



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

**Corso di Laurea magistrale**  
*(ordinamento ex D.M. 270/2004)*  
**in Scienze filosofiche**

**Tesi di Laurea**

—  
Ca' Foscari  
Dorsoduro 3246  
30123 Venezia

**Etica della formazione**  
**Verso una consapevolezza etica**

**Relatore**

Ch.ma Prof.ssa Ivana Maria Padoan

**Laureanda**

Barbara Niero

Matricola 804719

**Anno Accademico**

**2014 / 2015**

Rringrazio  
la mia famiglia  
che ha contribuito e  
continua a contribuire  
alla mia formazione

Un ringraziamento particolare  
va a Stefano Zampieri  
e agli amici di Zona Filosofica

## SOMMARIO

<b>SOMMARIO .....</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUZIONE .....</b>	<b>5</b>
<b>CAPITOLO PRIMO.....</b>	<b>7</b>
<b>UN QUADRO STORICO-CONCETTUALE DELLA FORMAZIONE.....</b>	<b>7</b>
1. Formazione: origini lontane.....	10
1.1. L'inesistenza di una verità oggettiva e la dotta ignoranza. ....	12
1.2. Platone. ....	16
1.3. Aristotele. ....	21
1.4. <i>Paidéia</i> . ....	25
1.5. Formazione liberale e professionale. ....	27
2. L'epoca moderna.....	29
2.1. Andragogia. ....	31
2.2. L'adulto.....	34
2.3. L'educazione in età adulta. ....	37
2.4. L'apprendimento riflessivo. ....	40
2.5. Reciprocità nell'apprendimento adulto. ....	42
<b>CAPITOLO SECONDO.....</b>	<b>45</b>

<b>BILDUNG, FORMAZIONE COME ESPERIENZA.....</b>	<b>45</b>
1. Esperienza in Dewey, una prospettiva pragmatica. ....	49
1.1. Il metodo scientifico e l'esperienza.....	50
1.2. La teoria dell'esperienza. ....	51
2. L'esperienza in Gadamer. ....	55
2.1. Il carattere dialettico nell'esperienza comune.....	61
2.2. Bildung e umanesimo.....	63
3. Conclusione.....	65
<b>CAPITOLO TERZO.....</b>	<b>70</b>
<b>LA FORMAZIONE OGGI.....</b>	<b>70</b>
1. Il contesto in cui si colloca la formazione. ....	70
1.1. Fluidità e complessità. ....	70
1.2. Organizzazione sistemica e autopoiesi. ....	74
1.3. Il panorama formativo.....	76
2. Problemi attuali. ....	79
2.1. Paradossi della formazione.....	79
2.2. I momenti formativi.....	81
2.3. La frammentazione. ....	83
2.4. Ricerche per una teoria della formazione.....	84
2.5. I fattori di complessità della formazione. ....	85
3. Autoformazione. ....	87
3.1. Un punto di partenza imprescindibile.....	87

3.2. Autoformazione: apprendere da sé.....	89
3.3. Autoformazione: nulla di nuovo. ....	92
3.4. Storie di vita e scrittura di sé. ....	97
3.5. La ricerca di senso. ....	102
<b>CAPITOLO QUARTO.....</b>	<b>106</b>
<b>DUE PROSPETTIVE ETICHE .....</b>	<b>106</b>
1. Utilitarismo. ....	108
1.1. L'utilitarismo classico. ....	108
1.2. L'utilitarismo ideale.....	114
1.3. Neoutilitarismo.....	119
1.4. Una nuova forma, l'utilitarismo delle preferenze. ....	123
2. Etica della virtù.....	128
2.1. Alsdair MacIntyre. ....	129
<b>CAPITOLO QUINTO.....</b>	<b>147</b>
<b>ETICA TRA FORMAZIONE, AUTOFORMAZIONE E STORIE DI</b>	
<b>VITA .....</b>	<b>147</b>
1. Autoformazione e formazione. ....	147
1.1. Storie di vita. ....	154
2. Etica e formazione.....	155
2.1. L'etica applicata.....	159
3. Il problema etico.....	161

3.1. Schemi e prospettive di significato.....	162
3.2. Non sapere di non sapere. ....	164
3.3. Il senso delle teorie etiche. ....	166
4. Consapevolezza etica.....	168
<b>CONCLUSIONI.....</b>	<b>173</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>177</b>
<b>SITOGRAFIA .....</b>	<b>182</b>

## INTRODUZIONE

Questa tesi si pone come uno sviluppo in direzione etica della tesi discussa all'esame di laurea triennale che si occupava dell'esperienza autobiografica. Ai fini del nostro discorso, ciò che ci proponiamo di fare, è di cercare di comprendere le connessioni tra formazione ed etica; a tal fine ci muoveremo dunque dal quadro più generale della formazione per arrivare alla questione autobiografica e passare successivamente ad occuparci della questione etica.

Apriremo dunque la nostra esposizione delineando il quadro storico-concettuale che ci permetterà successivamente di fare riferimenti senza doverci dilungare o distrarre dal discorso portante. Successivamente ci soffermeremo su due diverse prospettive legate alla questione dell'esperienza e vedremo come questo incida in termini formativi. Proseguiremo dedicandoci alla formazione cercando di comprenderne criticità ma anche possibili sviluppi soprattutto in relazione all'etica, che è appunto la questione che muove questo lavoro.

Che la questione etica sia presente ovunque vi sia convivenza<sup>1</sup> ci sembra abbastanza chiaro, andare oltre questa prima considerazione richiede invece di procedere con cautela, soprattutto in questo caso in cui il contesto in cui ci muoviamo è quello della formazione; da qui in ogni caso intendiamo muovere i nostri passi.

Il problema che muove questa tesi si delinea a partire dall'instabilità che caratterizza ormai la totalità della nostra esistenza. La mancanza di modelli e punti di riferimento rende il contesto sociale fluido, per usare le

---

<sup>1</sup> Facciamo tesoro delle considerazioni di Aristotele in merito alla possibilità che un essere umano possa vivere in totale solitudine.

parole ormai famose di Bauman, e incerto; anche il contesto scientifico sembra dover rinunciare a verità stabili e durature. Se da un lato oramai questi suonano come luoghi comuni, ciò che ci fa riflettere è la grande difficoltà che questa instabilità sta di fatto creando, segno che lo scoglio è tutt'altro che facile da superare e la domanda forse è proprio quella se tale scoglio debba essere superato - ed eventualmente come - oppure se la questione debba essere affrontata diversamente. In questa totale apertura dove qualsiasi opzione diventa possibile e dove perciò ci troviamo a esercitare - mai come oggi - la nostra libertà, la scelta si fa difficile e insicura, i passi si fanno incerti e ci si ferma, la situazione non è affatto chiara.

Accogliendo la proposta che tale apertura possa essere interpretata come l'occasione per dare spazio a nuove idee<sup>2</sup> e prendendo sul serio le considerazioni di Maturana e Varela quando sottolineano come il nostro modo di conoscere sia caratterizzato dal fatto di determinare le cose che ci circondano, cioè di comprenderle come se fossero unità strutturalmente determinate; tenteremo dunque di capire se vi sia un campo sufficientemente determinato che ci consenta l'azione. La domanda potrebbe allora essere posta nei termini seguenti e cioè se ci sia la possibilità di delimitare in qualche modo il nostro campo d'azione in modo tale da non essere travolti dall'incertezza. L'ipotesi di lavoro è che questa delimitazione di campo possa essere realizzata dall'etica.

---

<sup>2</sup> Minello R., Margiotta U., *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*, Pensa Multimedia Editore, Lecce 2011.

## CAPITOLO PRIMO

### UN QUADRO STORICO-CONCETTUALE DELLA FORMAZIONE

Il termine **formazione** può essere considerato un termine problematico al punto da interessare ancora oggi il dibattito pedagogico; formazione, per usare le parole di Margiotta:

sottolinea di volta in volta il sapere, la relazione con l'altro, il contesto sociale di riferimento, la forza della soggettività come identità fondante, il dar forma all'azione, la pluralità delle diverse intenzionalità operanti, la complementarità e la coesistenza plurale di diversi universi di significato cooperanti allo sviluppo equilibrato della vita di tutti.<sup>3</sup>

Per quanto riguarda l'etimologia «il suo senso si può ricondurre alla funzione regolatrice esercitata da una "forma", intesa come modello ideale dell'uomo, nella direzione dello sviluppo umano. In altre parole, si tratterebbe del processo tramite cui si "dà forma" all'essere umano e, correlativamente, attraverso cui questi prende una determinata "forma" in "conformità" con un certo ideale (l'oratore, il gentleman, il cittadino ecc.)»<sup>4</sup>; con queste parole Massimo Baldacci introduce la voce "formazione" in una sorta di dizionario pedagogico. Tuttavia può risultare più utile cercare di delineare l'ambito della formazione attraverso il

---

<sup>3</sup> Margiotta U., *Introduzione. Formazione e sviluppo sostenibile*, in Margiotta U. (a cura di), *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*, Bruno Mondadori, Milano 2006, p. XVI.

<sup>4</sup> Frabboni F., Wallnöfer G., Belardi N., Water W. (a cura di), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*, Bollati Boringhieri editore s.r.l., Torino 2007, pp. 113-116.

confronto con i termini educazione e istruzione. La distinzione tra questi tre termini è utile non solo per cercare di delineare il termine formazione ma anche per escludere la possibilità che tutto possa essere rubricato alla voce formazione e, da un altro punto di vista, per sottolineare che spesso educazione e formazione non possono essere utilizzati indifferentemente.

In *Le parole della pedagogia*, riferendosi al lemma “educazione”, Franco Cambi ci dice «se l’etimologia di **educazione** è connessa al “trarre fuori” e al “nutrire” (dal latino *educare* o *edere*) e rimanda a un’azione di far crescere operata su soggetti, in realtà i processi educativi hanno una funzione e una presenza assai più ampia: stanno alla base della stessa civilizzazione e ne costituiscono i fattori di continuità e sviluppo»<sup>5</sup>. Fabre, in *Epistemologia della formazione*, sottolinea che «il campo lessicale di educare è centrato sull’idea di livello e innalzamento del livello. Non è specifico nel suo campo di applicazione e designa sia lo sviluppo intellettuale o morale che quello fisico»<sup>6</sup>. In entrambe queste definizioni pur fra altri caratteri come la valenza sociale del termine educare, da un lato per aspetti di continuità e sviluppo della civilizzazione e dall’altro per gli aspetti morali che trovano la loro ragion d’essere - appunto - nella vita sociale, si mette in rilievo il movimento della “crescita” del soggetto, tuttavia si tratta di una crescita le cui specificità possono essere estremamente variabili, possono riguardare un campo di applicazione piuttosto che un’altro.

In merito al termine istruzione, invece, si può dire che esso rimanda all’azione di istruire con riferimento principalmente a contenuti da trasmettere, si fa riferimento dunque ad un’azione estremamente specifica e definita rispetto alle altre. «*Instruere* significa in effetti inserire, costruire, disporre, equipaggiare. Istruire è arredare la mente e fornire strumenti

---

<sup>5</sup> *Ivi*, pp. 83 e ss..

<sup>6</sup> Fabre M., *Epistemologia della formazione*, (titolo originale *Penser la formation*) Tr. it. a cura di Ivana Padoan, CLUEB, Bologna 1999, pp. 44-45.

intellettuali. [...] Quindi istruire è trasmettere a qualcuno informazioni che devono essere illuminanti per lui»<sup>7</sup>.

Infine, per quanto riguarda il termine formare, Fabre sottolinea che si tratta di

un'azione globale condotta nel contempo sul sapere, sul saper fare e saper essere. [...] Formare implica che l'istruzione si traduca nella vita, che sia messa in pratica. [...] Formare implica la trasmissione di conoscenze, come l'istruzione, ma ugualmente di valori e di saper-essere come l'educazione. [...] Formare è dunque meno specifico di istruire, il che lo avvicina all'educare. Come l'educazione, la formazione si caratterizza per un aspetto globale: si tratta di agire sull'intera personalità. Ma formare è più ontologico di istruire o educare: nella formazione, è l'essere stesso che è in gioco, nella sua globalità<sup>8</sup>.

Parlare di formazione significa allora non parlare di uno o più aspetti di un soggetto, come nel caso dell'educazione, e neppure dei contenuti a cui invece si fa inevitabilmente riferimento nell'ambito dell'istruzione; si tratta invece di rivolgere la propria attenzione al soggetto nella globalità, ma che cosa questo voglia dire rimane per il momento da precisare.

Come punto di partenza possiamo assumere, oltre a quanto abbiamo appena detto, che «generalmente, per formazione si intende una pratica tesa a veicolare, favorire, facilitare, l'acquisizione, la realizzazione di abilità competenze, capacità di risposta e adattamento, conoscenze ed uso dei saperi per soddisfare le istanze, individuali, socio culturali del singolo, di un gruppo sociale»<sup>9</sup>. Inutile dire che proprio intorno al concetto di formazione ruoterà la nostra attenzione e data la complessità della questione appare quanto mai opportuno procedere per gradi. Nel corso di

---

<sup>7</sup> *Ivi*, p. 43.

<sup>8</sup> *Ivi*, pp. 43-44.

<sup>9</sup> Padoan, I. *Forme e figure dell'autoformazione*, Pensa multimedia, Lecce 2008, p. 81.

questo capitolo ci proponiamo di presentare brevemente, sulla base di queste distinzioni, alcuni contesti in cui è possibile parlare di formazione; in particolare prenderemo come punto di riferimento il mondo classico di cui presenteremo contestualmente anche i contorni etici.

## **1. Formazione: origini lontane.**

Il termine greco che indica il concetto formazione è *Paidéia*, con questo termine si fa riferimento alla trasmissione di un sistema di conoscenze e di valori; secondo i greci l'uomo si realizza come tale da un lato attraverso la filosofia dall'altro attraverso la vita associata. Non è sufficiente cioè conoscere se stessi e conoscere il mondo attraverso la ricerca della verità, solo nella vita della comunità, della *polis*, l'uomo può realizzarsi. Platone nella Repubblica evidenzia lo stretto legame che intercorre tra la formazione degli individui e la vita della comunità e Aristotele lo segue quando afferma che l'uomo è per natura un animale politico. Ciononostante la formazione ad Atene è quella della singola persona umana che si realizza come processo specificamente umano, in particolare aristocratico e contemplativo. Aristocratico perché coinvolge solo gli uomini "migliori", la formazione infatti riguarda solo gli uomini liberi, e contemplativo perché «la *paidéia* è formazione di un uomo secondo un'idea che tende a de-storicizzarlo, ad universalizzarlo, a renderlo sintesi vissuta e punto di convergenza di tutto un universo (articolato) di cultura. E i Greci trasmettono alla civiltà occidentale questa idea di uomo modellato su un ideale, che si fa sintesi viva e autonoma del mondo, che coglie il proprio senso e valore in un processo di universalizzazione»<sup>10</sup>. Un altro carattere della formazione ad Atene riguarda infatti «lo sviluppo armonico della personalità in cui corpo ed

---

<sup>10</sup> Cambi F. e Frauenfelder E., *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Edizioni Unicopli, Milano 1994, p. 38.

intelletto godono di pari importanza e sono coltivati con la medesima cura»<sup>11</sup>.

Al fine di rintracciare un contesto in cui poter riconoscere un modello formativo esplicitamente riconosciuto effettueremo una serie di scelte preliminari; tra i diversi modelli disponibili che si svilupparono nel mondo classico prenderemo in considerazione quello di Socrate, Platone e Aristotele, tralasciando così altri modelli, ad esempio quello pratico-empirico presente nella cultura medica; non prenderemo in considerazione neppure il periodo naturalistico, mentre invece faremo riferimento, parlando dei sofisti, ad un unico modello da considerare in relazione a quello socratico, senza quindi scendere nelle specifiche distinzioni dei diversi protagonisti.

La nostra scelta implica ad esempio il fatto di prendere in considerazione la formazione (o educazione?) ad Atene piuttosto che quella di Sparta ma questo accade per il fatto che l'esperienza ateniese ci appare maggiormente significativa, la formazione ad Atene infatti si presenta di fatto già come uno sviluppo ulteriore rispetto a quella che troviamo a Sparta.

Mentre quest'ultima rimane sempre più legata alla tradizione militaresca in virtù del fatto che la ricchezza degli Spartiati rimane vincolata alla terra che essi ricevono dallo Stato in cambio di servizi militari; Atene invece, più aperta a istanze di rinnovamento dettate dalla diversificazione delle attività economiche che in essa si sviluppano, dovendo rispondere a esigenze differenziate sviluppa una modalità formativa che non può essere soddisfatta – come invece accade per Sparta – da un'educazione prevalentemente militare, ad Atene infatti la formazione si realizza nei ginnasi, cioè in luoghi dove si svolge l'attività fisica e, a partire da questa, si avvia un percorso formativo

---

<sup>11</sup> Biganzoli R., Pastura R., Quartieri M., *Storia della pedagogia. Dalle origini al novecento*, Errekappa Edizioni, Trento 2010, p. 22.

progressivamente sempre più finalizzato ad una formazione prevalentemente politica.

Il particolare sviluppo storico-economico-politico di Atene dà luogo allo sviluppo di più modelli formativi, «si tratta di modelli differenziati, per orientamento ontologico [...] e per strutture formali, per obiettivo finale, non riconducibile l'uno all'altro, se pure intrecciati da un'indubbia aria di famiglia, da fisionomie parallele»<sup>12</sup>. Ma, cosa per noi importante, ciò che costituisce la base comune della formazione ad Atene è «il suo radicarsi nella società e nel suo procedere [...] attraverso la riflessività [e] l'esercizio della comprensione teorica. Formazione e cultura, formazione e teoria divengono i cardini – e i criteri di senso – della pedagogia»<sup>13</sup>.

### **1.1. L'inesistenza di una verità oggettiva e la dotta ignoranza.**

Da un punto di vista pedagogico i sofisti hanno il merito di essere i primi “professionisti del sapere”, sono infatti i primi a mettere il loro insegnamento al servizio dei cittadini. L'Atene del V secolo a.C. ha un regime democratico e la vita politica richiede grande capacità retorica, o meglio è fondamentale avere capacità linguistica e abilità persuasiva in quanto la vita politica si fonda sul dialogo e sul confronto di opinioni ed è chiaro che il potere politico è in gran parte legato all'acquisizione di queste pratiche. I sofisti dunque offrono i loro servizi dietro lauto compenso, essi non si rivolgono solo ai giovani aristocratici e ai nuovi borghesi ma anche alle classi dirigenti. Per i sofisti la conoscenza si deve accompagnare alla persuasione: se da un lato infatti è importante poter contare su una vasta cultura al fine di affrontare in modo convincente qualunque argomento, dall'altro il linguaggio riveste una importanza fondamentale, esso viene accuratamente analizzato attraverso la grammatica, la dialettica e la retorica.

---

<sup>12</sup> Cambi F. e Frauenfelder E., *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Edizioni Unicopli, Milano 1994, p. 51.

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 52.

Da un punto di vista filosofico i sofisti rifiutano l'idea che si possa raggiungere una verità definitiva, ogni argomento può essere confutato essi infatti mantengono un atteggiamento critico nei confronti di ogni affermazione sostenendo il relativismo di qualsiasi posizione<sup>14</sup>. Proprio per queste caratteristiche i sofisti furono oggetto di forti critiche, nei loro insegnamenti infatti si intravedeva una possibile causa della decadenza morale della *polis*; in effetti essi mettevano in atto un'etica utilitaristica per cui solo al raggiungimento dello scopo veniva attribuita una qualche considerazione, in mancanza di un qualsiasi criterio di verità solo il raggiungimento del singolo obiettivo poteva acquisire valore.

Per altro verso, invece, in ambito pedagogico le conseguenze sono di primaria importanza: in primo luogo il maestro non è più detentore di una conoscenza assoluta ma il suo ruolo è legato alla trasmissione di tecniche, non quindi una trasmissione di contenuti ma di metodo.

È questo l'ambiente in cui si inserisce l'esperienza di Socrate e come sempre, quando si parla di questo filosofo, è opportuno sottolineare che non avendo lasciato nulla di scritto, tutto ciò che noi sappiamo su di lui ci deriva principalmente da Platone ma anche da Senofonte, Aristotele e Aristofane. Caratteristica peculiare della condotta di questo filosofo consiste nel praticare la sua filosofia prendendo così le distanze da altri pensatori i quali invece si consideravano veri detentore del sapere. E dunque per praticare la sua filosofia Socrate "infastidisce" continuamente come un tafano i suoi concittadini ma dietro questo irritante comportamento sta però un compito fondamentale sia dal punto di vista filosofico sia da quello pedagogico. Il compito che il dio ha prescritto a Socrate è infatti quello di educare i giovani e i suoi concittadini alla conoscenza di sé e alla cura della propria anima attraverso la consapevolezza del proprio non sapere.

---

<sup>14</sup> Per Protagora ad esempio l'uomo è misura di tutte le cose e questo implica che non esiste una sola verità perché lo stesso fenomeno può essere percepito in maniera diversa da uomo a uomo.

All'origine di questo atteggiamento di Socrate nei confronti dei propri concittadini sta in primo luogo la consapevolezza di non sapere<sup>15</sup>, la "dotta ignoranza" infatti è il primo passo verso la conoscenza di sé e la consapevolezza della propria umanità. Questo rappresenta un gesto fondamentale per entrambi i versanti che stiamo qui considerando, dal punto di vista filosofico "sapere di non sapere" è un invito all'apertura e all'interrogazione: «L'impostazione socratica è tutta volta al saper pensare, a porre le condizioni perché si abbiano discorsi corretti. E appunto perciò, ogni volta, la questione si delinea in modo diverso, spregiudicatamente, duttilmente, senza in partenza un sapere già dato; anzi in un sapere che si viene costituendo, di volta in volta, attraverso la ricerca stessa»<sup>16</sup>. In particolare questa considerazione formulata da Adorno in relazione a Socrate mette in evidenza un insegnamento che supera la tradizionale trasmissione di un sapere dato.

