverso progetti prestabiliti – e, dunque, estrinseci – o materiali prefabbricati, ma ancor più e

¹⁶ *Ibid.*, p. 74, parentesi mia.

¹⁷ F. Nietzsche, *Al di là del bene e del male*, In *Opere di Friedrich Nietzsche*, vol. VI, t. 2, Milano, Adelphi, 1968, p. 231.

più colpevolmente dimentica del fatto che, per dirla con l'analitico Peters, «l'educazione non è processo ma criterio»¹⁸, ossia implica sempre scelte e criteri, ecco che, allora, viene in chiaro il fatto che il semplice cambiamento non è sufficiente a connotare il pedagogico, esso deve essere frutto di scelta e discernimento e non solo, esso va armonizzato con tutto ciò che nell'uomo c'è che non è da cambiare ma da preservare e tutelare con cura, come, per fare un solo esempio, quel *quid* che rappresenta, fin da quando si viene al mondo, un, sia pure aurorale e umbratile sé, il quale, pur passibile di mutamenti, costituisce l'elemento-base del nostro essere persone, cioè uniche e di cui va salvaguardata l'irriducibile alterità e ulteriorità. È questa la bussola che deve indicare la via a chi ha compiti di formazione, educazione, promozione dell'umanità dell'uomo. Ed è compito arduo, esposto al rischio di insuccesso, ma che è da giocarsi prevalentemente senza rete, ossia senza la pretesa di assolvere a questo compito attraverso l'applicazione di regole e tecniche, né di formule pronte per l'uso, che sono utili, se se ne fa buon uso, ma non sufficienti ad assolvere fino in fondo e correttamente tale compito, perché l'applicazione è già una modalità che porta verso l'uniformità e l'omologazione e non rispetta la differenza, perché le tecniche fanno da barriera, da filtro attraverso cui "proteggersi" dalla relazione, sostituendosi spesso ad essa, perché non aprono alla riflessione, alla critica, alla problematizzazione, che ogni relazione di cura richiede, ma semplicemente "funzionano" e dimostrano una notevole efficacia ed efficienza proprio nel promuovere

¹⁸ R.S. Peters, *Che cosa è un processo educativo*, in A. Granese (a cura di), *Analisi logica dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1971, p. 6.

il cambiamento e potenziare l'apprendimento ma il problema è: che tipo di cambiamento e che genere di apprendimento?

Persino la formula, pur così seduttiva, dell'“apprendere ad apprendere”, da noi già menzionata, che dell'esaltazione del cambiamento è l'emblema, risulta, ad un'analisi attenta, assai riduttiva, per nulla critica, spesso adattiva, specie quando pretende di sostituirsi ad una teoria della formazione che sia ben fondata e criticamente orientata.

È ciò che succede ad un autore come Luhmann, il quale è, insieme a Schorr, autore di un saggio su *Il sistema educativo*; saggio estremamente interessante come “lettura” sociologica di tipo sistemico dei “fatti” pedagogici e che diventa illuminante quanto al rapporto tra mutamento sociale e formazione anche perché proprio in questo scritto e in particolare in un capitolo dedicato alla formazione, il problema del cambiamento viene esplicitato in modo assai chiaro e la teoria della formazione viene identificata, *tout court*, proprio con il paradigma dell'apprendere ad apprendere.

Lo citiamo solo a titolo esemplificativo.

[...] L'essenziale di ogni apprendimento non è l'accumulare conoscenze giuste, oppure sviluppare capacità utili come tali, ma l'abilità contemporaneamente acquisita, di usare quel che è stato appreso come fondamento per un ulteriore apprendimento [...] la disponibilità permanente di andare incontro a cose nuove cambiando i *modelli* di attesa già imparati¹⁹.

E ancora.

Il concetto del saper apprendere, che a sua volta è da appren-

¹⁹ N. Luhmann, K.E. Schorr, *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Roma, Armando, 1988, p. 95.

dere, si inserisce in un ordine sociale funzionalmente differenziato. A tale riguardo, esso può essere compreso come *correlato dei cambiamenti evolutivi del sistema sociale*: la maggiore complessità, che costringe ad un comportamento selettivo, richiede anche una maggiore capacità d'*adattamento* sul piano dei sistemi sociali come sul piano di quelli personali²⁰.