Da un punto di vista pedagogico, in questo caso, il ruolo del maestro è quello di rendere attivo il proprio interlocutore attraverso la forma dialogica; in genere facendo riferimento alla filosofia socratica si ricorre al termine maieutica proprio per richiamare il tipo di ricerca filosofica; Socrate, come una levatrice, attraverso la formulazione di domande guida il proprio interlocutore, una volta che questo abbia superato la presunzione di conoscenza<sup>17</sup>, verso una conoscenza che si realizza progressivamente. Quando si parla di maieutica infatti si intende sottolineare una ricerca che si realizza attraverso un rapporto dialogico in cui, come abbiamo già detto, l'interlocutore ha un ruolo attivo e cioè intraprende un cammino che si orienta verso la consapevolezza che al

---

<sup>15</sup> Sembra infatti che significativo per Socrate sia stato l'episodio in cui l'oracolo del focolo, interrogato da Cherefonte, risponda che nessuno è più sapiente di Socrate. Si tratta di un enigma che il nostro filosofo risolve interpretando il responso dell'oracolo in questi termini: dato che nessun uomo è sapiente, tra gli uomini l'uomo più sapiente è colui il quale sa di non sapere; e questo uomo è proprio Socrate.

<sup>16</sup> Hadot P., (1995) *Che cos'è la filosofia antica?*, Tr. it. di Elena Giovanelli, Einaudi, Torino 1998, p. 21.

<sup>17</sup> Non ci soffermiamo qui sul ruolo dell'ironia nella filosofia socratica.

sapere si giunge in primo luogo attraverso la conoscenza di sé e la comprensione dei propri limiti per arrivare poi a trovare la verità che è in lui. L'insegnamento di Socrate riguarda più un atteggiamento che non una dottrina, è un invito a essere maestri di se stessi.

### *I caratteri etici.*

Per quanto riguarda i sofisti si può dire che essi sostenevano, a partire dalla considerazione che leggi e costumi variano da un popolo all'altro e da epoca a epoca, che bene e male dipendono da una convenzione sociale e non sono fissati per natura; anzi, Protagora per esempio riteneva che la natura, in quanto imperfetta, dovesse essere compensata dalla convenzione sociale e proprio per questo Protagora riteneva che si dovesse insegnare l'*aretè* che, appunto, non si possiede per natura. Il termine *aretè* ha qui il significato di eccellenza, esso cioè non si configura ancora come carattere morale ma fa semplicemente riferimento a una capacità o potenza qualsiasi caratterizzata dall'eccellenza che non necessariamente appartiene all'uomo ma anche ad una pianta, un animale o una cosa. La riflessione filosofica intorno alla virtù intesa però come capacità o potenza propria dell'uomo nel dominio morale, inizia con Platone.

Per quanto riguarda Socrate invece si può dire che alla luce delle vicende che hanno caratterizzato la sua vita e soprattutto la sua stessa morte, egli è stato un "maestro" di virtù nel senso che ha praticato quell'eccellenza che Protagora riteneva si dovesse insegnare. Più correttamente si può dire che Socrate «praticò la "filosofia" cioè l'amore per la sapienza contrapposto alla "sapienza" che i sofisti pretendevano di insegnare»<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Cremaschi S., *Breve storia dell'etica*, Carocci editore, Roma 2012, p. 12.

## 1.2. Platone.

Dal punto di vista della nostra trattazione i due elementi da cui partire sono da un lato il passaggio dall'oralità alla scrittura, dall'altro la fondazione dell'Accademia. Platone fu allievo di Socrate e questo incontro fu decisivo per Platone che abbracciò la filosofia del maestro. Parlando di Socrate abbiamo affermato, senza però soffermarci, che non scrisse nulla, in effetti la sua era una filosofia orale che Socrate praticava con i suoi concittadini in occasione di incontri più o meno casuali. Si deve ovviamente tenere in considerazione che la maggior parte delle informazioni che ci sono giunte su Socrate ci provengono da Platone. Come abbiamo già osservato Socrate fu una figura determinante per Platone al punto che la morte del maestro e soprattutto le circostanze in cui questa avvenne segnarono profondamente Platone. È probabilmente nel tentativo di riprodurre l'attività filosofica del maestro che Platone utilizza la forma del dialogo nei suoi scritti. Il filosofo cerca infatti di riprodurre il percorso filosofico secondo il metodo del maestro. Gli scritti di Platone infatti, in particolare quelli definiti dialoghi socratici composti subito dopo la morte del maestro, sono scritti o nella forma del discorso diretto oppure nella forma del discorso indiretto dove si riporta una conversazione avvenuta in precedenza. Platone infatti ritiene che lo scritto non possa sostituire il discorso filosofico orale e questo spiega le scelte stilistiche di Platone. E proprio questa convinzione porta Platone a fondare la sua scuola. Nell'Accademia la filosofia viene acquisita attraverso il confronto orale e la scrittura continua a mantenere un ruolo secondario, essa infatti ha la funzione di strumento nella fase di preparazione alla discussione diretta con il maestro, ma è solo con quest'ultimo momento, e cioè attraverso il dialogo con il maestro, che si realizza il vero apprendimento. Si tratta comunque di un apprendimento che richiede non solo impegno ma anche tempo e la scuola che fonda

Platone, la prima ad essere fondata tra le quattro scuole che, soprattutto nel periodo tardo-antico, caratterizzeranno gli sviluppi della filosofia, intende offrire all'allievo la possibilità di vivere vicino al maestro, insieme agli altri allievi.

Fondamentale è poi la questione della conoscenza e il tema dell'educazione nella città. Questi aspetti del pensiero di Platone costituiscono parte di un tutt'uno complesso che è la filosofia complessiva di Platone di cui noi, per esigenze tematiche, mettiamo in evidenza alcuni aspetti tralasciandone altri senza naturalmente ritenere che ciò su cui non ci soffermiamo sia secondario nel pensiero complessivo di questo filosofo.

Secondo Platone esistono due tipi di conoscenza: quella sensibile che Platone rubrica come opinione e quella razionale che rubrica come scienza e cioè come conoscenza vera. La conoscenza sensibile rispecchia il nostro mondo e ha come oggetto di conoscenza le immagini e gli oggetti sensibili. La conoscenza razionale invece rispecchia il mondo delle idee, ed essa ha come oggetto di conoscenza concetti scientifici e idee. Nella *Repubblica* e in particolare nel libro settimo viene affrontato il problema dell'educazione, qui infatti troviamo esposto in maniera rigorosa il percorso formativo del futuro filosofo il quale, secondo Platone, è il solo in grado di governare e quindi di far cessare non solo i mali delle città ma anche quelli del genere umano. Questo libro della *Repubblica* si apre con l'allegoria della caverna la quale narra il modo in cui avviene la conversione dello sguardo che consiste nel sollevarsi dalle cose sensibili alle idee e solo a questo punto il filosofo può fare ritorno ma si tratta di un ritorno, da filosofo appunto, che porta con sé ciò che ai più rimane sconosciuto. Platone in merito a questo afferma:

l'educazione non è proprio come la definiscono taluni che ne fanno professione. Essi dicono che, essendo l'anima priva di scienza, sono loro che la istruiscono come se in occhi ciechi ponessero la vista. [...] invece [...] questa facoltà insita nell'anima di ciascuno e l'organo con

cui ciascuno apprende si devono staccare dal mondo della generazione e far girare attorno insieme con l'anima intera, allo stesso modo che non è possibile volgere l'occhio dalla tenebra allo splendore se non insieme con il corpo tutto. (*Rep.*, VII 518 c).

La formazione del filosofo ha come momento più alto del proprio percorso la dialettica che si configura come la massima scienza alla quale pervengono solo i migliori tra coloro i quali abbiano superato un lungo percorso di studi<sup>19</sup> che inizia con la ginnastica e passando attraverso musica, aritmetica, geometria, stereometria e astronomia, giunge all'acquisizione della dialettica. Ogni passaggio è determinante per lo sviluppo di una particolare attitudine<sup>20</sup> e, nel suo complesso, questo percorso consente al futuro filosofo di acquisire l'armonia dell'uomo ben formato, di operare quella conversione dello sguardo verso l'idea del bene. «Il metodo dialettico è il solo a procedere per questa via, eliminando le ipotesi, verso il principio stesso, per confermare le proprie conclusioni» (*Rep.*, VII 533 d) in questo modo guida in alto l'occhio dell'anima «valendosi dell'assistenza di quelle arti che abbiamo considerato, arti che spesso abbiamo chiamate scienze» (*Rep.*, VII 533 d).

### *I caratteri etici.*

---

<sup>19</sup> Che si conclude solo tra i trenta e i trentacinque anni.

<sup>20</sup> Platone ci dice infatti «Certi oggetti invitano il pensiero ad agire, e altri no; e definivo oggetti che l'invitano quelli che colpiscono la sensazione con impressioni tra loro opposte; e tutti quelli che non la colpiscono, li definivo non atti a risvegliare l'intellezione. [...] Se la vista o qualche altro senso riescono a cogliere pienamente l'unità in se stessa, questa non ci potrà portare all'essere [...] Se però, quando si vede l'unità, la si vede sempre accompagnata da qualcosa che le è incompatibile, sì da risultare insieme unità e pluralità, ecco che occorrerà allora un elemento che giudichi; e l'anima in questo caso sarà per forza perplessa e dovrà indagare risvegliando in sé la riflessione, e chiedersi che cosa è mai l'unità in sé. E così lo studio dell'unità sarà fra quelli che conducono e rivolgono a contemplare l'essere» (*Rep.*, VII 524 d-e). Se la ginnastica sovrintende alla crescita e al deperimento del corpo e la musica educa i guardiani - attraverso l'abitudine - all'armonia, le discipline che sono invece in grado di realizzare quella conoscenza di cui ci parla Platone nel brano appena citato, sono l'aritmetica, la geometria, la stereometria e l'astronomia, in un grado sempre maggiore di complessità.

La formazione dell'individuo è orientata alla conoscenza del bene ma il perfezionamento può avvenire solo in una città virtuosa e quindi soltanto in una città governata da filosofi, solo in una città retta dalla giustizia sarà pertanto possibile sviluppare pienamente le virtù dell'individuo anche se ciò accadrà pienamente solo in coloro che siano a loro volta filosofi.

Platone intende la virtù come processo di apprendimento ma in maniera molto diversa da come Protagora intendeva l'*aretè*, non solo e non tanto per il fatto che abbiamo già sottolineato che in Protagora essa non ha ancora la connotazione morale che invece inizia ad assumere in Platone, ma soprattutto a motivo del fatto che in Protagora l'*aretè* si caratterizza come strumento finalizzato a realizzare la cooperazione fra gli esseri umani in vista della sopravvivenza. Per Platone invece la questione in gioco è di tutt'altro genere: la virtù è una qualità intrinseca dell'anima e dev'essere allenata fin dalla giovinezza cosicché l'uomo sia in grado di prendere decisioni razionali, decisioni illuminate dalla conoscenza del filosofo.

La tripartizione dell'anima<sup>21</sup> che Platone espone nella *Repubblica* attraverso la corrispondenza con le classi sociali è uno degli aspetti più noti della filosofia di Platone e questo vale anche per la corrispondenza che Platone stabilisce tra virtù, anima e stato. Per quanto riguarda il nesso tra virtù e anima si può brevemente dire che entrambe presentano tra le rispettive dimensioni un complesso rapporto il quale può scadere nell'opposizione oppure intraprendere la strada della giusta misura tra eccesso e difetto. Migliori sottolinea che «le virtù infatti sono tali in quanto

---

<sup>21</sup> Nell'anima Platone distingue tre dimensioni: il *loghistikón* e cioè la parte razionale, l'*epithymetikón* che per lo più viene tradotto con il termine concupiscibile ma forse si potrebbe usare il termine passionale, e infine lo *thymoidés* che in genere viene tradotto con irascibile oppure si potrebbe dire emozionale. Il ragionamento che Platone segue per arrivare alla tripartizione dell'anima è quello che successivamente verrà chiamato principio di non contraddizione: la medesima funzione o forma di anima non potrà mai subire o produrre affezioni contrarie, nel medesimo modo e in rapporto al medesimo oggetto.

esprimono la misura adatta alla situazione: a situazioni opposte si applicano scelte virtuose opposte: c'è un tempo per l'impeto e c'è un tempo per la riflessione»<sup>22</sup>. La virtù della parte razionale dell'anima è la sapienza, scienza del Bene in funzione della quale l'uomo può compiere le giuste scelte e agire in modo conveniente. Virtù della parte emozionale è il coraggio, e cioè saper mantenere con fermezza e fedeltà le cose che – in base alla conoscenza del Bene – si devono fare e/o si devono evitare. La temperanza infine è la virtù che stabilisce armonia ed equilibrio e consiste nella subordinazione degli istinti alle parti superiori dell'anima: in primo luogo alla ragione e quindi la subordinazione della parte passionale dell'anima a quella emozionale.

Il problema di fondo che viene posto nella *Repubblica* è quello della giustizia<sup>23</sup>, l'articolazione dell'anima e l'esigenza di una sua educazione al fine del raggiungimento di un giusto accordo tra le diverse parti mette in evidenza che la giustizia può essere realizzata solo se le diverse componenti siano armonicamente ordinate sotto la guida della ragione. E come nello stato la giustizia è la virtù secondo la quale ognuno assolve il proprio compito altrettanto sarà nell'individuo cosicché l'uomo sarà giusto nel momento in cui ogni parte della sua anima adempierà alla sua funzione; per usare le parole di Platone:

La giustizia [...] consiste nell'adempire i propri compiti non esteriormente, ma interiormente, in un'azione che coinvolge veramente la propria personalità e carattere, per cui l'individuo non permette che ciascuno dei suoi elementi espliciti compiti propri di altri né che le parti dell'anima s'ingeriscano le une nelle funzioni delle altre; ma, instaurando un reale ordine nel suo intimo, diventa signore di se stesso e disciplinato e amico di se medesimo. (*Rep.*, 443 c-d)

---

<sup>22</sup> *Ivi*, p. 152.

<sup>23</sup> Intesa questa volta non più come una virtù particolare accanto alle altre ma, in un certo senso, come virtù in quanto tale. Si tocca qui un problema etico-politico che sicuramente rinnova la vicenda che aveva coinvolto Socrate.

La giustizia dunque delinea una condizione di armonia che è desiderabile di per sé e non in vista di altro anche se le conseguenze saranno adeguate a tale condizione. La salute dell'anima è rappresentata dalla virtù in quanto questa è un principio d'ordine che consente di evitare gli estremi opposti e rende possibile all'anima di operare correttamente. Tale principio a seconda dell'ambito concreto in cui si realizza implica l'immediata differenziazione delle singole virtù. «Tutte le virtù [cioè] realizzano ordine, ma ognuna in un campo specifico e con modalità diverse, e a volte opposte, a quelle di altre virtù»<sup>24</sup>. Si realizza perciò una forte connessione tra sapere pratico e conoscenza del vero.

Rimane problematica in Platone la connessione tra conoscenza vera e bene, non solo questa difficoltà si rileva nelle opere, in particolare nella *Repubblica* (VI, 508 e - 509 a), dove l'idea di bene non può essere confusa con il sapere pratico e la conoscenza del vero nonostante l'attinenza tra gli elementi, così come accade che il sole pur avendo un'analogia con la luce e la vista non può essere confuso con esse, ma tale difficoltà si rileva anche da un punto di vista etico e che consiste in una delle critiche che Aristotele rivolgerà a Platone e cioè che il bene così come viene inteso nella filosofia platonica è separato e "al di là" e, in quanto tale, esso rimane di per sé non acquisibile per l'uomo al punto da diventare vano.

### 1.3. Aristotele.

Se il carattere di fondo dell'Accademia può essere delineato come etico-politico, il Liceo (o Peripato) di Aristotele si colloca decisamente sul versante scientifico; nonostante questa diversa impostazione di scuola vedremo come rimanga ancora intatto quale punto di riferimento ai fini dell'azione l'interesse comune, o meglio, della polis e come venga a delinearsi il rapporto tra conoscenza, scelta e azione.

---

<sup>24</sup> Migliori, *Ma c'è "interiorità" nei dialoghi di Platone?* in a cura di Maurizio Migliori, Linda M. Napoletano Valditara e Arianna Fermani, *Interiorità e anima. La psichè in Platone*, Milano, Vita e Pensiero, 2007, p. 153.

La concezione del sapere è di tipo enciclopedico e cioè si tratta di un unico sapere articolato in diversi settori caratterizzati da specificità irriducibili agli altri; Aristotele suddivide le scienze in gruppi omogenei in funzione dell'ente di cui si occupano: le scienze teoretiche studiano l'essere in quanto tale e il loro fine è la verità ovvero stabilire i principi in base ai quali le cose possono essere, le scienze pratiche studiano l'essere in quanto azione e il loro fine è l'azione stessa, il fine dunque è interno alla scienza, infine le scienze poietiche studiano l'essere in quanto produttore, ovvero sono finalizzate alla creazione di un'opera, il loro fine è dunque esterno ovvero in ciò che producono.

A noi interessano in particolare le scienze pratiche e cioè quelle che analizzano l'essere in quanto azione il cui fine è il raggiungimento della perfezione morale. Questo ambito è costituito dall'etica e dalla politica<sup>25</sup>, quest'ultima studia il bene e il comportamento della massa, la prima invece il bene e il comportamento del singolo; il legame tra etica e politica è fortissimo sia in Platone sia in Aristotele. Per quanto riguarda la politica precisiamo soltanto che questa, secondo Aristotele, è un'attitudine naturale dell'uomo e se da un lato è vero che gli uomini tendono ad associarsi in base all'interesse è vero anche che ognuno di questi non potrebbe fare a meno di associarsi con altri uomini e non solo per la propria sopravvivenza ma anche per la propria realizzazione la quale, come vedremo, non può mai essere realizzazione del singolo individuo.

Il sapere etico è un sapere scientifico solo nel senso che rende intelligibile il campo su cui verte, la filosofia pratica infatti viene considerata da Aristotele una scienza "molle" le cui asserzioni, data la variabilità del campo dell'agire, sono vere soltanto "per lo più". L'etica

---

<sup>25</sup> Precisiamo che per Aristotele, così come in Platone, etica e politica sono connesse, più precisamente l'etica è subordinata alla politica in quanto la Polis prevale sull'individuo. Quando Aristotele parla di Bene si riferisce al bene supremo a cui tutto tende, in questa logica ogni bene intermedio è in funzione del bene ultimo, pertanto il singolo individuo non potrà, da solo, realizzare alcunché.

oltre a realizzare una conoscenza teorica del proprio ambito risulta efficace anche sul piano pratico, lo studio dell'etica cioè rende l'uomo in grado di riconoscere meglio la vita e i comportamenti che lo realizzano pienamente e che lo rendono dunque un uomo felice.

Le virtù etiche derivano dall'abitudine e pertanto è per il fatto che compiamo atti di giustizia che siamo giusti così come un solo atto giusto non ci rende giusti. La virtù in Aristotele consiste nel giusto mezzo ovvero nell'evitare l'eccesso o il difetto tuttavia il giusto mezzo è soggettivo in quanto riguarda passioni, azioni, sentimenti e ciò che può essere considerato giusto mezzo per un uomo potrebbe non esserlo per un altro.

Al di sopra delle virtù etiche ci sono quelle dianoetiche<sup>26</sup> che fanno riferimento alla parte razionale dell'anima la quale viene a sua volta distinta in due parti: una parte conosce le cose necessarie e immutabili, la virtù di questa prima parte è *sophia*, l'altra invece conosce le cose contingenti e variabili e la sua virtù è *phrónesis*. La sapienza è superiore alla saggezza in quanto quest'ultima è una saggezza pratica. Aristotele infatti ritiene che la vita teoretica è quella che conduce alla contemplazione intellettuale che ha in vista la felicità e il sommo bene, tuttavia la saggezza pratica è necessaria per la vita buona. Se da un lato la sapienza, per il fatto di possederla, rende l'uomo felice dall'altro la saggezza accompagnandosi alle virtù etiche permette all'uomo di esercitare la funzione che gli è propria. La prima infatti consente di deliberare su ciò che è buono e utile per una vita felice in senso globale la seconda invece pur appartenendo

---

<sup>26</sup> Aristotele propone una suddivisione dell'anima diversa rispetto a quella di Platone. L'anima qui viene distinta in vegetativa, sensitiva e razionale. Sinteticamente possiamo dire che la parte vegetativa non ha alcuna relazione con la parte più elevata dell'anima, quella razionale, infatti si tratta di un principio elementare della vita che regola la generazione, la nutrizione e la crescita; la parte vegetativa dunque non possiede alcuna virtù. La parte sensitiva comprende il desiderio, l'emozione e la capacità di deliberare; questa parte dell'anima dunque possiede virtù etiche quando modera i propri impulsi e istinti ovvero è virtuosa quando è subordinata e ubbidisce alla parte razionale. Quest'ultima infine è la parte dell'anima che mette in atto le potenzialità intellettive e costituisce l'elemento caratterizzante l'uomo ossia ciò che lo distingue dagli animali; la parte razionale dell'anima ha come virtù di riferimento la saggezza e la sapienza.

alla parte razionale dell'anima rientra in ognuna delle eccellenze del carattere nel senso cioè che le virtù etiche definiscono lo scopo retto mentre la saggezza definisce i retti mezzi per raggiungerlo. Da quanto detto dunque emerge che le virtù etiche fanno riferimento all'eccellenza del carattere la quale è una caratteristica oggettiva in quanto risposta adeguata alla vita concreta. L'eccellenza del carattere è la disposizione che rende l'uomo buono e in grado di compiere la funzione che gli è propria. Dire dunque che le virtù etiche derivano dall'abitudine significa dire che il carattere è formato dall'abitudine e dall'educazione della mente. L'abitudine cioè a compiere azioni virtuose mostra l'abitudine a mantenere il desiderio sotto la guida della ragione ma questa disposizione, in questo modo, viene continuamente formata e rafforzata attraverso l'esercizio quotidiano per il fatto che la disposizione in quanto tale non rappresenta scelte sovrastate dalla ragione bensì scelte ragionevoli.

### *I caratteri etici*

Alla luce di quanto esposto fino ad ora possiamo qui aggiungere che per Aristotele non esiste un bene unitario e universale come invece riteneva Platone, il bene è l'oggetto cui tendono tutte le azioni umane e il fine della generale tendenza o aspirazione degli uomini è la felicità; in questo senso il bene non si profila come uno stato bensì come un'attività e proprio per questo Aristotele avverte che solo alla fine della propria vita è possibile fare una valutazione in termini di realizzazione e quindi di felicità.

Aristotele mette in evidenza il fatto che se è possibile in qualche modo parlare di unanimità nell'identificare il bene umano con la felicità c'è invece totale disaccordo in merito a ciò in cui questa cosa consista: alcuni ritengono che sia la virtù, altri la saggezza e altri la sapienza, altri ancora la connettono al piacere oppure a beni esteriori, rispetto a questa varietà di posizioni Aristotele ci dice che nessuno ha del tutto torto (EN 1098b 23-29). Abbiamo detto dunque che la felicità consiste nella

realizzazione del bene umano e muove dalla natura degli uomini, ma se tutti gli uomini condividono la natura umana non tutti realizzano le attività in cui consiste il loro bene e quindi la loro felicità, ma vediamo meglio.

L'etica per Aristotele ha una propria sfera autonoma definita dall'agire degli esseri umani, dai fini che essi perseguono e dai beni che essi conseguono. Tale prospettiva è naturalmente legata alla prospettiva antropologica di Aristotele secondo la quale ogni vivente ha una funzione che gli è propria e la vita di maggior valore è quella che realizza pienamente tale funzione. Questo significa che l'uomo realizza pienamente la sua funzione quando il suo agire copre la distanza che separa un uomo da un uomo buono e in tale realizzazione consiste la sua felicità, tuttavia questo si realizza attraverso attività concrete e, in quanto tali, esse coinvolgono l'intera persona nella quale, per riferirci a quanto abbiamo sopra esposto, opera l'anima nella sua interezza; in tutto questo dunque cooperano l'insieme delle attività svolte dall'uomo ed è proprio questa armonia che consente la sua piena realizzazione: dunque non si tratta di un'attività esclusivamente intellettuali ma devono essere considerate anche le attività pratiche e infatti Aristotele precisa che non è possibile essere felici in condizioni avverse.

#### **1.4. *Paidéia*.**

Abbiamo già detto che con il termine *Paidéia* si fa riferimento alla trasmissione di un sistema di conoscenze e di valori, tale trasmissione si realizza attraverso la filosofia, la vita associata, si concretizza in uno sviluppo armonico della personalità e si caratterizza, per usare le parole di Franco Cambi, sia «come processo ideale di un rapporto tra individuo, cultura e mondo (naturale e sociale)» sia come «processo di educazione che si compie nello spazio e nel tempo, nella società, nelle sue

istituzioni»<sup>27</sup>. La *Paidéia* dunque è allo stesso tempo «processo spirituale e istituzionale, ideale e materiale [...], guardando in direzione di una universalizzazione dell'uomo»<sup>28</sup>. Questo è senza dubbio il modello formativo che attraversando le varie fasi storiche è giunto alla modernità. Giustamente Cambi fa osservare da un lato che nel mondo classico si svilupparono più prospettive formative, noi stessi nell'introdurre questo capitolo abbiamo sottolineato l'esigenza di attuare una scelta tra i modelli a disposizione, ma dall'altro sottolinea come di fatto il modello che si impose sugli altri fu precisamente quello socratico-platonico. È dunque questa prospettiva a fissare in primo luogo il senso della formazione come itinerario della formazione umana che passa attraverso «il dialogo-comunicazione, il ruolo del maestro, l'applicazione della maieutica, la dialettica universalizzante, l'approdo a una coscienza etica comune. [...] Un itinerario dialogico-etico che produce una universalità. La formazione è così universalizzazione, crescita interiore e costruzione di un "senso" etico generale a cui il processo intellettuale si integra e dà contenuto (gli universali, i concetti)»<sup>29</sup>, si tratta dunque di formare l'uomo in direzione di un'idea di uomo, un modello, anche se questo, in fondo, è caratterizzato dalla struttura e l'organizzazione della *polis*. In questo senso i tratti della filosofia di Platone emergono chiaramente. Come sottolinea Cambi, modi alternativi di pensare la formazione rimangono di fatto sullo sfondo e infatti la considerazione dei possibili contributi per esempio del modello organico-biologico di Aristotele è già una questione che riguarda la modernità.

---

<sup>27</sup> Cambi F. e Frauenfelder E., *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Edizioni Unicopli, Milano 1994, p. 38.

<sup>28</sup> *Ibidem*.

<sup>29</sup> *Ivi*, p. 48.

## 1.5. Formazione liberale e professionale.

Fabre in *Epistemologia della formazione* osserva che «le categorie che strutturano il discorso contemporaneo della formazione trovano il loro più alto punto di elaborazione teorica nel IV secolo prima della nostra era, nel pensiero greco, e in modo singolare in questa *Fisica* di Aristotele [...]. La *Fisica* pone effettivamente il problema della forma in un'ontologia del cambiamento in cui la formazione (in senso pedagogico) viene a prendere posto, in quanto modalità particolare»<sup>30</sup>. Ma se già in Aristotele si possono rintracciare categorie oggi in grado di rendere conto del processo formativo si può osservare che la cultura greca ci offre anche un'esperienza formativa che mostra sotto più angolature elementi di incredibile attualità. Certamente la formazione ad Atene riguardava un ristrettissimo gruppo di persone privilegiate in un conteso decisamente limitato come quello della polis e non è di fatto paragonabile a quello a cui oggi corrisponde il percorso scolastico moderno. Infatti se è vero che il termine formazione indica un processo di apprendimento in cui l'intera personalità viene coinvolta, si deve tuttavia tener conto che nel linguaggio pedagogico questo termine viene impiegato in almeno due sensi diversi; come sottolinea Massimo Baldacci, si tratta delle due maggiori varianti storiche in cui la formazione ha trovato concreta attuazione:

Un primo senso è quello di formazione professionale, che indica l'acquisizione di conoscenze e di abilità necessarie per l'esercizio di una certa professione; a questo si oppone quello di formazione disinteressata, detta anche «generale» o «liberare» per indicarne l'affrancamento da finalizzazioni pratiche immediate (e tuttavia essa è stata ed è l'anticamera delle professioni più prestigiose, dette «liberali»: le professioni mediche e quelle legali, in primo luogo) e la

---

<sup>30</sup> Fabre M., *Epistemologia della formazione*, (titolo originale *Penser la formation*) Tr. it. a cura di Ivana Padoan, CLUEB, Bologna 1999, p. 121.

prevalente preoccupazione per l'arricchimento culturale del soggetto<sup>31</sup>.

Solo in questo secondo senso la formazione si riferisce a un processo di apprendimento in cui l'intera personalità viene coinvolta; in questo senso la modernità può solo constatare che, tra i diversi tratti che caratterizzano la formazione nell'antichità, è senz'altro andato perso il tempo dedicato alla propria formazione; si tratta di un tempo che non consiste nella semplice durata del cammino formativo ma che ha invece più a che fare con la continuità, il fatto che nell'antica Grecia il cammino interessasse sostanzialmente e praticamente tutta la vita significava in primo luogo dedicarsi a se stessi.

D'altro canto queste differenze rendono conto degli sviluppi che un'istruzione sempre più diffusa e una società sempre più complessa comportano anche se in fondo la storia, e neppure quella troppo lontana, ci mostra un quadro complessivo in cui ogni classe sociale ha potuto contare sull'istruzione adeguata al ruolo a cui era destinata, ma appunto ormai si sta parlando di istruzione. Solo in anni relativamente recenti si sono fatti sentire i limiti di questa impostazione, sia per quanto riguarda la distinzione sociale in classi sia per quanto riguarda la distinzione tra formazione liberale e professionale.

Gli anni '90 superano questa distinzione portando «a regime una lunga riflessione sulla trasformazione della prospettiva formativa, fino ad allora culturalmente e formalmente incentrata sull'organizzazione scolastica tradizionale, mettendo a tema la prospettiva di una *formazione lungo tutta la vita*. Il *lifelong learning* (formazione continua) diventa così il

---

<sup>31</sup> Frabboni F., Wallnöfer G., Belardi N., Water W. (a cura di), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*, Bollati Boringhieri editore s.r.l., Torino 2007, p. 113.

trait-d'union tra la scolarità di base, compresa la formazione universitaria, la formazione professionale e la formazione permanente»<sup>32</sup>.

## 2. L'epoca moderna.<sup>33</sup>

L'epoca moderna ha vissuto un processo di alfabetizzazione che non conosce precedenti, mai - prima - si aveva assistito ad una tale progressiva diffusione della cultura. Sono due i momenti storici determinanti da porre alla base di questi sviluppi: in primo luogo la lenta ma progressiva valorizzazione dell'individuo a partire dal XVIII secolo e poi il processo di ricostruzione che si avvia dal secondo dopoguerra.

La diffusione della cultura porta con sé uno sviluppo delle proposte formative, nonché la crescita del numero dei formatori: tutto ciò si declina anche con lo sviluppo di prospettive formative che rimangono però all'interno di una dinamica della conoscenza.

Da questo punto di vista, per il discorso che ci riguarda, il XXI secolo vive una profonda trasformazione della formazione che, a partire dalla consapevolezza dell'esigenza di una formazione continua, riconosce, alla fine, in una formazione della conoscenza un proprio limite. Ciò significa porre a tema «un processo di formazione che mette in primo piano il riconoscimento del proprio rapporto al sapere da parte di ogni individuo: un processo di autoriflessività che conduca ad un'etica della responsabilità personale, nel percorso della propria esistenza come esistenza sociale»<sup>34</sup>.

Si passa dunque da una prospettiva formativa centrata sull'organizzazione scolastica tradizionale a quella che viene definita formazione continua (*lifelong learning*); l'azione formativa, a questo punto, non viene più controllata esclusivamente da un'organizzazione

---

<sup>32</sup> Padoan I., *Forme e figure dell'autoformazione*, Pensa multimedia, Lecce 2008, pp. 43-44.

<sup>33</sup> Questo paragrafo riprende e in integra un tema già trattato nella tesi triennale. Niero B., *Esperienza autobiografica e riflessività*, Tesi di laurea triennale conseguita presso l'Università Ca' Foscari, Venezia 2009.

<sup>34</sup> Padoan I., *Forme e figure dell'autoformazione*, Pensa multimedia, Lecce 2008, p. 47.

istituzionale preposta ma si realizza direttamente attraverso l'intero sistema sociale; si ridefinisce così il ruolo sociale stesso della formazione.

L'ambiente sociale diventa globalmente formativo e il momento formativo non è più soltanto quello della scuola ma in generale tutti i momenti della vita possono, di fatto, essere formativi. Si tratta di un cambiamento che inizialmente rimane a livello della conoscenza ma successivamente sfocia nell'ambito esistenziale; assistiamo così ad un duplice sviluppo da un lato quello della formazione tradizionale e dall'altro quello della formazione continua, tanto che originariamente parlando di "formazione continua" si fa riferimento a qualsiasi offerta formativa successiva a quella iniziale includendo così attività di apprendimento formali<sup>35</sup> e non formali; mentre oggi la formazione continua comprende anche attività di apprendimento informali.

Si assiste ad un proliferare di situazioni autoformative che pongono le basi per un cambiamento della stessa prospettiva formativa; vengono a modificarsi non solo i luoghi ma anche i momenti di formazione e questo non può che condurre ad una revisione delle modalità di formazione nel suo complesso e dei ruoli sia di colui che apprende sia del formatore, nonché delle premesse stesse della formazione. L'autoformazione sorge, nel dispiegarsi di questi sviluppi, da processi di autoapprendimento<sup>36</sup> che

---

<sup>35</sup> Le attività di apprendimento vengono distinte in formali, non formali e informali. Con tali distinzioni vengono delineati tre aspetti dell'attività di apprendimento: in primo luogo il contesto in cui avviene l'apprendimento, poi se si tratta o meno di un'attività intenzionale e, infine, se e come vengono riconosciute tali attività.

L'apprendimento formale quindi avviene nell'ambito di un'istituzione di istruzione o formazione, si tratta naturalmente di un'attività intenzionale e viene accreditata da una certificazione ufficiale. L'apprendimento non formale invece non avviene nell'ambito di un'istituzione di istruzione o formazione, si tratta comunque di un'attività intenzionale che però non viene accreditata da alcuna certificazione ufficiale. Infine, l'apprendimento informale avviene attraverso l'attività quotidiana che include per esempio anche la famiglia o il tempo libero; si tratta di un apprendimento che non è necessariamente intenzionale e non sempre viene riconosciuto come apprendimento.

<sup>36</sup> Quando parliamo di autoapprendimento facciamo riferimento all'apprendimento di un processo (ad esempio l'apprendimento di una lingua o di un certo compito) mentre quando parliamo di autoformazione ci riferiamo ad un tipo di apprendimento che ridefinisce il nostro stare al mondo, che porta ad una consapevolezza che determina un

riguardano l'alfabetizzazione di adulti nel corso del XIX secolo mentre, per quanto riguarda il XX secolo, da un processo di tecnologizzazione e, successivamente, informatizzazione, che si manifesta soprattutto in una profonda riorganizzazione del lavoro - che non può prescindere da un adeguato aggiornamento - ma che in realtà non risparmia neppure la vita extralavorativa. Si delinea così uno dei profili del processo autoformativo, il quale sembra presentarsi come «cambiamento epistemologico della *formatività* stessa, in quanto, àncora la formazione alla complessità dell'esistenza, ai suoi cambiamenti, alle sue transizioni»<sup>37</sup> e, tutto ciò, dal punto di vista del soggetto, non può che portare con sé precise conseguenze.

È utile sottolineare la trasformazione che subisce il ruolo stesso dell'individuo: il soggetto non può più affidare la propria formazione ad altri rimanendo in una condizione di dipendenza ma deve farsi carico di se stesso: «l'idea [...] che il soggetto sia autore del proprio apprendimento, della propria esistenza, dei propri valori, scardina un processo storico estremamente radicato in una cultura che ha fatto della dipendenza e della razionalizzazione la sua *mission culturale*»<sup>38</sup>.

## **2.1. Andragogia.**

L'andragogia è una disciplina recentissima, o meglio, il termine andragogia fu coniato nel 1833 da un maestro elementare tedesco e riapparve quasi un secolo dopo senza però trovare - in entrambi i casi - fortuna; bisognerà attendere gli anni sessanta perché il termine si affermi. In questi anni infatti gli studi sull'apprendimento adulto produssero un corpus di conoscenze piuttosto consistenti. Due presupposti fondamentali da cui parte lo sviluppo dell'andragogia sono, da un lato, l'attenzione

---

cambiamento del nostro sentimento nei confronti della nostra vita (ad esempio il cambiamento di uno schema valoriale).

<sup>37</sup> *Ivi*, p. 33.

<sup>38</sup> *Ivi*, p. 35.

all'autorealizzazione dell'individuo e, dall'altro, l'attribuzione di importanza al ruolo dell'esperienza nell'apprendimento. A partire da questi elementi, in base alle ricerche portate avanti da Knowles, il quadro teorico in cui si sviluppa l'andragogia è costituito dai seguenti presupposti:

1. *il bisogno di sapere*: i discenti devono essere consapevoli del loro bisogno di sapere, infatti solo se conoscono il motivo per cui devono apprendere una determinata cosa - e perciò riconoscono questo bisogno - intraprendono un percorso di apprendimento.
2. *il concetto di sé del discente*: concetto che si rifà alla definizione psicologica di adulto<sup>39</sup> secondo la quale si diventa adulti quando diventiamo autonomi e responsabili, in questa prospettiva l'adulto che intraprende un percorso di apprendimento ha l'esigenza di sentirsi riconoscere questa capacità di autodirezione.
3. *il ruolo dell'esperienza*: in un discente adulto l'esperienza costituisce una risorsa importante perché è proprio lì che risiede una fetta importante della sua conoscenza, l'esperienza però è anche la base su cui si poggeranno le conoscenze successive e questo rende l'esperienza un elemento controverso: Knowles infatti sottolinea come l'accumulo di esperienza - proprio dell'adulto - se da un lato rappresenta un valore aggiunto dall'altro può costituire abitudini mentali che possono creare una sorta di chiusura a nuove idee.
4. *disponibilità ad apprendere*: l'adulto è disposto ad apprendere ciò di cui ha bisogno per situazioni della vita reale.
5. *orientamento dell'apprendimento*: l'adulto è centrato sulla vita, il suo apprendimento riguarda compiti o problemi vitali.

---

<sup>39</sup> Cfr. successivo § 2.2

6. *motivazione ad apprendere*: le motivazioni che portano un adulto ad apprendere, nonostante la sua sensibilità alle motivazioni estrinseche, sono - in realtà - quelle intrinseche; da questo punto di vista risulta pertanto più motivante, ad esempio, aumentare la propria autostima rispetto a migliorare la propria situazione lavorativa.

L'idea centrale è quindi quella per cui gli individui, maturando, accrescono il loro bisogno e la loro capacità di autonomia, di usare la loro esperienza di apprendimento, di riconoscere la loro disponibilità ad apprendere e di organizzare il loro apprendimento intorno a problemi della vita reale<sup>40</sup>.

Tali presupposti in realtà sono sostanzialmente opposti a quelli a cui fa riferimento il modello pedagogico; questo infatti parte da un concetto di discente quale elemento dipendente dal docente e ciò, naturalmente, ha le necessarie conseguenze sui presupposti. Sinteticamente, ripercorrendo i sei punti che abbiamo sopraccitato, vediamo infatti che il discente, in un contesto pedagogico, ha solo bisogno di sapere che deve imparare ciò che il docente insegna, abbiamo già detto che il rapporto discente/docente è di dipendenza, l'esperienza in questo caso ha scarso valore come risorsa per l'apprendimento. La disponibilità ad apprendere è legata al desiderio del discente di superare le varie fasi dell'apprendimento (es.: ottenere la promozione all'anno successivo), l'orientamento è centrato sulla materia anziché sulla vita e infine la motivazione è sostanzialmente estrinseca (voti, approvazione, ecc.).

Tuttavia sarebbe riduttivo limitarsi ad affermare che andragogia e pedagogia sono due modelli in antitesi, è importante invece ricordare che, secondo la concezione di Knowles, questi sono due modelli da mettere in

---

<sup>40</sup> Malcolm S. Knowles, Elwood F. Holton III e Richard A. Swanson, *The adult learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, Gulf Publishing Company, Houston - Texas 1998, p. 62.

prospettiva e ciò significa non assumerli come ideologie ma come sistemi di ipotesi alternative e quindi sarà necessario stabilire di volta in volta, in base alle circostanze, quale modello sia più adeguato. In un contesto in cui l'adulto non può fare riferimento alla propria esperienza il modello pedagogico risulterà più adeguato ma quando invece l'adulto può fare riferimento alla propria esperienza il modello andragogico risulterà più adatto<sup>41</sup>.

Il modello andragogico richiede anche al docente un diverso approccio, sia rispetto ai discenti sia rispetto al programma di lavoro. Il docente che voglia fare riferimento al modello andragogico non può centrare il proprio lavoro sui contenuti ma deve lavorare sui bisogni dei discenti e mettere in atto tutta una serie di procedure per coinvolgere i discenti stessi i quali, perciò, entrano attivamente nel processo di insegnamento. Ciò non significa tuttavia trascurare i contenuti bensì contestualizzarli. Vedremo successivamente, in maniera più approfondita, l'importanza del ruolo del formatore, o meglio, del facilitatore nell'apprendimento adulto.

## **2.2. L'adulto.**

A questo punto è necessario soffermarci a riflettere su chi sia l'adulto a cui l'andragogia fa riferimento. Si tratta tuttavia di un compito destinato a rimanere aperto, Demetrio infatti sottolinea due ordini di difficoltà che la ricerca dell'idea di adulto incontra: da un lato "soffre" del fatto che si realizza in un contesto adulto, su adulti, da adulti e per adulti e, dall'altro, che tale ricerca non è univoca né, tanto meno, definita.

Non ci proponiamo qui di dare la "definizione" di adulto, ci limitiamo a mettere in luce una forma dell'adulthood che rappresenta, anche se su sfondi diversi, uno dei caratteri ricorrenti di questo lavoro.

---

<sup>41</sup> *Ivi*, pp. 69 e sgg.

Seguendo Demetrio, possiamo dire che «l'adulto è ciò che vuole apparire in base all'*educazione all'apparire* che ha ricevuto o trovato. E, andando oltre, potremmo rintracciare nell'infanzia e nell'adolescenza le simbologie identificatorie, in gestazione, del futuro adulto. Il che, a ritroso, ci porterebbe a dire che l'individualità adulta non è forse altro che l'espressione, certo più complessa e specializzata, di quelle simbologie. [...] In sostanza, riteniamo l'età adulta una sorta di età *ambigua* (o per lo meno "debole") che si esprime visibilmente come età della vita attraverso forme simboliche, riti, giochi, immagini socialmente indotte, sostanzialmente funzionali alla riproduzione sociale»<sup>42</sup>. Qui giocano allora non solo immagini che ci vengono dalla società in cui viviamo ma anche il nostro modo di elaborarle, sperimentarle – anche se questo non prescinde dal contesto in cui ci troviamo – e, nondimeno, la nostra possibilità di sostituirle a quelle non più appropriate. Si tratta però di una stessa prospettiva che si sviluppa attraverso un lavoro personale che va ad inserirsi in un contesto sociale, ciò significa che *l'educazione all'apparire* anche se realizzata su due piani diversi trova – infine – un'unica direzione che, una volta imboccata, ci permette – di volta in volta, con continuità – di sostituire un'immagine che ci rappresenta con un'altra che ci rappresenta meglio.