In questo passo stralciato si colgono alcuni elementi significativi per il nostro discorso: l'imparare ad apprendere appare come una mera competenza strumentale, occasionalmente applicabile e da «tenere a disposizione per l'uso»²¹. L'apprendimento acquista qui un carattere meramente formale, metodologico, esclusivamente cognitivo, non più legato alla ricerca del «vero» né del «giusto», ed ha come destinatario un soggetto che non è più propriamente un soggetto e tanto meno una persona, ma una sorta di sistema evolutivo autoreferenziale, autopoietico, informale, contingente, non emotivo, desituato, e i cambiamenti che induce appaiono perlopiù adattivi, perché del tutto privi di contenuti necessari, ancor più di valori, dunque, senza elementi che ne valutino la qualità ai fini della formazione.

Ancora una volta, dunque, l'indicazione è quella di problematizzare e relativizzare la categoria del mutamento e non a considerarla come valore pedagogico in sé. E se ogni processo di formazione-educazione dell'uomo coinvolge la sfera cognitiva, essa è però assolutamente incapace di esaurirlo, e non solo perché vi sono implicare dimensioni come quella emozionale, etica, estetica, ma anche perché educare significa scegliere in base a criteri, così come, essere educati non è

²⁰ *Ibid.*, p. 96.

²¹ P. Donati, *Teoria relazionale della società*, Milano, FrancoAngeli, 1991, p. 401.

mai un semplice “sapere che” ma semmai un comprendere, nel senso letterale del *prendere-con*, del fare proprio in senso profondo, dell’interiorizzare, ma proprio perciò, per il fatto che educare e formare implicano scelte e criteri da far interiorizzare, che inducono, quindi dei cambiamenti nel soggetto da educare, tali cambiamenti devono essere ad essi connaturati, con essi coerenti.

Ed è questa una delle ragioni per cui la relazione educativa non può mai esaurirsi in tecniche da applicare e neppure in regole deontologiche da osservare, ma necessita sempre di una spiccata capacità di riflettere criticamente sulle scelte da compiere per ogni soggetto affidato, oltre e al di là di ogni sapere acquisito e di ogni tecnica preconfezionata e pronta per l’uso. Siamo, dunque, ben lontani da un semplice processo che si esaurisca in una disposizione ad apprendere ad apprendere e, dunque ad un continuo e disorientato, ma anche disorientante, cambiamento. La cura, in senso educativo, presuppone, in prima istanza, un lento, difficile, altamente problematico, entrare in relazione, ma ciò non basta, curare è anche e soprattutto accogliere e rispettare l’alterità dell’altro, accompagnarlo, farsi guida, e assumersene, intera, la responsabilità.

E tante sono le difficoltà, tante le insidie, tante le incognite, prima fra tutte quella della libertà del soggetto che si ha in cura, libertà che non significa assenza di regole, che sarebbe libertà per il nulla, ma libertà che deve essere educata. È questa una delle ragioni per considerare quello dell’educatore il più difficile dei compiti. L’esito delle sue azioni educative dipendono solo in parte da lui, l’interiorizzazione di norme, modelli di comportamento, principi, da parte dell’educando non è mai assicurata, ma egli ne porta intera la responsabilità e se nel formare, nell’educare, nel curare, è implicato inevitabilmente il cambiamento, questo

non è mai fine a se stesso ma deve avvenire sempre nel rispetto di quelle che sono le propensioni, le potenzialità, le disposizioni di ogni singola persona, quei fattori costitutivi intrinseci ad ogni esistenza che sono in qualche modo dati, ossia da non stravolgere, da non modificare, magari per adeguarli ad un modello, semmai da tutelare e salvaguardare.

Ed è questo il compito più difficile dell'educare e del curare, compito che diventa scommessa che fa appello alla responsabilità massima, quella di rendersi comunque responsabile anche di ciò di cui non c'è il controllo (l'incognita di un futuro ignoto, dell'esposizione al caso, la libertà), accettando la sfida e il rischio che ciò comporta. Ma l'inserimento del domani nella cura dell'oggi, dettato dall'originaria temporalità dell'uomo e dal suo esser sempre proteso verso il proprio "da farsi" e per cui il futuro dell'intera esistenza dell'essere affidato, tutto quello che nei suoi effetti, sfugge al controllo del soggetto responsabile, comporta che le pratiche di cura non si fermino al presente e non siano volte a determinare, ma a rendere possibile, a propiziare, ad aprire alle possibilità future.

E proprio alla responsabilità verso il futuro e alla natura interpretativa del compito dell'educatore fa riferimento Guardini quando parla di «momento divinatorio dell'opera dell'educatore» quando si prende cura di quell'essere «aperto e proteso» al di là di sé stesso, in un processo in cui ciò che diventerà è già in qualche maniera presente in lui ed è proprio ciò che l'educatore deve saper cogliere, intuire, presentire, per comprendere il presente, per agire nel presente in relazione al futuro. Tutto il contrario, dunque, dell'incontrollata spinta al cambiamento:

Ancora una parola circa la conoscenza pedagogica.
Anch'essa è strutturata dialetticamente. Essa cerca di com-

prendere il giovane: le sue peculiarità, i suoi punti di forza o di debolezza, le inclinazioni dominanti, le tendenze, e così via. Al tempo stesso, però, il pedagogo deve comprendere quanto ora è così in rapporto a ciò che esso deve diventare [...].