Knowles invece pone l'accento sul fatto che si "comincia" a diventare adulti a partire dall'infanzia. In particolare Knowles distingue almeno quattro diverse definizioni di adulto:

- *Biologica*: si diventa adulti quando si raggiunge l'età della riproduzione;
- *Legale*: si diventa adulti quando si raggiunge l'età in cui possiamo votare, guidare, ecc.;

---

<sup>42</sup> Duccio Demetrio, Aureliana Alberici, *Istituzioni di Educazione degli adulti 1. Il metodo autobiografico*, Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA, Milano 2002, p. 118.

- *Sociale*: si diventa adulti quando si assumono ruoli da adulti come ad esempio lavorare a tempo pieno;
- *Psicologica*: si diventa adulti quando diventiamo autonomi e responsabili.

La definizione che questo autore considera più importante, dal punto di vista dell'apprendimento, è quella psicologica: ma vediamo meglio.

Knowles mette in evidenza che si diventa adulti gradualmente. Un individuo non si concepisce come persona autonoma da un momento all'altro, questo avviene tanto più velocemente quanto più siamo posti di fronte a responsabilità, cominciando ad assumere ruoli da adulti e ad essere responsabili rispetto alle decisioni che prendiamo. Tutto ciò però non avviene improvvisamente ma, a partire dall'infanzia, passo dopo passo, fino al momento in cui vengono abbandonate quelle organizzazioni giovanili, scuola o casa che di fatto hanno promosso, di volta in volta, l'assunzione da parte nostra di responsabilità sempre maggiori.

Entrambe queste definizioni sottolineano il carattere continuo, a partire dall'infanzia, del diventare adulti. Non si tratta quindi di un passaggio da una fase all'altra bensì di piccoli passaggi che si realizzano a partire dal momento stesso in cui ci troviamo inseriti in una certa società piuttosto che in un'altra.

La prima definizione sottolinea le influenze esterne e quindi il carattere sociale dell'uomo. Ogni individuo, quando nasce, si trova gettato in un contesto sociale costituito da precise regole con le quali si deve confrontare (seguendole, trasgredendole oppure contestandole); si tratta cioè di un contesto definito in maniera precisa che pone perciò determinati vincoli e richiede particolari caratteristiche e ogni società ha le proprie. È quindi determinante essere consapevoli del nostro contesto per via degli assunti ai quali ognuno di noi fa riferimento pensandosi adulto.

La seconda definizione invece pone l'accento sulle influenze interne e quindi sul processo di crescita dell'individuo, anche se colloca tale

processo in un preciso contesto sociale che non è quindi indifferente per il processo individuale ma, anzi, rappresenta l'altro lato di uno stesso foglio per cui il foglio non può che costituirsi con entrambi i lati, per quanto sottile esso sia. Il percorso individuale è punteggiato da una progressiva trasformazione della percezione di sé che costituisce la base per un comportamento che andrà a manifestarsi in un preciso contesto sociale che ne determinerà l'adeguatezza.

### **2.3. L'educazione in età adulta.**

L'educazione della vita adulta è costituita secondo Duccio Demetrio da tre diverse dimensioni intrecciate fra di loro che fanno riferimento ad un concetto di educazione inteso come «esperienza spontanea, casuale o progettata, nel corso della quale, o dopo la quale, si avverta di aver appreso nozioni, metodi, modalità cognitive, comportamenti, significati prima sconosciuti o conosciuti non direttamente o per approssimazione, connessa a processi cognitivi e compitamente affettivi»<sup>43</sup>; queste tre macrodimensioni sono l'Educazione permanente, l'Educazione degli adulti e l'Educazione in età adulta.

L'Educazione permanente è la dimensione teoretica e speculativa, l'Educazione degli adulti è la dimensione intenzionale e istituzionale mentre l'Educazione in età adulta è la dimensione fenomenologica ed esistenziale.

Il livello fenomenologico ed esistenziale ha come oggetto di ricerca la storia di formazione dell'individuo, Demetrio sottolinea come questo livello abbia carattere autoeducativo, esso infatti è accessibile nella misura in cui «la donna o l'uomo prendano coscienza, con progressiva profondità

---

<sup>43</sup> Duccio Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Editori Laterza, Roma-Bari 2003, p. 8.

e finezza, della loro identità ma anche dell'intrinseca problematicità del loro essere venuti al mondo»<sup>44</sup>.

Abbiamo già visto nel secondo paragrafo come sia complessa la situazione dell'adulità già a livello di una sua definizione seppure provvisoria, questo è rappresentativo delle problematiche che l'adulto incontra quando decida di intraprendere, o si trovi in, un percorso di conoscenza personale. Percorrere questa via è infatti una condizione necessaria per chiarire e ordinare la propria storia di formazione. Come avremo modo di vedere meglio negli ultimi due capitoli, questo non avviene per una fortunata coincidenza, si tratta invece di una strada che risulta percorribile solo a seguito di una precisa scelta dell'individuo stesso. Tutto ciò implica la possibilità di cambiamento, come osserva Laura Formenti infatti «l'educabilità dell'adulto può essere ricondotta [...] alla possibilità di ri-scoprirsi soggetto in formazione, di ri-appropriarsi della capacità di auto-trasformazione, per così dire dall'"interno"» ed è grazie alla costitutiva *neotenia* dell'individuo che questi può pensarsi come soggetto "in formazione".<sup>45</sup>

In questo contesto è importante mettere in rilievo il carattere autoreferenziale dell'Educazione in età adulta, in essa «dove tutto diviene soggettivo e dove tutto si scopre e rende protagonista di un'azione educativa autodiretta, automediata, autocondizionata, il cambiamento diventerà scopo e occasione di analisi retrospettiva e autobiografica in merito ai cambiamenti vissuti nel corso di un'intera esistenza e coincidenti con altrettanti momenti focali [...] così salienti dal dover e poter essere ricordati. Ed è dalla rivisitazione di essi, dalla riscoperta che grazie ad essi si è intrapreso un percorso, una traiettoria di vita, non lineare di certo, che sorgerà il desiderio di comunicare a se stessi e ad altri il racconto di sé, di

---

<sup>44</sup> *Ivi*, p. 6.

<sup>45</sup> Laura Formenti, *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Edizioni Angelo Guerini e Associati, Milano 1998 (2° ed. 2005), p. 15.

lasciare testimonianze del proprio passaggio, di affidare – con opere e scritti – la memoria di ciò che si è saputo o non saputo, o potuto, fare»<sup>46</sup>.

L'apprendimento autodiretto richiede un'assunzione di responsabilità e un atto di disponibilità; come suggerisce Knowles<sup>47</sup>, gli adulti si autodirigono quando decidono da sé di imparare qualche cosa, la disponibilità ad apprendere è legata pertanto a ciò che gli adulti hanno bisogno di sapere per affrontare nel miglior modo possibile le loro situazioni di vita reale, e mai come oggi emerge nell'individuo l'esigenza di sapersi condurre, un bisogno questo che non a caso caratterizza i nostri tempi: Bauman sottolinea infatti che «in nessun'altra epoca [...] la necessità di compiere scelte è stata avvertita in modo così profondo. In nessun'altra epoca come nell'attuale l'atto di scegliere è stato tanto acutamente consapevole di sé, ed è stato mai compiuto in simili condizioni di dolorosa e insanabile incertezza, sotto la costante minaccia di 'restare indietro' e di essere esclusi irrevocabilmente dal gioco per non aver tenuto testa alle nuove esigenze»<sup>48</sup>.

L'autoreferenzialità tuttavia non è sinonimo di un percorso realizzato in solitudine ma fa riferimento a quello che Demetrio definisce come «l'irriducibile cammino di crescita di chi continua a crescere attraverso procedure che attivano l'individuazione di sé, la ricerca personale, la chiarificazione del proprio essere al mondo e con altri»<sup>49</sup> che non può che far riferimento a quel particolare adulto che sta percorrendo quella particolare via; l'irriducibilità a cui fa riferimento Demetrio mette in evidenza l'indispensabile partecipazione diretta dell'adulto che sta effettuando il proprio percorso non solo dal punto di vista della

---

<sup>46</sup> Duccio Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Editori Laterza, Roma-Bari 2003, p. 14.

<sup>47</sup> Malcolm S. Knowles, (1989) *La formazione degli adulti come autobiografia*, Tr. it. di Laura Formenti, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996, p. 83.

<sup>48</sup> Zygmunt Bauman, (2005) *Vita liquida*, Tr. it. di Marco Cupellaro, Laterza, Roma-Bari 2007, p. 134.

<sup>49</sup> Duccio Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Editori Laterza, Roma-Bari 2003, p. 30.

descrizione ma anche da quello della progettazione, quest'ultima infatti non potrà essere organizzata nei minimi particolari ma richiederà un'apertura ad imprevisti. L'imprevedibilità che ci costringe all'apertura verso l'ignoto è determinata dalla presenza degli altri che, di fatto, partecipano e risentono della nostra presenza così come noi partecipiamo e risentiamo della loro.

L'assunzione di responsabilità rappresenta oggi un compito di cui l'individuo si deve far carico, accompagna infatti il percorso dell'individuo stesso e richiede la consapevolezza del proprio agire e delle conseguenze che questo produce nel contesto in cui agisce; non può infatti affidarsi a modelli vincenti e sicuri. Sottolinea Bauman «Ciò che distingue l'attuale sofferenza nello scegliere dai disagi che hanno sempre tormentato l'homo eligens è la scoperta, o forse il sospetto, che non esistano regole preordinate né obiettivi universalmente approvati che possano essere perseguiti fermamente, qualsiasi cosa accada, sollevando così chi compie tale scelta dalla responsabilità di qualsiasi conseguenza avversa»<sup>50</sup>.

L'assunzione di responsabilità rispetto alla propria condizione e quindi al proprio comportamento, al proprio pensiero e alla propria libertà è alla base della cura di sé, ma ciò avviene solo in un confronto aperto in cui le parti siano autenticamente presenti, come avremo modo di vedere.

#### **2.4. L'apprendimento riflessivo.**

L'educazione della vita adulta<sup>51</sup> non implica necessariamente un apprendimento riflessivo tuttavia, e soprattutto nel contesto dell'educazione in età adulta, esso dovrebbe essere auspicato; l'apprendimento riflessivo infatti presuppone la conferma, l'ampliamento o la trasformazione delle modalità con cui s'interpreta l'esperienza e

---

<sup>50</sup> Zygmunt Bauman, (2005) *Vita liquida*, Tr. it. di Marco Cupellaro, Laterza, Roma-Bari 2007, pp. 134-135.

<sup>51</sup> Secondo la distinzione di Demetrio sopraccitata.

perciò richiede «l'impegno diretto a fare delle distinzioni e a creare delle categorie. La presa di coscienza è la consapevolezza del contenuto e delle diverse prospettive. È quella che la teoria trasformativa chiama azione riflessiva»<sup>52</sup>. Schön parte dalla considerazione che il nostro conoscere normalmente è tacito e che, stimolati dalla sorpresa, spesso riflettiamo su ciò che facciamo; osserva infatti che «nella prassi delle prestazioni spontanee, intuitive, dell'agire quotidiano, ci dimostriamo intelligenti in modo peculiare. Spesso non riusciamo a esprimere quello che sappiamo. Quando cerchiamo di descriverlo ci sentiamo persi, o produciamo descrizioni ovviamente inadeguate»<sup>53</sup>. In altri termini: siamo in grado di mettere in campo molte conoscenze di cui però non sappiamo dare adeguata espressione.

Schön, mettendo a confronto due professionisti in azione, osserva in primo luogo che il professionista «non agisce come se non avesse esperienze precedenti pertinenti; al contrario. Ma presta attenzione alle peculiarità della situazione in esame» e poi aggiunge «ciascuno cerca di scoprire le particolari caratteristiche della propria situazione problematica e, a partire dalla loro graduale scoperta, progetta un intervento»<sup>54</sup>. Declinando queste osservazioni di Schön nell'ambito del nostro discorso risulta che non solo l'adulto fa riferimento alle proprie esperienze precedenti pertinenti ma che per progettare il proprio agire deve assolutamente tenere in considerazione anche le particolari caratteristiche della situazione presa in esame. La progettazione di un'azione prenderà forma a partire dalla graduale conoscenza di queste caratteristiche.

Da questo punto di vista l'agire riflessivo si realizza mantenendo l'attenzione anche nel contesto in cui l'azione si svolge e, tale contesto,

---

<sup>52</sup> Jack Mezirow, (1991) *Apprendimento e trasformazione*, Tr. it. di Roberto Merlini, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003, p. 115.

<sup>53</sup> Donald A. Schön, (1983) *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Tr. it. di Angela Barbanente, Dedano, Bari 2006, p. 76.

<sup>54</sup> Ivi, p. 149.

perciò, si determina come elemento altrettanto fondamentale quanto l'esperienza che viene messa in campo. Tuttavia la questione non è semplice come potrebbe sembrare perché il contesto non è costituito da elementi statici ma cambia continuamente.

## **2.5. Reciprocità nell'apprendimento adulto.**

Fino a questo momento l'aspetto relazionale che si istituisce in un processo di apprendimento non è stato direttamente affrontato e, in particolare, qui intendiamo rivolgere la nostra attenzione all'aspetto di reciprocazione in tale relazione nella prospettiva dell'educazione in età adulta. Nell'apprendimento adulto spesso si parla della figura del facilitatore di apprendimento; questo avviene perché non si fa riferimento a colui al quale facciamo riferimento quando diciamo "insegnante", sono infatti due figure diverse che fanno riferimento a diversi presupposti e a diversi obiettivi; naturalmente in primo luogo ci si rivolge ad adulti<sup>55</sup>, e già questo porta con sé diverse conseguenze, ed inoltre, anziché limitarsi a trasmettere dei contenuti, il facilitatore si dedica principalmente a gestire un processo di apprendimento e solo successivamente rivolge la propria attenzione ai contenuti. Il tipo di approccio cioè che mette in campo il formatore che operi secondo il modello andragogico e quello di mettere in primo piano il discente adulto e i suoi bisogni rispetto ai contenuti.

Uno degli obiettivi primari che si pone il facilitatore, se non il più importante, è quello di rendere autonomo il discente nel suo processo di apprendimento. Tuttavia, come osserva Quaglino, «l'adulto esclude ogni modello a cui tendere, ogni proposta di modello che sia imitazione o ripetizione di ciò che deve divenire proprio: nessuna "formazione che modella" ha il senso dell'autoformazione» perché, spiega l'autore, se così non fosse colui che è in formazione sarebbe «"al servizio" di una qualche

---

<sup>55</sup> Facciamo qui riferimento alla definizione psicologica di Knowles secondo la quale si diventa adulti quando si diventa autonomi e responsabili. Cfr. § 2.1.

istanza esterna»<sup>56</sup>. Si presenta quindi una situazione che viene a declinarsi, nonostante gli obiettivi di autonomia, in una relazione che possiamo definire di dipendenza, tanto che si parla di formatore e discente. Situazione questa che sembra costituire un paradosso.

Tuttavia «la dialettica autoformativa procede nella reciprocazione per smarcarsi dall'altro. Il paradosso allora può essere riletto in questo modo: il rapporto con l'altro non è una forma di dipendenza ma un processo cosciente di scambio e di costruzione reciproca di soggettività destinate alla autonomia reciproca»<sup>57</sup>. In questa prospettiva il punto di partenza è sicuramente asimmetrico, e non può che essere così, visto che i soggetti coinvolti sono diversi e con esperienze diverse. Non si tratta perciò di cancellare la diversità ma di apprendere da essa, attraverso la disponibilità degli attori ad offrirsi ad una situazione di rischio. È infatti l'autentica presenza degli interlocutori che rende viva la relazione perché fa superare la distanza della differenza nel reciproco riconoscimento dell'altro; e proprio per questo non è affatto strano che, in questa esperienza, coloro che sono coinvolti nella relazione possano agire – consapevolmente o meno – in due ruoli diversi: a volte in quello di maestro e altre in quello di allievo.

In un rapporto di reciprocità maestro/allievo orientato all'esercizio di pensiero le parti perdono la loro identità nel senso di una trasformazione. In questo caso il rapporto tra maestro allievo si pone ad un livello diverso, un livello in cui la reciproca influenza rappresenta un percorso comune che trasforma entrambi; alla base del cambiamento c'è l'incontro della diversità che implica un reciproco riconoscimento: uguaglianza e differenze coesistono e vengono comprese e accolte. Il riconoscimento è alla base di un cammino verso l'autonomia da parte dell'allievo poiché lo scopo non è allinearsi al maestro ma agire con lui,

---

<sup>56</sup> Gian Piero Quaglino (a cura di), *Autoformazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004, p. XX.

<sup>57</sup> Padoan I., *Forme e figure dell'autoformazione*, Pensa multimedia, Lecce 2008, p. 174.

imparando nuove azioni, altre situazioni, facendo “esperienza” del maestro. La relazione reciproca è possibile in quanto le parti sono autenticamente presenti, pronte ad accogliere e farsi accogliere, ad influenzarsi, a riproporsi, a ricomprendersi – in altri termini – a mettersi realmente in gioco. L’autonomia non consiste infatti nel tentativo di resistere nella propria posizione ma nel ritrovarla oppure anche nel trovarne un’altra meglio rispondente. Avviandosi nell’autonomia ci si avvia ad orientare se stessi e ciò implica anche il perdersi e assumersi la responsabilità di questo rischio.

Abbiamo visto come l’apprendimento adulto sia un percorso che oramai ha superato i confini istituzionali. Questo significa, da un lato, che il processo formativo coinvolge tutti i momenti della vita dell’individuo e, dall’altro, che ognuno deve farsi carico della propria formazione diventando così autore della propria esistenza. L’apprendimento adulto, in una prospettiva esistenziale, diventa ricerca personale; si intraprende allora un cammino di conoscenza personale che fa riferimento all’insieme di quelle esperienze che hanno costituito i momenti focali della vita. Tuttavia, questo, non può che essere considerato un primo passo in direzione di un quadro di senso che voglia dare ragione della complessità che la vita rappresenta. Naturalmente non si tratta di un compito facile perché inserire le nostre esperienze in un quadro di senso è il nostro modo di abitare il mondo, sapersi condurre consapevolmente in questo, invece è tutt’altra questione.

## CAPITOLO SECONDO

### *BILDUNG*, FORMAZIONE COME ESPERIENZA

L'uso del termine tedesco *Bildung* riferito allo sviluppo dell'uomo è riconducibile alla mistica medievale in cui il termine *Bild* fa riferimento all'immagine di Dio che l'uomo porta dentro di sé e secondo la quale l'uomo deve orientare la propria vita, si deve inoltre precisare che nel medioevo sono ancora operanti alcuni tratti della *paideia* classica in cui l'elemento peculiare rimane il processo di sviluppo armonico del soggetto il quale si nutre del contesto culturale che lo circonda e ne fa una sintesi personale, questo processo si caratterizza dunque per la sua continuità rispetto alla tradizione. Di fatto la *paideia* cristiana e quella umanistica se da un lato apportano delle variazioni significative rispetto alla *paideia* classica dall'altro si muovono nello stesso contesto.

Nel XVII secolo la formazione si presenta sostanzialmente trasfigurata, essa perde il carattere mistico per focalizzarsi sull'educazione dei talenti e delle facoltà, qui è già intervenuta una trasformazione fondamentale in cui il soggetto trova il proprio riconoscimento nella "scienza moderna" in cui i capisaldi sono regole di empirismo, di oggettività e di sperimentazione; esito di questa impostazione è un uomo dotato di una coscienza da un lato sempre più certa della propria autonomia ma dall'altro sempre più frantumata e socialmente determinata, paradosso questo che si ripercuote anche nel processo formativo il quale «perde un centro (*il* e il *solo* centro l'io-soggetto-persona) e si riarticola presso agenzie, presso istituzioni, presso figure e interventi a connotazione sociale: si dilata e si frantuma, si disarticola, si

rende sempre più de-centrato e problematico»<sup>58</sup>. L'uomo dunque si identifica in uno degli aspetti della propria vita e la formazione viene in questo modo a perdere definitivamente i tratti caratteristici della *paideia* classica. La *Bildung* in questo contesto si focalizza sull'istruzione, sulla formazione di "cittadini", sull'acquisizione delle competenze, sull'assimilazione di una cultura funzionale allo svolgimento di compiti sociali. Si assiste dunque ad una svolta educativa che si orienta verso la tecnica, lo scientifico; una svolta che riconosce le funzioni sociali e pubbliche del soggetto assumendole di fatto come totalità o quantomeno come i tratti significativi del soggetto.

Sarà l'influsso dell'idealismo tedesco a restituire il significato mistico originario al termine *Bildung* anche se in una forma arricchita e rinnovata che, per usare le parole di Fabre, fa riferimento a «un lavoro sul sé, cultura dei propri talenti per il proprio perfezionamento. Essa mira a fare dell'individualità una totalità armoniosa la più ricca possibile, totalità che resta legata per ognuno al proprio stile personale, alla propria originalità»<sup>59</sup>. In quest'ultimo sviluppo la *Bildung* supera il limite dell'educazione e della conoscenza per riferirsi alla vita in senso più elevato ed è proprio in questo movimento che recupera, in un certo senso, il carattere mistico originario e ancor prima alcuni dei tratti caratteristici della *paideia* classica anche se trasfigurati dal passaggio della modernità.

Il riconoscimento del carattere alienante della tecnologia, lo svilimento della vita spirituale, la perdita della tradizione e, in generale, l'emergere di una condizione diffusa di *malheur* determina una reazione alla parcellizzazione della cultura e dell'uomo che si caratterizza in una ricerca di ricomposizione che nell'ambito formativo si delinea come unificazione dei saperi ma soprattutto una loro ricomposizione della loro

---

<sup>58</sup> Cambi F. e Frauenfelder E., *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Edizioni Unicopli, Milano 1994, p. 62.

<sup>59</sup> Fabre M., *Epistemologia della formazione*, (titolo originale *Penser la formation*) Tr. it. a cura di Ivana Padoan, CLUEB, Bologna 1999, p. 133.

unità a livello spirituale che richiama il soggetto ad una crescita nutrita dallo spirito oggettivo e che coinvolge il soggetto nella sua pienezza.

La *Bildung* si pone al centro del dibattito pedagogico e si pone come “criterio di riflessività” nei processi scolastici-educativi. Come abbiamo già annunciato è in Germania che questa nozione si sviluppa in direzione del carattere unitario attraverso una riflessione filosofica che di fatto ha determinato un rinnovamento della nozione classica di *paideia*, un rinnovamento che ha trasformato questa nozione rendendola più adatta ad un soggetto e ad un’organizzazione sociale estremamente diversi da quelli che hanno caratterizzato l’antichità; la *Bildung* diventa dunque una nozione assai complessa che fa riferimento ad un «processo temporale e storico mediante il quale un individuo, un popolo, una nazione, ma anche un’opera d’arte acquisiscono una forma»<sup>60</sup>.

Ciò che caratterizza ora la nozione di *Bildung* è quindi il tentativo di definire un rapporto tra interiorità ed esteriorità; già questo singolo aspetto permette di rendersi conto dell’enorme distanza che ormai si è venuta a creare tra la nozione di *Bildung* e quella di *paideia* nonostante vi sia, come abbiamo visto, nell’idea stessa di *Bildung* una ripresa di elementi caratterizzanti la *paideia*. Questa nuova concezione di formazione si articola a partire dall’esperienza alla quale, di fatto, viene riconosciuto un ruolo fondativo nel contesto della crescita del soggetto. L’esperienza, quale legame tra soggetto e mondo, si pone come elemento costitutivo di ogni vita il quale sta alla base del pensare, dell’agire e del produrre dell’uomo, l’esperienza costituisce l’orizzonte in cui ci riconosciamo e riconosciamo il nostro mondo. L’esperienza dunque è formativa e tale concezione in effetti non solo rimarrà presente nei successivi sviluppi della nozione di *Bildung* ma anche ispirerà contesti culturali diversi, pensiamo in particolare al pensiero di Dewey.

---

<sup>60</sup> *Ivi*, p. 134.

In Germania, affianco alla riflessione filosofica, si sviluppa anche una corrente di ispirazione romanzesca che, in un certo senso, dà corpo alla formazione intesa come esperienza che sfocia nell'allineamento della coscienza individuale allo spirito del tempo, ed è facile rinvenire in questa concezione della *Bildung* i contributi della filosofia hegeliana. Il romanzo di formazione mette in scena un eroe inserito in un processo che lo porta a sviluppare un'attitudine spirituale prodotta dalla conoscenza e dal sentimento; un eroe che attraverso l'esperienza si inserisce in una ricerca indefinita in cui i singoli fatti non hanno uno scopo preciso, anzi; il romanzo di formazione presenta una ricerca non ben precisata in cui tuttavia si assiste alla formazione di un carattere e questo avviene grazie ad un eroe che pur non essendo geniale è, a ogni buon conto, un individuo autentico dotato di conoscenze libere e capace di cogliere ogni occasione per apprendere, un eroe alla ricerca della verità su di sé e sugli altri.

Questi tratti generali che caratterizzano il romanzo di formazione rappresentano l'espressione di una considerazione dell'esperienza che si sta piano piano modificando e che verrà in seguito ripresa in ambito dell'educazione degli adulti. Proprio in questo contesto si inserisce il pensiero di Dewey il cui punto di partenza, anche se in senso critico, è rappresentato dal sistema educativo dell'epoca; Dewey immagina una "scuola attiva" che pone al centro della riflessione pedagogica l'allievo e non il maestro o i contenuti disciplinari; in questa direzione l'esperienza attiva del discente diventa il centro del pensiero pedagogico di Dewey il quale, come osserva Carlo Sini nella presentazione di *Democrazia e educazione*, si salda perfettamente col pensiero politico-sociale e con una visione filosofica generale.

## 1. Esperienza in Dewey, una prospettiva pragmatica.

Nel pensiero di Dewey l'esperienza assume valore proprio nel contesto educativo, essa si pone come dispositivo-guida del pensare e del fare educazione. «Le esperienze per essere educative devono sfociare in un mondo che si espande in un programma di studio, programma di fatti, di notizie e di idee. [...]. Il metodo scientifico è l'unico mezzo autentico a nostra disposizione per cogliere il significato delle nostre esperienze quotidiane del mondo in cui viviamo»<sup>61</sup>. Quindi l'esperienza non è affatto formativa quando arresta o fa deviare le nostre abilità: può quindi diminuire la nostra capacità di reagire limitando così il conseguimento di un'esperienza ulteriore, oppure può aumentare i nostri automatismi e, così facendo, autolimitando la nostra libertà, può invece conseguire un beneficio immediato e tuttavia produrre allo stesso tempo fiacchezza e negligenza intaccando così la qualità delle future esperienze; ma le nostre abilità possono si possono arrestare o possono essere deviate anche quando accade che vi siano più esperienze tra di loro sconnesse, in questo caso l'energia si dissipa e l'attenzione si disperde. «La conseguenza della formazione di tali abiti è l'incapacità di controllare le esperienze future. [...] Queste allora vengono prese come vengono»<sup>62</sup>. Infatti «non basta insistere sulla necessità dell'esperienza, e neppure sull'attività nell'esperienza. Tutto dipende dalla qualità dell'esperienza che si ha»<sup>63</sup>.

Dewey attribuisce alla qualità dell'esperienza due aspetti: il primo è che essa può essere immediatamente gradevole o sgradevole il secondo è invece che essa esercita la sua influenza sulle esperienze ulteriori. E se risulta abbastanza semplice riconoscere l'aspetto della gradevolezza tutt'altro discorso si deve fare in merito all'effetto che l'esperienza

---

<sup>61</sup> Dewey J., (1938) *Esperienza e educazione*, Tr. it. di Ernesto Codignola, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1953, p. 79.

<sup>62</sup> *Ivi*, p. 14.

<sup>63</sup> *Ivi*, p. 15.

determina, esso infatti non lo si può conoscere subito. Dewey in effetti sottolinea che «il problema centrale di un'educazione basata sull'esperienza è quello di scegliere il tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno»<sup>64</sup> e ciò non può che avvenire quando vi sia una buona impostazione di pensiero, cioè quando si sia in grado di «istituire in modo accurato e deliberato dei nessi fra quel che si fa e le sue conseguenze»<sup>65</sup> e cogliere i dettagli di tali connessioni. «Lo stadio iniziale di quell'esperienza in sviluppo che si chiama pensiero è l'*esperienza*»<sup>66</sup>.

### **1.1. Il metodo scientifico e l'esperienza.**

Ovviamente ci sono esperienze che possono essere più o meno caratterizzate dalla riflessione, Dewey ritiene che il metodo che in psicologia viene denominato "per prove ed errori" caratterizza le esperienze con minor portato di pensiero, ci possono essere casi in cui l'esperienza deriva da una riflessione di poco maggiore rispetto al metodo precedente in cui si attende di vedere le conseguenze di un'azione per capire se questa è corretta e quest'altro atteggiamento consiste invece nello scorgere una connessione tra una certa azione e una conseguenza ma senza capirne il come, senza individuare tutti i passaggi che portano dall'azione alla sua conseguenza. Nel primo caso l'azione viene lasciata alla mercé delle circostanze, nel secondo caso invece si tenta l'azione senza sapere però se esistano le condizioni richieste.

Pensare è, per usare le parole di Dewey «il tentativo intenzionale di scoprire delle connessioni *specifiche* fra qualcosa che facciamo e le conseguenze che ne risultano, in modo che le due cose diventino

---

<sup>64</sup> *Ivi*, 16.

<sup>65</sup> Dewey J., (1916) *Democrazia e educazione*, Tr. it. Enzo Enriques Agnoletti e Paolo Padano, Sansoni - RCS Libri, Milano 2012, 164.

<sup>66</sup> *Ivi*, 166.

continue»<sup>67</sup> significa quindi «considerare la *portata* dell'avvenimento su quel che può essere ma non è ancora»<sup>68</sup>; qui possiamo rinvenire il peso della differenza tra un'azione pensata e la routine ma anche quella che Dewey chiama la condotta capricciosa: se la routine fa di ciò che è usuale misura definitiva senza occuparsi delle singole situazioni, la condotta capricciosa si limita a fare misura dell'atto momentaneo senza tenere in considerazione le conseguenze. La terza via è quella della riflessione capace di istituire in modo accurato e deliberato fra quel che si fa e le sue conseguenze dei nessi il *ché* significa aver individuato anche i dettagli di tali nessi. È il desiderio di determinare il significato di un atto che si colloca in una situazione che per noi è incompleta e pertanto ci risulta indeterminata. Il pensiero infatti si mette all'opera proprio quando le cose sono incerte o problematiche. Il pensiero dunque si muove in direzione di una conclusione attraverso un'indagine che realizzandosi in un territorio insicuro si trova ad affrontare l'ignoto e i relativi rischi. «Tutto il pensiero è ricerca, e ogni ricerca è nativa, originaria, per colui che la effettua, anche se il resto del mondo è già sicuro di quello che egli sta ancora cercando»<sup>69</sup>. Così non dobbiamo cedere il passo al sofisma pigro ma utilizzare il dubbio per valutare le possibili conclusioni che ci potranno condurre a ciò che cercavamo oppure ci lasceranno nell'ignoranza.

## 1.2. La teoria dell'esperienza.

In Dewey la "teoria dell'esperienza" sta alla base di qualsiasi processo formativo, l'esperienza infatti ha carattere inglobante che implica tutte le dimensioni della persona; essa, poi, non solo non ha limiti temporali, ci accompagna tutta la vita, ma non ha neppure limiti istituzionali, coinvolge tutti i momenti della nostra vita, ovvero, tanto quelli che si realizzano all'interno di istituzioni quanto quelli che si

---

<sup>67</sup> *Ivi*, 158.

<sup>68</sup> *Ivi*, 159.

<sup>69</sup> *Ivi*, 161

realizzano fuori da esse. L'esperienza è allo stesso tempo tradizione ed invenzione, è allo stesso tempo acquisizione, sapere ricevuto e consolidato, ma contemporaneamente è anche sapere elaborato e prova di novità. In questo duplice aspetto dell'esperienza è possibile riconoscere un movimento attraverso il quale un accadimento distruggerà la forma anteriore del vissuto immediato per rielaborarla riflessivamente.

Tuttavia abbiamo già anticipato che, secondo Dewey, non tutte le esperienze possono dirsi formative, per essere tali esse devono obbedire al principio di continuità, «l'esperienza autentica si iscrive all'interno di uno sviluppo ininterrotto della persona, [...] la personalità non è che un continuum d'esperienze che devono concatenarsi senza scontri»<sup>70</sup>. Dewey nel presentare la natura dell'esperienza individua in essa due elementi: uno attivo e uno passivo. «In senso attivo l'esperienza è un tentare [...] in senso passivo essa è un sottostare[...]. Il nesso di queste due fasi dell'esperienza misura la fertilità o il valore dell'esperienza. La sola attività non costituisce esperienza»<sup>71</sup>. L'esperienza cioè implica un cambiamento ma questo assume significato se si connette con le conseguenze che derivano dall'attività. Dewey ci offre l'esempio del bambino e la fiamma: l'esperienza del bambino che si brucia con la fiamma non deriva in sé e per sé per il fatto di essersi bruciato ma per il fatto che a partire da questa esperienza mettere il dito nella fiamma assume il significato di bruciarsi. Senza questa trasformazione nel significato si rimane a un mero, per quanto doloroso, cambiamento fisico. «Nessuna esperienza che abbia un significato è possibile senza qualche elemento di pensiero»<sup>72</sup>.

---

<sup>70</sup> Fabre M., *Epistemologia della formazione*, (titolo originale *Penser la formation*) Tr. it. a cura di Ivana Padoan, CLUEB, Bologna 1999, p. 148.

<sup>71</sup> Dewey J., (1916) *Democrazia e educazione*, Tr. it. Enzo Enriques Agnoletti e Paolo Padano, Sansoni - RCS Libri, Milano 2012, p. 151.

<sup>72</sup> *Ivi*, 157.

Il principio di continuità può essere espresso come una crescita il cui svolgimento non è solo fisico ma anche intellettuale e morale, tuttavia si deve tenere in considerazione che secondo Dewey il processo educativo si realizza non quando esso prende una direzione qualsiasi bensì nel momento in cui il processo educativo realizza una forma di crescita, cioè crea le condizioni per una continuazione della crescita. L'esperienza che si pone come "forza propulsiva" è quella che contiene «la promessa e la possibilità di presentare nuovi problemi, i quali con lo stimolare nuove vie d'osservazione e di giudizio allargheranno il campo dell'esperienza futura»<sup>73</sup>. Il principio di continuità dunque si rivolge al futuro e si prepara nel presente attraverso tutto ciò che ci proviene dal passato, «gli obiettivi dell'apprendere sono nel futuro e i suoi immediati materiali sono nell'esperienza presente»<sup>74</sup> ma l'esperienza a cui si fa riferimento è quella in grado di espandersi nel futuro e che comprende però anche il passato. L'esperienza maggiormente formativa è dunque quella che conduce in un campo non ancora familiare e cioè laddove sorgono dei problemi<sup>75</sup>, questi «difatti sono lo stimolo a pensare»<sup>76</sup>. È dunque l'esperienza che ci porta «verso un mondo circostante, fisico e umano, più ampio, più purificato, meglio organizzato»<sup>77</sup> e questo si realizza quando venga adottata «la sistematica utilizzazione del metodo scientifico considerato come modello

---

<sup>73</sup> Dewey J., (1938) *Esperienza e educazione*, Tr. it. di Ernesto Codignola, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1953, pp. 65.

<sup>74</sup> *Ivi*, 67.

<sup>75</sup> Dobbiamo sottolineare che Dewey fa queste considerazioni nel contesto di un confronto con quella che lui definisce educazione tradizionale, la quale viene posta in contrapposizione con l'educazione progressiva proposta dal nostro autore; una delle critiche che Dewey rivolge all'educazione tradizionale è quella di escludere l'esperienza dal campo di attenzione: «gli studi della scuola tradizionale consistevano in argomenti che venivano scelti e ordinati sulla base del giudizio degli adulti circa ciò che sarebbe stato utili per i giovani nel futuro, il materiale da studiare era stabilito senza tener conto dell'attuale esperienza di vita di chi imparava. Ne conseguiva che esso aveva da fare col passato: era quello che aveva dimostrato di essere utile agli uomini nelle età trascorse.[...] L'unica via di uscire dai sistemi scolastici che fanno del passato un fine in sé è quello di imparare a conoscere il passato come un *mezzo* per intendere il presente» (*Ivi*, pp. 67-68).

<sup>76</sup> *Ivi*, 69.

<sup>77</sup> *Ivi*, pp.72-73.

ideale dell'intelligente esplorazione e sfruttamento delle possibilità implicite nell'esperienza»<sup>78</sup>. Il metodo scientifico applicato all'esperienza consente a Dewey di sottolineare il carattere conoscitivo dell'esperienza. «L'"esperienza" cessa allora di essere empirica e diventa sperimentale. La ragione cessa di essere una facoltà remota e ideale, e significa tutte le risorse con le quali l'attività è resa feconda di significato»<sup>79</sup>. L'introduzione del metodo sperimentale produce operazioni effettuate in condizioni di controllo e, avendo di mira un risultato di conoscenza, consente di afferrare un principio e comprovare idee feconde.

L'esperienza non è più un semplice compendio di quel che è stato fatto in passato in modo più o meno casuale; è un controllo deliberato di ciò che si fa per rendere il più ricco possibile di suggerimenti (di valori suggeriti) ciò che avviene a noi e ciò che noi facciamo alle cose ed è un mezzo per controllare la validità dei suggerimenti.<sup>80</sup>

Attraverso l'esperienza il pensiero aumenta il proprio potere di azione e libertà, Dewey definisce tale esperienza con il termine "modulazione", si tratta della «libertà del volere intelligente che dipende dall'ordine del progetto»<sup>81</sup>, la libertà infatti non viene concepita da Dewey in senso negativo, cioè come assenza di costrizioni, bensì come un poter fare in cui pertanto trova posto anche il progetto e l'organizzazione dell'azione. Nel progetto l'azione diviene razionale e la modulazione razionale dell'esperienza si rifà naturalmente al metodo scientifico ed è l'esperienza in grado di offrire la maggior capacità di ricercare la soluzione rispetto a un problema<sup>82</sup> e tale viene considerato tutto ciò che

---

<sup>78</sup> *Ivi*, p. 76.

<sup>79</sup> Dewey J., (1916) *Democrazia e educazione*, Tr. it. Enzo Enriques Agnoletti e Paolo Padano, Sansoni - RCS Libri, Milano 2012, p. 304.

<sup>80</sup> *Ivi*, pp. 300-301.

<sup>81</sup> Fabre M., *Epistemologia della formazione*, (titolo originale *Penser la formation*) Tr. it. a cura di Ivana Padoan, CLUEB, Bologna 1999, p. 149.

<sup>82</sup> Il problema consiste generalmente in una contraddizione. «Nell'azione, questa contraddizione si situa tra i mezzi e i fini e costituisce un fallimento o un rischio di

ostacola la continuità dell'esperienza. Il progetto dunque si pone come ciò che mette in comunicazione desiderio-fine-azione e fa questo sulla base dell'organizzazione scientifica del sapere, nella forma del rapporto mezzi/fini. Fabre riassume in questo modo lo strumentalismo di Dewey:

le idee sono delle chiavi, strumenti e ponti. Per cui pensare, modulare l'esperienza suppone: 1) la percezione di una difficoltà; 2) la sua determinazione o definizione; 3) il suggerimento di una possibile soluzione; 4) lo sviluppo ragionato delle conseguenze del suggerimento; 5) il test delle ipotesi attraverso la sperimentazione.<sup>83</sup>

Dewey sottolinea che «quale sia il grado dell'esperienza, non abbiamo altra scelta: o agire in conformità al modello ch'essa ci offre o trascurare la funzione dell'intelligenza nello sviluppo e nel controllo di un'esperienza vivente e propulsiva»<sup>84</sup>; ma su questo si dovrà ritornare più avanti.

## 2. L'esperienza in Gadamer.

Va in primo luogo precisato che l'esperienza con cui Gadamer apre *Verità e metodo* è quella estetica ed essa si inserisce all'interno di un problema ermeneutico; l'analisi di tale esperienza si colloca cioè all'interno di una riflessione più ampia che ha come centro di attenzione la verità, in particolare si tratta di capire se vi sia la possibilità per l'uomo di fare concretamente esperienza della verità, e Gadamer ritiene che l'arte<sup>85</sup> sia

---

fallimento. Nella percezione, si tratta piuttosto di un'incoerenza fra segni che comporta l'impossibilità dell'identificazione di un oggetto. Nel pensiero esplicativo, vi è l'irruzione di un'anomalia che stupisce. Ricercare la soluzione sarà in ogni caso mettersi alla ricerca delle catene mancanti per ristabilire la continuità dell'esperienza.» (*Ivi*, pp. 150-151).

<sup>83</sup> *Ivi*, p. 150.

<sup>84</sup> Dewey J., (1938) *Esperienza e educazione*, Tr. it. di Ernesto Codignola, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1953, p. 80.

<sup>85</sup> Gadamer critica l'idea che si sviluppa a partire da Kant per cui l'arte sia solo bella apparenza, sogno o irrealtà e, nel migliore dei casi, rappresentazione di o ispirazione per un sentimento.

uno tra quegli ambiti in cui la modernità reputa che non si possa realizzare un tale tipo di esperienza. Già il titolo dell'opera, *Verità e metodo*, mette in evidenza un nodo problematico: la questione del metodo, appunto, e in particolare la contrapposizione tra l'esperienza di verità e il metodo delle scienze della natura. Il riferimento al metodo è dunque da intendere in chiave critica: «il dominio del modello conoscitivo delle scienze naturali conduce a screditare ogni possibilità di conoscenza che si collochi fuori di questo nuovo ambito metodologico»<sup>86</sup>. Gadamer mette in evidenza il forte limite delle scienze esatte mostrando come esperienze umane del tipo di quelle artistiche, morali o anche religiose siano esperienze che non si possono realizzare attraverso il metodo scientifico pur essendo esse esperienze di verità.

L'indagine che Gadamer svolge intorno all'esperienza si inserisce nel tentativo di definire la struttura della coscienza della determinazione storica, la struttura dell'esperienza comune che Gadamer presenta pone le basi sulle quali poi poggia l'esperienza ermeneutica. Qui ci limiteremo a mettere in evidenza alcuni elementi di tale struttura in considerazione del fatto che il contesto del nostro discorso è quello formativo.

L'analisi dell'esperienza portata avanti da Gadamer prende le mosse dalla convinzione che l'arte, ma non solo, abbia a che fare con la conoscenza in considerazione del fatto che essa è strettamente connessa alla realtà; ma ciò che risulta ancora più interessante è che il movimento che scaturisce dall'incontro con l'opera d'arte, quando esso si presenti come un modo dell'autocomprensione, è tale per cui modifica il soggetto profondamente, ne modifica le prospettive, come vedremo parlando del carattere dialettico dell'esperienza. Per il momento ci basta porre l'attenzione sul fatto che l'arte e più in generale lo studio delle scienze umanistiche, non di certo quelle matematiche, costituiscono per Gadamer

---

<sup>86</sup> Gadamer H.-G., (1960) *Verità e metodo*, Tr. it. di Gianni Vattimo, Studi Bompiani, Milano 1983 (XIV ed. 2004), p. 113.

il terreno adatto per realizzare un certo modo di essere che si forma attraverso un processo di integrazione, nonostante il permanere di un'opacità insuperabile,

la cultura implica un senso di misura e di distacco da sé stessi, e di conseguenza un innalzamento al di sopra di sé verso l'universalità. Vedere sé stessi e i propri interessi privati con distacco significa vederli come gli altri li vedono. Questa universalità non è quella del concetto o dell'intelletto. Non c'è un particolare che si determina in base a un universale, né c'è qualcosa che venga rigorosamente dimostrato. [...] In questo senso, la coscienza colta ha piuttosto il carattere di un senso<sup>87</sup>.