Nel fatto che debba essere visto verso quale punto convergano tali vettori sta tutta la tipicità della conoscenza pedagogica – si potrebbe dire: il momento divinatorio dell'opera dell'educatore. Egli deve intuire, presentire, ciò che ancora non è, e comprendere il presente in relazione ad esso; allo stesso modo egli deve indovinare – a partire da ciò che è ora – quanto il giovane ha da diventare. Egli vede la forma essenziale di quest'ultimo non come rigida ma come tutta protesa... e vede la meta verso cui tale dinamismo la muove. Questo è ciò che fa la differenza tra l'educatore autentico e tutti coloro che applicano soltanto delle regole e sviluppano programmi prestabiliti²².

Sono parole che si commentano da sé e che rendono in modo magistrale il senso più profondo di ciò che significa educare e formare avendo sempre in vista quella “forma essenziale” non rigida ma protesa verso la sua meta, verso il suo essere possibile, e se si è buoni educatori, lungi dall'abbandonare il proprio educando ai mutamenti casuali che può subire o, al contrario, lungi dal limitarsi ad applicargli regole e imporgli programmi prestabiliti, si deve cercare di intuire la direzione verso cui quella forma lo muove e saperlo aspettare là dove egli stesso non sa di dover arrivare.

Riferimenti bibliografici

Agostino, S., *Le confessioni*, traduzione di C. Vitali, Milano, Rizzoli, 1958.

²² R. Guardini, *L'educazione*, in C. Fedeli, *Romano Guardini filosofo dell'educazione*, Milano, Pubblicazioni dell'I.S.U., Università Cattolica, 1995, pp. 74-75.

- Bachelard, G., *Il razionalismo applicato*, Bari, Dedalo, 1975.
- Bachelard, G., *Il nuovo spirito scientifico*, Bari, Dedalo, 1978.
- Binswanger, L., *Il caso Ellen West e altri saggi*, Milano, Bompiani, 1973.
- Binswanger, L., *La psichiatria come scienza dell'uomo*, Firenze, Ponte alle Grazie, 1992.
- Donati, P., *Teoria relazionale della società*, Milano, FrancoAngeli, 1991.
- Fadda, R., *Sentieri della formazione*, Roma, Armando, 2002.
- Gadamer, H.G., *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 1983.
- Galimberti, U., *Psichiatria e fenomenologia*, Milano, Feltrinelli, 1987.
- Granese, A., *Analisi logica dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.
- Granese, A., *Filosofia analitica e problemi educativi*, Firenze, La Nuova Italia, 1978.
- Guardini, R., *Le età della vita. Loro significato etico e pedagogico*, Milano, Vita e Pensiero, 1986.
- Guardini, R., *Persona e libertà*, a cura di C. Fedeli, Brescia, La Scuola, 1987.
- Heidegger, M., *Segnavia*, Milano, Adelphi, 1987, p. 268.
- Heidegger, M., *Il concetto di tempo*, Milano, Adelphi, 1988.
- Kuhn, Th., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi, 1969.
- Kobau, P., *Servire il discepolo? Due concezioni della "Bildung"*, in G. Vattimo (a cura di), *Filosofia '94*, Roma-Bari, Laterza, 1995.
- Lapassade, J., *Il mito dell'adulto*, Bologna, Guaraldi, 1971.
- Luhmann, N. - K.E. Schorr, *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Roma, Armando, 1988.
- Morin, E., *Il metodo*, Milano, Feltrinelli, 1983.
- Nietzsche, F., *Al di là del bene e del male*, in *Opere di Friedrich Nietzsche*, vol. VI, t. 2, Milano, Adelphi, 1968.
- Nietzsche, F., *La nascita della tragedia*, in *Opere di Friedrich Nietzsche*, vol. III, t. 1, Milano, Adelphi, 1972.
- Pareyson, L., *Esistenza e persona*, Torino, Taylor, 1960.
- Piaget, J., *Logique et connaissance scientifique*, Encyclopédie de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1967.
- Prigogine, I., *La nuova alleanza*, Torino, Einaudi, 1979.
- Ricoeur, P., *Il tempo raccontato*, in «Aut Aut», n. 216, 1986, pp. 23-24.
- Stein, E., *La vita come totalità. Scritti sull'educazione religiosa*, Roma, Città Nuova, 1994.