Ma vediamo meglio. Carattere peculiare dell'uomo è quello di rompere con l'immediato e il naturale e questa rottura avviene attraverso la cultura, in questo senso la cultura è compito dell'uomo e tale compito dev'essere inteso come innalzamento all'universalità. Tale universalità si riferisce dunque ad una fusione di orizzonti che si può realizzare per il fatto che in fondo essi si appartengono, come sottolinea Vattimo nell'introduzione «l'interprete ha una precomprensione fondata della cosa perché appartiene esistenzialmente a una storia costituita e condeterminata dalla cosa stessa che gli si dà da interpretare»<sup>88</sup>.

Dobbiamo mettere qui in evidenza il fatto che l'esperienza ermeneutica, in qualsiasi ambito si realizzi, sia quello artistico o anche quello storiografico, è sempre un'esperienza di integrazione in cui inevitabilmente la tradizione è coinvolta, «la tradizione non è semplicemente un evento che nell'esperienza si impari a conoscere e a padroneggiare [...] ma si rapporta a noi»<sup>89</sup>, è linguaggio, ci parla e interpella proprio come nella vita concreta accade con un Tu, ma tale

---

<sup>87</sup> *Ivi*, p. 40.

<sup>88</sup> *Ivi*, p. XVIII.

<sup>89</sup> *Ivi*, p. 416.

rapporto si realizza nel momento in cui siamo disposti a riconoscere e ad ascoltare il suo appello. La possibilità di accedere la passato risiede nel fatto che il rapporto tra presente e passato è caratterizzato contemporaneamente da continuità e rottura, da familiarità ed estraneità, tuttavia questo si realizza in un orizzonte storico complessivo. Ogni rapporto con il passato è mediato dalla storia degli effetti, e cioè dalla stessa trasmissione storica che diventa dunque essa stessa un accadere storico, una “riattualizzazione” del senso che si pone come integrazione tra passato e presente.

L'interpretazione comincia con dei pre-concetti i quali vengono via via sostituiti da concetti più adeguati, infatti

anche il senso più immediato il testo lo esibisce solo in quanto lo si legge con certe attese determinate. La comprensione di ciò che si dà da comprendere consiste tutta nella elaborazione di questo progetto preliminare, che ovviamente viene continuamente riveduto in base a ciò che risulta dall'ulteriore penetrazione del testo.<sup>90</sup>

Compito dell'ermeneutica, ci dice Gadamer, è quello di chiarire il miracolo della comprensione che consiste in una partecipazione ad un senso comune e che ha come fine l'intendersi sulla cosa. Gadamer considera infatti significativo l'apporto di Heidegger a partire dal quale si riconosce che «c'è un senso positivo nel dire che l'interprete non accede al testo semplicemente rimanendo nella cornice delle presupposizioni già presenti in lui, ma piuttosto, nel rapporto col testo, mette alla prova la legittimità, cioè l'origine e la validità, di tali presupposizioni»<sup>91</sup>.

La regola ermeneutica<sup>92</sup> secondo la quale si deve comprendere il tutto a partire dalle parti e le parti a partire dal tutto delinea uno scenario

---

<sup>90</sup> *Ivi*, p. 314.

<sup>91</sup> *Ibidem*.

<sup>92</sup> Intesa come tecnica del comprendere assunta dall'ermeneutica moderna e che Gadamer intende criticare.

in cui «l'anticipazione di senso che abbraccia la totalità diventa comprensione esplicita nella misura in cui le parti, che sono determinate dal tutto, determinano a loro volta questo tutto»<sup>93</sup>. Tale circolo in ogni caso finisce con il raggiungimento della piena comprensione, l'interprete cioè si traspone totalmente nell'autore e risolve tutto ciò che di estraneo e incomprensibile presenta il testo. Heidegger caratterizza invece il circolo ermeneutico dal movimento anticipante della precomprensione, secondo questa prospettiva il movimento circolare non viene risolto nel testo ma si sviluppa e si complica nella comprensione stessa che si realizza; il circolo ermeneutico caratterizza la comprensione come un'interazione del movimento della trasmissione storica e del movimento dell'interprete, una comunanza che si istituisce in quanto «partecipiamo attivamente al sussistere e allo svolgersi della tradizione e in tal modo la portiamo noi stessi avanti»<sup>94</sup>.

L'interpretazione dunque si realizza attraverso la revisione delle presupposizioni, la riflessione intorno a ciò che "urta" portando all'attenzione qualcosa di cui si deve prendere notizia, «quando comprendiamo l'opinione di un altro non possiamo attenerci ciecamente alle nostre proprie pre-supposizioni sull'argomento»<sup>95</sup>. Questo ovviamente complica e rende problematica l'interpretazione ma certamente non è possibile, in generale e tanto meno quando ascoltiamo qualcuno, dimenticare le nostre pre-supposizioni. Ciò che infatti risulta determinante è che vi sia un'apertura all'opinione dell'altro, che essa «venga messa in rapporto con la totalità delle proprie opinioni, o che ci si metta in rapporto con essa»<sup>96</sup>. Si tratta dunque in primo luogo di lasciarsi dire qualcosa, l'impegno allora è quello di allontanare ciò che può ostacolare tale apertura, ma, in seconda battuta, anche di tenere in

---

<sup>93</sup> *Ivi*, p. 340.

<sup>94</sup> *Ivi*, p. 343.

<sup>95</sup> *Ivi*, p. 316.

<sup>96</sup> *Ibidem*.

considerazione quello che Gadamer chiama il “presupposto della perfezione” che si presenta come contenutisticamente determinato in quanto è comprensibile solo ciò che costituisce veramente una unità di senso che da un lato guida la nostra comprensione ma dall’altro dà luogo anche ad aspettative di senso. Alla base della nostra comprensione, per esempio nell’incontrare un testo, vi è una anticipazione della perfezione per la quale viene presupposta una immanente unità di senso che fornisce una guida e quando questo presupposto si rivela inadeguato, e dunque il testo non si lascia capire, si cerca di escogitare un mezzo per migliorare tale comprensione.

Comprendersi significa anzitutto comprendersi sulla cosa, e solo in secondo luogo significa capire e distinguere le opinioni altrui in quanto tali. La prima fra tutte le condizioni ermeneutiche rimane dunque la precomprensione, che si radica nell’aver da fare con la medesima questione. Su questa base si determina quello che diventa realizzabile come senso unitario, e quindi anche l’applicazione del presupposto della perfezione<sup>97</sup>

In ogni comprensione non opera mai soltanto l’oggetto da conoscere ma operano sempre insieme sia la realtà della storia che la realtà della comprensione storica, quella che Gadamer chiama storia degli effetti. Ma per far questo bisogna da un lato «imparare a comprendere meglio sé stessi, riconoscendo che in ogni comprensione, se ne sia o no consapevoli in modo esplicito, è sempre all’opera questa storia degli effetti»<sup>98</sup> e dall’altro confrontarsi con «l’esigenza di appropriarsi, in ogni singolo caso, dell’orizzonte storico in base a cui ciò che si deve comprendere si presenta nelle sue vere dimensioni»<sup>99</sup>.

---

<sup>97</sup> *Ivi*, p. 344.

<sup>98</sup> *Ivi*, p. 351.

<sup>99</sup> *Ivi*, p. 353.

L'orizzonte del presente non si costruisce dunque in modo indipendente e separato dal passato. [...] L'atto ermeneutico implica necessariamente la delineazione di un orizzonte storiografico che si distingue dall'orizzonte del presente. La coscienza storica è consapevole della propria alterità e distingue perciò l'orizzonte del dato storico trasmesso dal proprio orizzonte. [...] Nell'atto della comprensione si realizza una vera fusione di orizzonte, per cui l'orizzonte storiografico, mentre si costituisce, anche viene superato.<sup>100</sup>

A rendere maggiormente problematica la comprensione è sicuramente il fatto che la mobilità storica dell'esistenza umana è proprio costituita dal fatto che essa non è rigidamente legata a un punto di vista, e quindi non ha neanche un orizzonte davvero concluso. L'orizzonte è invece qualcosa entro cui noi ci muoviamo, che si muove e cammina con noi e invita a un ulteriore procedere, esso rende l'atto ermeneutico un atto infinito che non può mai essere considerato concluso una volta per tutte. In tale orizzonte i pregiudizi rappresentano i limiti oltre i quali noi non siamo in grado di guardare ed è precisamente tale movimento continuo dell'orizzonte che ci costringe a mettere alla prova i nostri pregiudizi. «L'autoriflessione dell'individuo non è che un barlume nel compatto fluire della vita storica. Per questo i pregiudizi dell'individuo sono costitutivi della sua realtà storica più di quanto non lo siano i suoi giudizi»<sup>101</sup>, e questa considerazione mostra come ciò che è meno evidente, ciò che sembra assente, sia invece ciò che maggiormente si fa presente e influente.

### **2.1. Il carattere dialettico nell'esperienza comune.**

L'esperienza, sia quella comune sia quella "scientifica", ha come elemento caratterizzante il fatto che essa è valida fino a che non viene

---

<sup>100</sup> *Ivi*, PP. 356-357.

<sup>101</sup> *Ivi*, p. 325.

contraddetta da una nuova esperienza. Come osserva Gadamer, l'esperienza si dà in atto solo nelle singole osservazioni, essa infatti non è già saputa in una universalità precostituita e in questo, osserva Gadamer, risiede la fondamentale apertura dell'esperienza verso una nuova esperienza. L'esperienza cioè è orientata verso una continua conferma che trasforma questa stessa esperienza in un'altra se tale conferma viene a mancare. L'esperienza pur necessitando di conferme in realtà si nutre di conferme mancate per cui l'esperienza autentica è sempre un'esperienza negativa: quella in cui le generalizzazioni vengono contraddette da una nuova esperienza<sup>102</sup>. Inoltre, come suggerisce Gadamer, non è il peso specifico di questa o quella osservazione come tale ad avere una funzione determinante ma il modo in cui tutto si ordina insieme in una maniera che sfugge alla comprensione<sup>103</sup>, tuttavia questo ordinare è problematico nella misura in cui da un lato ingloba le esperienze che confermano le nostre aspettative ma dall'altro, ed è ciò che costituisce la vera esperienza, deve fare i conti con ciò che invece di nuovo ci si presenta. «A rigore, non si può mai “fare” due volte una stessa esperienza. È bensì caratteristico dell'esperienza il fatto di venire sempre di nuovo confermata. Essa si acquista infatti solo attraverso la ripetizione. Ma in quanto esperienza ripetuta e confermata essa non è qualcosa che si “fa” di nuovo»<sup>104</sup>. Quando si fa un'esperienza dunque ciò che prima era inaspettato ora invece diventa prevedibile. Possedere un'esperienza infatti significa avere delle attese rispetto a ciò che ora conosciamo e proprio per questo una stessa cosa non può divenire di nuovo oggetto di esperienza. «Solo qualcosa d'altro di inaspettato può produrre, in chi possiede esperienza, un'esperienza nuova»<sup>105</sup> e si tratterà di qualcosa che farà acquisire «un nuovo orizzonte, all'interno del quale [...] si collocheranno le cose che

---

<sup>102</sup> *Ivi*, pp. 407-408.

<sup>103</sup> *Ivi*, p. 408.

<sup>104</sup> *Ivi*, p. 409.

<sup>105</sup> *Ibidem*.

diverranno oggetto di esperienza»<sup>106</sup>. In questo senso l'acquisto di un sapere non è mai solo questione di una singola nozione o di un oggetto particolare rispetto al quale abbiamo una conoscenza che prima non avevamo, ma si tratta invece di un sapere che riformula il nostro sapere in senso ampio, come dice Gadamer, si tratta dell'acquisto di un sapere di vasta portata. Si tratta infatti di un processo complesso di cui non si può essere pienamente consapevoli, pur facendone esperienza. Solo l'uomo divenuto consapevole della propria finitezza può accedere all'esperienza autentica, è infatti nell'esperienza che «la capacità e l'autoconsapevolezza della sua ragione progettante trovano il loro limite»<sup>107</sup>, solo allora comprende «che ogni aspettativa e ogni progetto degli esseri finiti sono finiti e limitati»<sup>108</sup>.

## 2.2. Bildung e umanesimo.

Se le riflessioni di Dewey sono direttamente collegate ad uno sfondo "formativo" le considerazioni di Gadamer devono invece essere poste in prospettiva. A tale fine prendiamo le mosse riportando alcune considerazioni in merito alla *Bildung* svolte dal nostro autore durante un discorso tenutosi a Breslau nel 1988:

Se pensiamo ai nostri anni di scuola, anche tutti Loro, ma noi naturalmente ancora di più, noi che siamo molto anziani, percepiamo come l'idea di *Bildung* fosse alla base del sistema scolastico del secolo nel quale abbiamo frequentato la scuola: *non* una preparazione ad una professione specifica, *non* un inserimento in una società funzionalizzata, *non* un esercizio di adattamento che, lo sa il cielo, è diventato oggi ovunque il destino del mondo industrializzato.

Certo, il concetto di *Bildung* dell'umanesimo romantico, quello che noi, per così dire, analizzavamo, non ha superato la prova per

---

<sup>106</sup> *Ibidem*.

<sup>107</sup> *Ivi*, p. 413.

<sup>108</sup> *Ibidem*.

formare alla lunga un'intera società e per farla crescere verso la solidarietà.<sup>109</sup>

Già in queste brevi considerazioni possiamo osservare che il termine *Bildung* fa riferimento ad una formazione generale, in effetti si tratta di una formazione da cui dipende il modo in cui ognuno conduce la propria vita e la scelta della condotta di vita non si esaurisce nel singolo gesto ma si riferisce alla vita nel suo insieme. Proprio per questo Gadamer sottolinea in riferimento all'uomo che «il modo in cui conduce la sua vita è lui stesso»<sup>110</sup> e in questo procedere non è possibile fornire alcun programma, come sottolinea Fabre, «la *Bildung* dipende da un sapere ermeneutico d'ordine riflessivo. L'eroe del romanzo di formazione decifra poco a poco il segreto della propria vita»<sup>111</sup>. Certamente il romanzo di formazione include l'ipotesi che il segreto della propria vita sia in qualche modo decifrabile benché solo alla fine dell'avventura, una piena apparizione che per Gadamer non è possibile e anzi rappresenta un punto di critica nei confronti di Hegel. Infatti in *Verità e metodo* leggiamo «il risultato della *Bildung* non viene ottenuto come nel caso di una produzione tecnica, ma sorge dall'intimo processo della formazione e della cultura e, perciò, sussiste come permanente processo di sviluppo e di formazione ulteriore»<sup>112</sup>. In queste parole riecheggiano le considerazioni in merito all'atto ermeneutico, un atto infinito che non può mai essere considerato concluso una volta per tutte, o stesso si può affermare in relazione all'esperienza, questi elementi infatti trovano il loro legame proprio nella *Bildung*. Si potrebbe anche sottolineare che non sono le singole osservazioni ad essere determinanti ma il modo in cui il tutto si

---

<sup>109</sup> Gadamer H.-G., *Bildung e umanesimo*, a cura di Giancarla Sola, il nuovo melangolo, Genova 2012, p. 227.

<sup>110</sup> *Ivi*, p. 93.

<sup>111</sup> Fabre M., *Epistemologia della formazione*, (titolo originale *Penser la formation*) Tr. it. a cura di Ivana Padoan, CLUEB, Bologna 1999, p. 145.

<sup>112</sup> Hans-Georg Gadamer, (1960) *Verità e metodo*, Tr. it. di Gianni Vattimo, Studi Bompiani, Milano 1983 (XIV ed. 2004), p. 33.

ordina insieme. E di fatto Gadamer ritiene che «la comprensione e l'interpretazione di testi non è solo affare di una scienza, ma è un aspetto dell'umana esperienza del mondo nel suo insieme»<sup>113</sup>. Quando Gadamer durante il discorso di Breslau, nella parte che segue quella citata in apertura di questo paragrafo, si chiede «come la preparazione costituita dalla *Bildung* stessa sia poi servita alla professione» ebbene, ci dice «non per il fatto di aver appreso qualcosa per la professione, bensì per il fatto d'essere diventati qualcosa per la nostra professione», una formazione armonica dell'uomo che supera il portato culturale. Nel sottolineare l'esigenza di una formazione umanistica Gadamer osserva come «attraverso la conoscenza fornita dalla misurazione del misurabile non possiamo arrivare all'equilibrio nella convivenza umana»<sup>114</sup> ma nella misura in cui questo appare immediatamente evidente tanto più assume una particolare curvatura il problema che Gadamer affronta in *Verità e metodo*, il quale fa a questo punto sentire tutto il suo peso già a partire dalla considerazione che perfino «le scienze dello spirito intendono se stesse in base all'analogia con le scienze della natura»<sup>115</sup>.

### 3. Conclusione.

Come abbiamo visto la concezione della *Bildung* nei suoi sviluppi più recenti trova le proprie radici nell'illuminismo e in questa origine risiede tuttavia anche il limite di svilupparsi intorno al soggetto, ciò per esempio appare chiaramente nel romanzo di formazione dove l'eroe è pensato nella sua autonomia; il centro d'attenzione è il soggetto che oggi criticamente, definiremo solisipstico; sicuramente, da questo punto di vista, Dewey e

---

<sup>113</sup> *Ivi*, p. 19.

<sup>114</sup> Gadamer H.-G., *Bildung e umanesimo*, a cura di Giancarla Sola, il nuovo melangolo, Genova 2012, p. 74.

<sup>115</sup> Hans-Georg Gadamer, (1960) *Verità e metodo*, Tr. it. di Gianni Vattimo, Studi Bompiani, Milano 1983 (XIV ed. 2004), p. 25.

ancor meglio Gadamer avviano le loro considerazioni, seppur in due diverse direzioni, a partire dal carattere relazionale dell'uomo.

In Dewey l'elemento relazionale si connota più come contrapposizione, ad esempio nell'azione pratica esso si realizza come un doversi muovere in un contesto che in un certo senso potremmo definire ostile cioè inteso come altro da sé e che tendenzialmente può ostacolare l'agire del soggetto. L'esperienza quindi non solo si presenta come interazione soggetto/oggetto ma anche come organismo/ambiente. In Gadamer invece la relazione si connota, per usare le parole del nostro autore come inevitabile fusione di orizzonti, certamente Gadamer tiene ferma una diversità che tuttavia non può essere assoluta; la comprensione infatti è possibile laddove ci sia, per quanto poco, qualcosa di comune.

Abbiamo presentato due prospettive in cui l'esperienza viene considerata formativa e in entrambi i casi la formazione coinvolge e ha a che fare con la vita. In Dewey questo significa autorinnovamento che si realizza attraverso l'esperienza, in questo senso allora l'esperienza è formativa. Tuttavia, come mette in evidenza Fabre, per il pragmatismo l'esperienza viene considerata formatrice «nella misura in cui si conforma ai canoni del metodo scientifico; essa tende dunque [...] ad affermarsi in quanto sperimentazione»<sup>116</sup>. L'esperienza formativa in quanto *Bildung* invece si colloca nel versante della comprensione e della ricerca di senso, da questo punto di vista il romanzo di formazione si pone decisamente su questo versante.

Se l'esperienza formativa in Dewey «dipende interamente da un interesse che mira a garantire l'attività mediante il successo»<sup>117</sup> nell'ambito della *Bildung* l'esperienza formativa è legata all'attribuzione di un senso che si presenta come un tutto, si tratta di un'unità che non si realizza solo nell'asse temporale ma anche in quello relazionale, in senso diverso

---

<sup>116</sup> Fabre M., *Epistemologia della formazione*, (titolo originale *Penser la formation*) Tr. it. a cura di Ivana Padoan, CLUEB, Bologna 1999, p. 152.

<sup>117</sup> *Ivi*, 153.

rispetto all'esperienza deweyana; il comprendere in Gadamer, come ci dice Fabre, «è ricondurre il diverso a una forma di unità ed è ugualmente poter ritrovare qualche cosa di sé nell'altro»<sup>118</sup>. In Gadamer dunque pensare è comprendere in Dewey invece si connota in direzione del metodo scientifico.

L'accostamento di questi due modelli mette in evidenza due diverse prospettive dell'esperienza formativa e, a questo punto, c'è da chiedersi, almeno per quanto riguarda l'apprendimento formale, se sia in qualche modo possibile recuperare lo squilibrio che ora favorisce il modello pragmatico. Giustamente, come mette in evidenza Fabre, «nessuna considerazione etica potrebbe liberare il formatore dalla necessità di entrare in didattica [...] poiché ogni impresa educativa mira sempre a plasmare l'altro secondo un progetto stabilito da altri»<sup>119</sup> ma rimane da capire se, ed eventualmente come, sia possibile associare ad una logica di efficacia didattica «l'attenzione ai segni che denotano l'emergere della persona all'interno della propria libertà»<sup>120</sup> e infine, nella fortunata ipotesi che questo sia possibile, rimane certamente problematica e aperta la questione dei presupposti che guidano la nostra comprensione e il nostro agire. Rimane il fatto che l'accostamento delle due tradizioni, quella strumentale e quella ermeneutico-narrativa, non intende affermare un'opposizione, al contrario esso potrebbe essere addirittura pensato come una convivenza, forse non del tutto pacifica; anzi l'ipotesi della convivenza per ora ci convince se non altro per il fatto che se da un lato è indubbio che gran parte del nostro agire sia più vicina alla tradizione rappresentata qui da Dewey che non all'altra, ciò non esclude di per sé l'esperienza ermeneutica; d'altronde come sottolinea Fabre

il fatto è che la *Bildung* [intesa come tradizione ermeneutico-narrativa] s'interessa a ciò che è – al di là dei progetti o dei problemi particolari

---

<sup>118</sup> *Ivi*, 154.

<sup>119</sup> *Ivi*, 217.

<sup>120</sup> *Ibidem*.

della vita - il senso della vita, considerata come un tutto [...]. In questa tradizione, il successo e la perdita non costituiscono i valori supremi. Ciò che fa della vita un tutto narrabile non si riduce a dei criteri pragmatici, ma richiama piuttosto un altro ordine: estetico o etico! Una vita caratterizzata dall'insuccesso può essere ciò nonostante una bella vita per la sua intensità.<sup>121</sup>

Certamente dobbiamo quantomeno concedere a Dewey che i suoi lavori offrono oggi interessanti indicazioni a prescindere dalla tradizione a cui è appartenuto. Per noi risulta di particolare interesse l'invito che Dewey rivolge all'ambito educativo, ma che dal nostro punto di vista può anche essere esteso anche oltre, dicendo che bisogna rendere chiaro ciò che è implicito nell'azione che è portata avanti, per trasformare una scelta basata sull'abitudine in una scelta consapevole di ciò a cui mira, per noi già questo risulta interessante, ovviamente per Dewey si tratta di capire anche le ragioni per cui si opera e l'adeguatezza dei mezzi. In fondo capire come agiamo non ci dice qualcosa di chi siamo? E subito dopo aggiunge «una scelta intelligente è pur sempre una scelta. Essa implica, sempre, preferenze per un genere di fine piuttosto che per un altro che avrebbe potuto essere realizzato. [...] La sincerità richiede un massimo di imparzialità nel ricercare e nell'affermare le ragioni, per cui gli scopi ed i valori sono scelti e respinti»<sup>122</sup>; anche in questo caso l'attualità di queste affermazioni dovrebbe far riflettere soprattutto perché vengono chiamati in causa anche i valori. Ma Dewey continua «il piano dell'educazione stessa non può essere imparziale, nel senso di non implicare una preferenza per alcuni valori rispetto ad altri»<sup>123</sup>.

---

<sup>121</sup> *Ivi*, p. 153.

<sup>122</sup> Dewey J., Childs J. L., *La frontiera educative*, Tr. it di L. Bellatalla, La Nuova Italia, Firenze 1981, p. 110.

<sup>123</sup> *Ibidem*.

Siamo tuttavia d'accordo con Fabre quando sottolinea il limite della pretesa razionale, in effetti la tradizione pragmatica interpreta l'esperienza depurandola per ottenere degli invarianti oggettivabili e testabili. Gadamer definisce questo uno scheletro razionale. Sicuramente in questo il carattere storico dell'esperienza viene perso e assume un senso la domanda di Fabre se «l'esperienza, nel senso pragmatico, può così pensare fino in fondo ciò che formarsi o apprendere significano?»<sup>124</sup>.

---

<sup>124</sup> Fabre M., *Epistemologia della formazione*, (titolo originale *Penser la formation*) Tr. it. a cura di Ivana Padoan, CLUEB, Bologna 1999, p. 154.

## CAPITOLO TERZO

### LA FORMAZIONE OGGI

#### **1. Il contesto in cui si colloca la formazione.**

Prima di occuparci dell'attuale situazione formativa riteniamo opportuno aprire una breve, anzi - considerato il tema - brevissima, parentesi per fare un quadro dell'attuale situazione che pur non rappresentando oramai una novità sembra comunque a volte, cogliere di sorpresa.

Che l'attuale situazione che stiamo vivendo, a prescindere dai specifici contesti, risulti complessa, mutevole e difficilmente sintetizzabile è ormai un dato con il quale dobbiamo abituarci a convivere; ciò nonostante riteniamo ugualmente utile tentare di delineare, per quanto possibile, una sorta di cornice che ci consenta di mettere in prospettiva i problemi che oggi coinvolgono la formazione.

#### **1.1. Fluidità e complessità.**

Il concetto di fluidità è ormai noto, emerge opportunamente dalle osservazioni che Bauman trae dalla situazione in cui ci troviamo a vivere, in quella che ormai viene definita postmodernità; tuttavia troviamo utile mettere in evidenza alcuni aspetti che questa situazione comporta, nel fare questo terreno naturalmente presente che le considerazioni di Bauman non si occupano, nello specifico, di formazione anche se certamente per noi le sue analisi in questo senso possono essere considerate significative. Naturalmente non è il solo ma senz'altro è stato tra i primi a delineare le attuali condizioni di precarietà ed incertezza non come un momento di

stallo destinato presto a rientrare ma bensì come un nuovo panorama con il quale è opportuno confrontarsi.

Bauman sottolinea il fatto che ormai camminiamo su un terreno instabile, il terreno su cui un tempo potevamo fondare le nostre prospettive di vita frana irrimediabilmente, tutto muta e cambia anche il volto stesso del progresso:

un tempo [il progresso] costituiva la manifestazione più estrema di ottimismo radicale e una promessa di felicità universalmente condivisa e durevole [...]. Anziché grandi speranze e sogni d'oro, il 'progresso' evoca ormai notti insonni, popolate da incubi di 'restare indietro', di perdere il treno o di essere catapultati fuori del finestrino di un veicolo che accelera sempre più<sup>125</sup>.

I punti di riferimento non sono più stabili, si spostano anch'essi insieme a tutto il resto. «La vita si vive nell'incertezza, per quanto ci si sforzi del contrario. Ogni decisione è condannata a essere arbitraria; nessuna sarà esente da rischi e assicurata contro insuccesso e rimpianti tardivi. Per ogni argomento a favore di una scelta si trova un argomento contrario non meno pesante»<sup>126</sup>. Come sottolinea Bauman in questa situazione ci si può affidare solo alla guida di una stella che scegliamo per la sua luce rassicurante, «ma in tutto ciò ci renderemo conto presto che la nostra scelta della stella-guida è stata, in ultima analisi, *nostra*, ed è gravida di rischi come lo sono state, e sono destinate ad essere, tutte le nostre scelte [...] come *nostra* è la responsabilità di averla fatta»<sup>127</sup>.

Ma se quanto detto appare purtroppo sufficientemente visibile nella nostra quotidianità, ciò che rimane sullo sfondo senza destare grande attenzione riguarda un profondo cambiamento di prospettiva, «la

---

<sup>125</sup> Bauman Z., (2005) *Vita liquida*, Tr. it. di Marco Cupellaro, Laterza, Roma-Bari 2007, p. 69.

<sup>126</sup> Bauman Z., (2008) *L'arte della vita*, Tr. it. di Marco Cupellaro, Laterza, Roma-Bari 2010, p. 70.

<sup>127</sup> *Ibidem*

preoccupazione per come viene gestito *il mondo* ha lasciato spazio a quella per la gestione di *sé*»<sup>128</sup>. Bauman segnala l'ascesa dell'autoreferenzialità e vedremo che anche in ambito formativo questo aspetto avrà importanti influenze; nel discorso di Bauman da un lato l'autoreferenzialità mette immediatamente in evidenza il carattere egoistico, esso si connette a quella che viene definita 'morale indolore'<sup>129</sup> dall'altro, in ambito formativo, l'autoreferenzialità viene assunta come inevitabile, per quanto complesso e problematico, elemento con cui si deve confrontare la formazione e il suo ripensamento. In questo contesto ciò che sembra mettere d'accordo tutti è che la formazione non può ormai prescindere da *Longlife learning*,

«La formazione dovrebbe essere tale affinché gli uomini e le donne del mondo liquido-moderno possano perseguire i propri obiettivi di vita con un minimo di intraprendenza e fiducia in se stessi, e con una speranza di successo. Ma c'è un'altra ragione, presa in considerazione meno frequentemente, ma più potente dell'altra fin qui analizzata: essa non ha nulla a che fare con l'adattamento delle abilità dell'uomo al ritmo rapido del cambiamento del mondo, ma con il rendere il mondo, che cambia rapidamente, un luogo più ospitale per l'umanità. Anche questo compito richiede una formazione continua e permanente»<sup>130</sup>.

---

<sup>128</sup> *Ivi*, pp. 54-55.

<sup>129</sup> Le considerazioni di Bauman in merito al passaggio all'autoreferenzialità si inseriscono in un discorso più ampio che prende le mosse dalla questione, o meglio dal problema, della felicità: Bauman nel considerare se sia possibile oggi riconoscersi nell'obbligo di vivere per altro più che per noi stessi (considerazione di Gilles Lipovetsky con la quale Bauman si confronta) osserva che «l'ascesa spettacolare dell'autoreferenzialità egoistica procede, paradossalmente, a braccetto con una crescente sensibilità per la miseria umana, con l'avversione alla violenza, al dolore e alla sofferenza che colpiscono anche i più distanti tra gli estranei e con regolari esplosioni di carità mirata (riparatrice)», ciò nonostante il limite rimane quello della 'morale indolore', ciò significa che anche «quando si tratta di agire «per altro che per noi stessi» le passioni, il benessere e la salute fisica dell'io tendono a essere l'inizio e la fine delle nostre considerazioni, e tendono a definire i limiti fin dove siamo disposti a spingerci nella nostra disponibilità ad aiutare». *Ivi*, pp. 53-54.

<sup>130</sup> Bauman Z., (2005) *Vita liquida*, Tr. it. di Marco Cupellaro, Laterza, Roma-Bari 2007, pp. 143-144.

Bauman tuttavia segnala un aspetto al quale non sempre viene attribuito l'importanza che merita, infatti non si tratta solo o principalmente di soffermarsi «sull'efficienza, sulla competitività, sul rapporto costi-efficacia e sulla affidabilità, [...] di conferire alla 'forza lavoro' le virtù della flessibilità, della mobilità e delle "capacità di base legate all'occupazione"»<sup>131</sup>, come viene abbondantemente fatto, e certamente si tratta anche di questo ma solo, «non sono soltanto le abilità tecniche a dover essere aggiornate continuamente, non è soltanto la formazione orientata al lavoro a dover essere permanente. Ne ha bisogno, e con urgenza ancora maggiore, anche la formazione alla cittadinanza»<sup>132</sup>.

Queste brevi considerazioni mostrano appena come la questione si sia articolata e complicata, come i confini che prima definivano i vari ambiti della vita e rendevano possibile una progettazione sufficientemente attendibile abbiano perso consistenza. L'emergenza ha dato vita ad una fuga collettiva in cui ognuno si deve occupare di sé, o al massimo di chi gli è più prossimo, e la vita collettiva si è svuotata. Come rispondere ora alla sollecitazione di Bauman «le abilità di cui abbiamo più bisogno al fine di offrire alla sfera pubblica una ragionevole possibilità di rinascita sono quelle dell'interazione con gli altri - di dialogo, di negoziato, di raggiungimento della comprensione reciproca e di gestione o risoluzione dei conflitti»<sup>133</sup> rimane una questione aperta, come rispondere infatti quando tutto è un flusso in continuo movimento?

Tale flusso da un lato richiede un continuo ri-orientamento dell'azione ma dall'altro non solo moltiplica i fattori da tenere in considerazione ma comprime anche i tempi per la decisione, emerge così una situazione di costante emergenza.

L'epoca attuale si caratterizza sempre più per una sorta di "presenza quantitativa" o aumento esponenziale del flusso delle interazioni e

---

<sup>131</sup> *Ivi*, p. 139.

<sup>132</sup> *Ivi*, p. 144.

<sup>133</sup> *Ivi*, p. 143.

obbligazioni, e per una riduzione importante dei tempi di azione e decisione. La programmazione dei tempi medi di programmazione funzionano come linee programmatiche ed orientative anziché esecutiva, con urgenti e spesso sconvolgenti aggiustamenti nel breve o brevissimo periodo. La parola d'ordine è controllo dello squilibrio e dell'inversione di tendenza non funzionale, fatta da microinterventi, vere e proprie enazioni d'emergenza, sempre più necessari e continui.<sup>134</sup>

## 1.2. Organizzazione sistemica e autopoiesi.

Seguendo gli studi di Maturana e Varela un sistema è un'unità composita e tale unità si caratterizza come unità di un tipo particolare per via delle relazioni istituite tra le componenti che definiscono quel sistema<sup>135</sup>. «Comprendere un essere vivente significa comprendere le relazioni che devono aver luogo perché esso esista come unità, e l'insieme di tali relazioni viene definito organizzazione»<sup>136</sup>; le componenti di tale sistema finché mantengono invariate le loro relazioni assicurano l'identità del sistema stesso, in caso contrario questo diventa qualcos'altro oppure muore. L'identità del sistema viene data dall'organizzazione mentre la struttura è «quell'insieme di componenti e di relazioni attuali e concrete tramite le quali l'organizzazione del sistema si manifesta in un ambiente particolare in quanto particolare entità spazio-temporale»<sup>137</sup> e dunque se l'organizzazione deve rimanere invariata, pena la perdita dell'identità del sistema, la struttura invece si apre a continui cambiamenti garantendo così l'invarianza dell'organizzazione. In questa prospettiva ciò che viene messo in evidenza e rappresenta un punto di svolta è l'autonomia del sistema.

---

<sup>134</sup> Padoan I., *La società formativa. Problemi di pedagogia sociale*, Pensa multimedia, Lecce 2008, p. 174.

<sup>135</sup> Maturana H. R. e Varela F. J., (1980) *Autopoiesi e cognizione*, tr. it. di Alessandra Stragapede, Marsilio Editori, Venezia 1985 (V<sup>^</sup> ed.), p. 25.

<sup>136</sup> Maturana H. R. e Varela F. J., (1984) *L'albero della conoscenza*, tr. it. di Giulio Melone, Garzanti Editore, Milano 1992 (1984), p. 13.

<sup>137</sup> *Ivi*, p. 17.

Autopoiesi fa infatti riferimento alla capacità dell'essere vivente di prodursi continuamente da solo, per questo si può dire che:

l'ambiente non determina la struttura, l'unità e l'identità del sistema considerato [essere vivente], ma è questo, al contrario, che fra gli stimoli che gli provengono dall'ambiente seleziona quelli ammissibili e quelli non ammissibili, quelli integrabili nei cicli che definiscono la sua organizzazione (e quindi la sua identità in quanto essere vivente) e quelli non integrabili.<sup>138</sup>

Da questo punto di vista l'essere vivente e ambiente si modificano in modo indipendente, tra queste due strutture si realizza una "congruenza strutturale necessaria", se così non fosse l'unità (nello specifico, l'essere vivente) scomparirebbe; l'intervento in questa relazione di «una perturbazione dell'ambiente non contiene in sé la specificazione dei suoi effetti sull'essere vivente, ma è questo con la propria struttura che determina il suo stesso cambiamento in rapporto alla perturbazione»<sup>139</sup> e cioè ogni cambiamento strutturale avviene nell'esigenza di conservare l'autopoiesi; tali perturbazioni provocano una serie di cambiamenti che coinvolgeranno tutto il sistema che sarà impegnato a mantenere la propria coerenza. Le perturbazioni invece non compatibili con tale conservazione sono interazioni distruttive.

In questo contesto la conoscenza si colloca come un «caso particolare delle relazioni fra l'organismo e l'ambiente»<sup>140</sup> e le relazioni che tale sistema può intrattenere senza perdere l'identità sono quelle che appartengono al suo dominio cognitivo o, in riferimento al nostro discorso, «ogni conoscenza è un'azione per colui che conosce e [...] ogni conoscenza dipende dalla struttura di colui che conosce»<sup>141</sup> e

---

<sup>138</sup> *Ivi*, p. 16.

<sup>139</sup> *Ivi*, p. 93.

<sup>140</sup> *Ivi*, p. 14.

<sup>141</sup> *Ivi*, p. 50.

l'apprendimento è da intendersi «come un'espressione dell'accoppiamento strutturale, che mantiene sempre una compatibilità fra l'operare dell'organismo e l'ambiente in cui esso si trova»<sup>142</sup>.

Se consideriamo la formazione da questa angolazione è possibile rintracciare tutta la problematicità che comporta un processo di cambiamento che non può essere controllato. Il senso dell'autopoiesi segnala esattamente questo cambiamento di paradigma, l'idea di controllo dei cambiamenti è illusoria e in genere, per usare i termini di Maturana e Varela, non può che appartenere ad un osservatore che di fatto solo a posteriori, cioè a cose già avvenute, può attribuire un senso a ciò che ritiene di aver visto, nonostante che anche questa si istituisca come relazione e dunque offra la possibilità di una trasformazione; l'osservatore infatti da un lato è il sistema stesso e dall'altro attraverso la comprensione modifica la relazione con il sistema stesso. Tuttavia vedere la formazione dalla prospettiva sistemica rilevando solo il carattere instabile e incerto rappresenta una visione limitata rimasta ancorata ad un modello ormai inadeguato. Come osserva Margiotta «emerge [...] l'idea di una evoluzione caratterizzata da interazioni costruttive e da accoppiamenti tra vari sistemi (locali/globali) e diversi punti di vista. Altrettanto chiaramente trova posto l'idea dell'originalità di ogni sistema "che costruisce e ricostruisce attraverso la storia particolare e idiosincratca delle sue interazioni e dei suoi accoppiamenti"<sup>143</sup>.

### **1.3. Il panorama formativo.**

Abbiamo avuto più occasioni per sottolineare che la diffusione della cultura che ha conosciuto la modernità non ha precedenti. Tale processo si avvia con l'alfabetizzazione che coinvolge gran parte della popolazione nel secondo dopoguerra, in seguito si affaccia nel panorama che si sta

---

<sup>142</sup> *Ivi*, p. 152.

<sup>143</sup> Minello R., Margiotta U., *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*, Pensa Multimedia Editore, Lecce 2011, p. 67.

delineando la formazione professionale, anche se in una nuova veste: il rapido sviluppo tecnologico seguito da quello informatico determina in effetti una profonda riorganizzazione di molte realtà, in un primo momento esso interessa significativamente il lavoro ma poi giunge a coinvolgere anche attività extralavorative. “Aggiornamento” diventa la parola d’ordine e “formazione continua” rappresenta l’unica risposta in grado di sostenere il passo dei cambiamenti in atto.

Da questo momento in poi si assiste a un intenso sviluppo della formazione in ogni direzione: i luoghi e i momenti formativi si moltiplicano superando il confine, e con esso anche il controllo, dell’istituzione scolastica; l’ambiente sociale diventa globalmente formativo. «Beillerot sottolinea che le azioni che prima venivano concepite ed agite in termini di esperienze, spontanee, libere, personali, oggi siano concepite e situate in forme educative. Possiamo parlare di una vera *pedagogia quotidiana* a cominciare dal gioco, anzi dal giocattolo che è diventato una vera forma-struttura educativa»<sup>144</sup>, a partire dal gioco per arrivare allo sport, passando per qualsiasi tipo di lavoro o mestiere, senza dimenticare la sfera privata, ogni istante della nostra vita si inserisce in un programma formativo.

Determinante risulta il passaggio della dimensione formativa fuori dalle istituzioni preposte incapaci di offrire risposte adeguate all’esigenza sempre più pressante di rimanere al passo con un continuo e febbrile cambiamento, tale passaggio segnala una profonda trasformazione che vede esposto in prima persona l’individuo.

Il cambiamento radicale avvenuto con la rottura della stabilità sociale e temporale e l’avvento di una complessità sistemica, pongono in primo piano l’impossibilità del controllo sugli individui, assieme alla necessità della loro partecipazione, della loro autonomia e della loro libertà: in una struttura plurale, non governata, competitiva e

---

<sup>144</sup> Padoan I., *La società formativa. Problemi di pedagogia sociale*, Pensa multimedia, Lecce 2008, p. 63.

avanzata come quella attuale, è all'individuo stesso che viene chiesta la possibilità e del suo sviluppo e del suo controllo.<sup>145</sup>

La formazione si trova dunque a dover operare su di un duplice piano: da un lato deve rispondere ad un'esigenza di continuo rinnovamento dall'altro deve fare i conti con il cambiamento stesso dei valori di riferimento tradizionali. Significativo è che, in entrambi i casi, l'interlocutore è l'adulto. Non solo dunque è necessaria una trasformazione dell'approccio non più orientato al programma educativo ma centrato sul soggetto e quindi sull'evoluzione formativa ma contemporaneamente anche tale soggetto, o meglio, l'idea tradizionale di adulto che ha rappresentato, fino ad oggi, un punto di riferimento viene a sua volta a modificarsi. L'adulthood non si configura più come obiettivo finale definito dal raggiungimento di stabilità. Questa trasformazione porta con sé una diversa immagine caratterizzata da un'identità flessibile che non può che essere assunta sotto il segno dell'instabilità in quanto essa prende il posto di una struttura identitaria legata al ruolo e quindi caratterizzata da una forte stabilità. «Di conseguenza le *rappresentazioni sociali* non si costituiscono più in seguito ad una gerarchia di progressione lineare, logica o convenzionale, ma attorno a "sistemi di significati e di simboli, testimoni della propria esperienza"»<sup>146</sup>. Ma soprattutto da questo quadro emerge l'onnipresenza dell'instabilità, paradossalmente unica costante.

A partire dagli anni '80 si susseguono pubblicazioni, sempre più numerose, che si occupano di Educazione permanente, di Lifelong learning e di autoformatività nel tentativo di dare una risposta al problema pressante del cambiamento che tuttavia negli anni '90 diventa ancora più urgente e complicato. Gli sviluppi della formazione, soprattutto da un punto di vista teorico, sono stati molti e significativi.

---

<sup>145</sup> Padoan I., *Forme e figure dell'autoformazione*, Pensa multimedia, Lecce 2008, p. 25.

<sup>146</sup> Padoan I., *La società formativa. Problemi di pedagogia sociale*, Pensa multimedia, Lecce 2008, p. 107.

Come abbiamo già detto molto è cambiato e tuttavia leggendo moltissimi dei testi che si occupano di questi temi affiora con forza un senso di emergenza che probabilmente non è mai stato superato. Questo ovviamente non è secondario e mette forse meglio in prospettiva la difficoltà di gestire un insieme di problematiche così complesse, rilevanti e fondamentali per la vita di ognuno.

## **2. Problemi attuali.**

Tenteremo ora di delineare alcune problematiche di fondo che riguardano la formazione considerandole in relazione alla situazione in cui ci troviamo ad operare. Ciò che si può già anticipare è l'evidenza del fatto che oggi sia arduo qualsiasi sforzo orientato a una sorta di sintesi che voglia abbracciare l'idea di formazione, essa rimane sfuggente non solo dal punto di vista di una sua definizione ma anche di una teoria che la riguardi, per tacere poi delle pratiche che la riguardano (pratiche, al plurale appunto).

### **2.1. Paradossi della formazione.**

Nel primo capitolo abbiamo fornito una definizione di formazione che ora è opportuno riprendere sinteticamente per evidenziare un aspetto problematico già messo in rilievo da Fabre, lo stesso autore definisce la formazione come «un'azione globale condotta nel contempo sul sapere, sul saper fare e saper essere. [...] Formare implica che l'istruzione si traduca nella vita, che sia messa in pratica. [...] Come l'educazione, la formazione si caratterizza per un aspetto globale: si tratta di agire sull'intera personalità. Ma formare è più ontologico di istruire o educare: nella formazione, è l'essere stesso che è in gioco, nella sua globalità»<sup>147</sup>; ma

---

<sup>147</sup> Fabre M., *Epistemologia della formazione*, (titolo originale *Penser la formation*) Tr. it. a cura di Ivana Padoan, CLUEB, Bologna 1999, pp. 43-44.

le considerazioni che seguiranno rimangono valide anche prendendo a riferimento definizioni come quella di Baldacci che, da un punto di vista etimologico, riconduce il senso della formazione alla sua «funzione regolatrice esercitata da una “forma”, intesa come modello ideale dell’uomo, nella direzione dello sviluppo umano [...] si tratterebbe del processo tramite cui si “dà forma” all’essere umano e, correlativamente, attraverso cui questi prende una determinata «forma» in «conformità» con un certo ideale»<sup>148</sup>. Ciò che accomuna entrambe le definizioni che abbiamo fornito è il fatto che entrambe fanno riferimento ad un carattere di fondo della formazione e cioè alla sua capacità di trasformarsi in vita. Il carattere primario della formazione consiste cioè nella sua attitudine trasformativa a livello globale, intendendo con questo un’azione coinvolgente l’intera personalità.

La formazione si realizza in un contesto relazionale e se assumiamo per un momento la tesi essenziale di Bernard Honoré il quale sostiene che “la formazione non è un’attività fra le altre, ma una caratteristica strutturale dell’esistenza umana” ci dobbiamo poi anche confrontare con le dirette conseguenze che da questa derivano: «pretendere di formare qualcuno a qualche cosa è dunque un’impostura: non si può agire che sulle condizioni della formazione, non sulla formazione stessa, che appartiene, fondamentalmente, all’iniziativa del soggetto»<sup>149</sup>.

D’altro canto, come sottolinea anche Fabre parafrasando Meirieu, «ogni impresa educativa mira sempre – ovunque e indipendentemente da ciò che se ne dice – a plasmare l’altro secondo un progetto stabilito da altri, per il suo bene più grande e per quello della società»<sup>150</sup>, qui viene posto l’accento sulla trasformazione che la formazione è in grado di

---

<sup>148</sup> Frabboni F., Wallnöfer G., Belardi N., Water W. (a cura di), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*, Bollati Boringhieri editore s.r.l., Torino 2007, pp. 113-116.

<sup>149</sup> Fabre M., *Epistemologia della formazione*, (titolo originale *Penser la formation*) Tr. it. a cura di Ivana Padoan, CLUEB, Bologna 1999, p. 193.

<sup>150</sup> *Ivi*, p. 217.

realizzare, e questo rappresenta il rovescio della medaglia in cui uno dei due attori diventa oggetto, appunto, di trasformazione.

Lo stesso problema emerge se consideriamo la questione dal punto di vista degli obiettivi. Se teniamo fermo il fine della formazione come “liberazione dell’altro e la sua costituzione come soggetto”, dove quindi la persona può emergere all’interno della propria libertà, ci si scontra con il dato concreto che «senza strumenti, senza sapere o senza tecniche, questa libertà resterebbe astratta»<sup>151</sup>. E viceversa «l’ambiguità di una pedagogia del progetto è proprio l’abbandono del fine a favore del programma, cioè la centratura tecnocratica sulla strategia, la gestione e i problemi di organizzazione e anche di autorità a svantaggio del senso e delle finalità, in breve dei valori»<sup>152</sup>, ma in questo modo l’altro diventa oggetto di un tale programma.

Emerge allora la criticità della situazione e la difficoltà di trovare una via d’uscita adeguata, anche perseguire il fine dell’autonomia dell’altro determina una situazione contraddittoria dove l’autonomia dell’altro, da un lato, deve essere riconosciuta (ma allora perché formarsi) e tuttavia, dall’altro, essa necessita di essere sviluppata (ma allora come riconoscere l’autonomia).

## **2.2. I momenti formativi.**

“L’epoca attuale è caratterizzata dall’emergere di una globalità organizzativa, cognitiva e culturale, di una complessità e pluralità sociale delle “azioni pedagogiche” tali da far propendere per una definizione della società in termini formativi”<sup>153</sup>. Questa sottolineatura vuole da un lato mettere in evidenza che la formazione, come abbiamo già osservato nel primo capitolo, coinvolge tutti i momenti della vita e dall’altra vuole

---

<sup>151</sup> *Ibidem.*

<sup>152</sup> *Ibidem.*

<sup>153</sup> Padoan I., *La società formativa. Problemi di pedagogia sociale*, Pensa multimedia, Lecce 2008, p. 43

puntualizzare anche la problematicità di questo proliferare. Come abbiamo già detto, questa situazione si è sviluppata a partire dal riconoscimento del limite della formazione della conoscenza e quindi sulla spinta di un'esigenza che non ha trovato risposta all'interno dei sistemi educativi tradizionali, bisogna tuttavia anche constatare che tale uscita dai contesti di istruzione scolastica e accademica ha prodotto una situazione estremamente articolata e complessa che ha di fatto coinvolto o travolto anche gli studi in materia. Rimane il fatto che la dimensione formativa si è talmente estesa interessando ambienti e processi di ogni tipo al punto da rappresentare una necessità e, contemporaneamente, un'impresa culturale, politica, economica e soprattutto sociale di enorme portata. E forse uno degli aspetti impliciti e problematici di questo fenomeno è il fatto che vi sia la diffusa convinzione che alla base di qualsiasi problema personale o difficoltà sociale, e perciò stesso alla relativa soluzione, ci sia un processo formativo. La problematicità di questa affermazione consiste nel fatto che da un lato può corrispondere, ma solo in parte, all'idea di formazione intesa nel senso della *bildung* che ha dato vita alla corrente letteraria del romanzo di formazione e dall'altro viene assunta nella prospettiva del raggiungimento di obiettivi prefissati che invece rappresenta un aspetto del tutto estraneo all'idea di *bildung* e che invece può essere assimilato all'idea di formazione che si sviluppa a partire dall'educazione degli adulti.

Mentre dunque nell'ambito della *bildung* la continuità della formazione si realizzava in un'unità di senso, la continuità dei momenti formativi a cui si fa oggi riferimento rappresenta una situazione totalmente diversa, è una situazione in cui il vortice dell'obsolescenza ingoia tutto e la continuità non è altro che il continuo rinnovamento di ciò che si è appena acquisito. Per usare le parole di Bauman «l'uomo post moderno deve quindi mirare [...] a conoscere l'arte di smontare o sparpagliare le forme a comando, senza scrupoli e in un colpo solo. [...] Il

successo dell'uomo postmoderno nella vita dipende dalla sua rapidità nello *sbarazzarsi* dei modelli, piuttosto che nell'*acquisirne*»<sup>154</sup>. Non dovrebbe quindi stupire che la logica entro cui si opera è quella pragmatica, essa infatti pare l'unica in grado, in questa situazione, di assolvere all'arduo compito di soddisfare qualche aspettativa.

### **2.3. La frammentazione.**

La formazione sviluppatasi lungo le linee che abbiamo fino ad ora tratteggiato prende oggi piena consapevolezza del proprio carattere frammentario. «La "formazione" dunque tende oggi ad accentuare almeno per un verso il proprio specialismo, al punto da costituire quasi [...] una sorta di nuova disciplina se non una sorta di nuova scienza, per quanto intesa quest'ultima semplicemente come un campo di saperi e di tecniche determinate»<sup>155</sup>. Questa frammentazione infatti mette in campo non solo un problema teorico come tenteremo di mettere in evidenza attraverso le considerazioni di Quaglino, ma riguarda anche un problema che si connette direttamente con una disciplina che non è più in grado di distinguersi e quindi di riconoscersi rispetto alle altre, che risente della mancanza di una propria autonomia. Questo stesso aspetto risulta a sua volta problematico in quanto bisogna fermarsi a considerare se, ed eventualmente in che senso, un'autonomia sia possibile.

Il fatto che il termine "formazione" indichi oggi interventi finalizzati prevalentemente a prestazioni professionali e cioè si riferisca a formazione prevalentemente aziendale o comunque a pratiche formative che si inseriscono in campi specifici anche quando si tratti di istituzioni, in generale di organizzazioni determinate è significativo, a nostro avviso, più che di una precisa situazione che è venuta a delinearsi, di un preciso

---

<sup>154</sup> Bauman Z., *Il disagio della postmodernità*, Tr. it. V. Verdiani, Milano, Bruno Mondadori, 2002, pp. 158-159.

<sup>155</sup> Cambi F. e Frauenfelder E., *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Edizioni Unicopli, Milano 1994, pp. 287-288.

atteggiamento; un atteggiamento che dà vita concretamente alla situazione stessa. La forte e verosimilmente eccessiva sottolineatura della «valenza intenzionale, progettuale e procedurale della formazione: la sua finalizzazione specifica rispetto a obiettivi ritenuti importanti per aziende, organizzazioni e servizi»<sup>156</sup> ci dovrebbe permettere di collocare in prospettiva da un lato le difficoltà che incontrano gli operatori nella loro quotidianità in merito al rapporto da intrattenere con le istituzioni-organizzazioni e che ha a che fare in particolar modo con quelli che in genere vengono definiti “obiettivi” formativi e dall’altro le problematiche che derivano invece dal fatto che la formazione così assunta snaturi se stessa diventando altro; in effetti riteniamo che le problematiche che coinvolgono oggi la formazione e i suoi tentativi continui di definirsi possa essere ricondotto proprio alla constatazione che la formazione che oggi per lo più viene offerta poco ha a che fare con l’idea di *bildung* che si è venuta a sviluppare in Germania tra la fine del XVIII e l’inizio del XIX secolo e che abbiamo trattato nel capitolo precedente, su cui comunque dovremo ritornare.

#### **2.4. Ricerche per una teoria della formazione.**

Come abbiamo già sottolineato l’attuale situazione provoca inevitabilmente delle scelte formative non sempre compatibili con il percorso personale e professionale dei singoli anche se sembrano rispondere adeguatamente alle esigenze del momento. «Si assiste nella realtà ad un deciso indebolimento del portato di apprendimento connesso con il momento formativo, pensato sempre più per tamponare, correggere, convertire rapidamente (e dunque necessariamente “spot”) che non per sostenere un’effettiva crescita. Fraintendendo il termine *lifelong*, utilizzato in modo sempre meno appropriato, ci si trova di fronte ad una formazione certamente ripetuta nel corso della vita ma anche caratterizzata da forti

---

<sup>156</sup> *Ivi*, 285.

discontinuità, ritenute necessarie per corrispondere alle richieste di un profilo di competenze estremamente complesso e in continuo aggiornamento [...], per non dire delle richieste di riconversione professionale sempre più frequenti. Con una certa frequenza accade però che ad eventi formativi estemporanei corrisponda una conoscenza fragile, da possedere subito e dimenticare presto, per poterla “aggiornare” ancora prima. Con un nuovo corso di formazione»<sup>157</sup>.

Verso la metà degli anni '80 Gian Piero Quaglino avviava, a fronte della piena espansione della formazione<sup>158</sup>, un progetto di fondazione teorica: ambizione questa, ci dice Quaglino, che è allo stesso tempo anche un'ipotesi di lavoro; la sorte di questo progetto, nonostante fosse rimasta vitale l'ambizione, venne decisa dall'irrimediabile declino dell'ipotesi. Ciò che aveva portato Quaglino a sentire l'esigenza di fondare una teoria generale della formazione non era la volontà di istituire una teoria conclusiva della formazione ma la convinzione che fosse il momento per un pensiero autonomo nel campo della formazione degli adulti vista la crescita esponenziale della domanda di formazione in tutti i contesti organizzativi e settori della società.

Oggi, in uno scenario estremamente diverso dove la formazione è decisamente cresciuta in complessità, «la ricerca di una teoria *per* la formazione rimane plausibile; quella di una teoria “generale” della formazione assume sempre più un'intonazione improbabile»<sup>159</sup>.

## **2.5. I fattori di complessità della formazione.**

I fattori che impediscono una teoria “generale” della formazione e che caratterizzano la complessità stessa della formazione sono, secondo Quaglino, innanzitutto il continuo cambiamento a cui è soggetto

---

<sup>157</sup> Quaglino G. P., *Scritti di formazione 3. 1991-2002*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 85.

<sup>158</sup> Margiotta U., *Perché una teoria della formazione? Un programma di ricerca*, in Margiotta U. (a cura di), *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*, Bruno Mondadori, Milano 2006, pp. 194 e ss.

<sup>159</sup> *Ivi*, p. 119.

l'ambiente sociale e di conseguenza anche i sistemi organizzativi che vi appartengono, come abbiamo già detto si tratta di un cambiamento liquido, per usare le parole di Bauman: un cambiamento caratterizzato da incertezza, discontinuità e turbolenza, per ritornare a Quaglinò che sottolinea «ogni sapere consolidato, utile ad affrontare un tale cambiamento, ha vita sempre più breve. Ogni formazione finalizzata a trasferire sapere è esposta a un'obsolescenza sempre più rapida»<sup>160</sup>.

Le categorie che un tempo rappresentavano un riferimento organizzativo (*mestiere, mansione, ruolo*) confluiscono oggi nel concetto «onnicomprensivo di *competenza*» costringendo la formazione ad un inseguimento di profili di competenze flessibili, aperti e in continua ricombinazione. Oggi infatti spesso si parla di "gestione" della conoscenza e questo, avvisa Quaglinò, segnala come il problema della competenza rinvii al problema più ampio del conoscere.

Gli stessi soggetti si trovano a destreggiarsi nella complessità, dove la discontinuità del ciclo di vita e continuità di evoluzione delle competenze sono senza sosta. Questo ci fa toccare con mano la profonda trasformazione che il concreto vivere quotidiano ha subito e che la formazione non può trascurare. Quaglinò stesso considera non più pertinente una sua definizione di formazione formulata nel 1985 che riportiamo: «la formazione come «attività educativa ... il suo obiettivo è il sapere: la promozione, diffusione, aggiornamento dei modi di utilizzo di tale sapere» ritenendola provvisoriamente sostituibile con «la formazione è percorso educativo, il suo obiettivo è l'apprendimento: l'attivazione, il sostegno, il consolidamento dell'apprendimento»<sup>161</sup>.

Con questa nuova teoria Quaglinò riconosce un ampliamento dei confini della formazione ma allo stesso tempo un suo ridursi a superficialità e meccanicità. Quantità a prezzo della qualità. Il problema

---

<sup>160</sup> *Ibidem*.

<sup>161</sup> Quaglinò G. P., *Scritti di formazione 3. 1991-2002*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 120.

allora non è da sottovalutare perché, per usare le parole di Quaglino, se la formazione diventa informazione allora addio formazione. «Anche negli approcci più recenti, ispirati alla grande corrente del cognitivismo, vi è un tale “fondo” di pensiero meccanicistico, operativo, razionalistico, illuministico, procedurale, olimpico, strumentale, finalistico (in una parola sola, deterministico) che si impedisce da sé di avvicinarsi realmente a ciò che comunemente possiamo intendere parlando di complessità dell’esperienza soggettiva»<sup>162</sup>. Ma anche su questo punto si dovrà ritornare a tempo debito.

### **3. Autoformazione<sup>163</sup>.**

Le problematiche esposte sopra non risparmiano l’autoformazione, tuttavia, ai fini del nostro discorso, vale la pena soffermarsi su alcuni aspetti peculiari dell’autoformazione per poi scendere via via nel dettaglio fino alla scrittura di sé; questo ci permetterà non solo di esporre i tratti caratteristici di alcune pratiche ma anche di comprenderne le qualità; certamente sono tematiche che ritorneranno nel quinto capitolo.

#### **3.1. Un punto di partenza imprescindibile.**

L’importanza e, soprattutto, l’esigenza della formazione continua non è più, a questo punto, in discussione; la formazione continua è assunta all’unanimità come strada, forse l’unica, percorribile nell’ambiente ad evoluzione rapida in cui ci troviamo, sappiamo anche di doverci muovere in un contesto in cui le opzioni possibili proliferano in maniera incontrollabile e i tempi della decisione si comprimono; questa ulteriore complicazione che normalmente focalizza l’attenzione sul risultato

---

<sup>162</sup> Quaglino G. P., *Scritti di formazione 3. 1991-2002*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 122.

<sup>163</sup> Questo paragrafo riprende e integra un tema già trattato nella tesi triennale. Niero B., *Esperienza autobiografica e riflessività*, Tesi di laurea triennale conseguita presso l’Università Ca’ Foscari, Venezia 2009.

invocando una soluzione, qualsiasi essa sia, dovrebbe invece indurre a fare attenzione; in queste circostanze è presente infatti il rischio che la formazione continua venga assunta come una sorta di strumento adatto in ogni situazione, ma questo è precisamente ciò che si deve evitare; rendere strumentale la formazione può anche aver avuto esiti apprezzabili in un'epoca in cui il controllo, la prevedibilità e la programmazione erano all'ordine del giorno, oggi, un tale atteggiamento può invece dar vita ad esiti drammatici, in questo senso «compito della pedagogia, della formazione e dell'autoformazione è porsi in questo caso *in resistenza*, diventare una "forza antagonista della routine"»<sup>164</sup>. Se questo sia possibile o meno è tutto da capire, ciò che invece si deve ricordare è che «la formazione non sono le istituzioni pedagogiche»<sup>165</sup> e che «interpellare la formazione significa interpellare sempre e comunque il soggetto»<sup>166</sup> inteso come «soggettività fisica presente autrice/co-autrice del cambiamento di sé e del contesto»<sup>167</sup> il cui confine supera i limiti del corpo fisico per estendersi lungo le relazioni che la costituiscono.

Si tratta dunque, per usare le parole di Bauman, di imparare a camminare sulle sabbie mobili, la strada da intraprendere infatti non è quella abituale dei modelli nuovi che sostituiscono quelli vecchi e superati; qui è in gioco un diverso stare al mondo che non deve solo tenere in considerazione un contesto che ha ormai assunto toni più vivi e si è fatto più prossimo e contiguo rispetto ad un tempo, ma è anche uno stare al mondo che deve da un lato saper sopportare il peso dell'emergenza senza cedere alla tentazione di rispondere secondo modelli non più validi e dall'altro assumere il rischio di una scelta esposta alla precarietà.

Cresciuta nella durata e nell'adattamento protettivo dei sistemi sociali e istituzionali durevoli, l'incertezza attuale, più che il sovrastutturarsi

---

<sup>164</sup> Padoan I., *Forme e figure dell'autoformazione*, Pensa multimedia, Lecce 2008, p. 70.

<sup>165</sup> *Ivi*, p. 73.

<sup>166</sup> *Ibidem*.

<sup>167</sup> *Ivi*, p. 74.

di ulteriori regolamenti, schemi e contenimenti, richiede un processo contrario, quello di liberare dalle pastoie nelle quali le forme istituzionali a fronte di forme sociali sempre più libere, hanno imprigionato la soggettività. Ridare libertà al soggetto significa però, per il soggetto *istruirsi* in un processo di autofondazione di sé, di auto-riconoscimento di identità, di esistenza, riconoscimento di essere *parte fra le parti*, eppur libero di agire.<sup>168</sup>

Su questa linea di sviluppo che si realizza nell'ambito della formazione si inserisce il nostro discorso sull'autoformazione.

### **3.2. Autoformazione: apprendere da sé.**

In questo frangente di storia l'autoformazione rappresenta un processo con cui l'individuo non può non confrontarsi se vuole, in qualche misura, rispondere alla complessità, liquidità e frammentarietà che caratterizzano i nostri tempi. Ogni ambito della nostra esistenza sembra produrre costantemente una situazione di emergenza in cui l'individuo, più che coinvolto, sembra essere travolto; l'autoformazione ormai occupa le diverse dimensioni della vita del soggetto: quella scolastica e/o lavorativa, quella sociale in senso più ampio, e anche quella privata.

La mancanza di modelli "vincenti" o risposte pronte e confezionate a cui fare riferimento pone l'individuo stesso di fronte alla necessità di una consapevolezza dell'ambiente in cui vive, delle sue relazioni e anche delle sue possibilità: questo implica una continua attenzione alla propria vita, alle proprie scelte ma, come diremo più avanti, anche la responsabilità del proprio agire non gioca un ruolo secondario.

Siamo posti di fronte ad un contesto caratterizzato dall'instabilità e ciò non può non avere conseguenze sul piano dell'apprendimento. Come osserva Knowles non è più realistico fondare l'apprendimento (e

---

<sup>168</sup> *Ivi*, pp. 75-76.

l'educazione) su ciò che si sa e tanto meno associarla alla giovinezza, infatti non ci troviamo più in una situazione per cui ciò che hai imparato da giovane è sufficiente per tutta la vita. In un contesto mutevole ciò che apprendiamo diventa presto obsoleto, proprio per questo l'apprendimento deve avere lo scopo di sviluppare capacità di apprendimento autodiretto. Questo perché, ci spiega Knowles, «dobbiamo arrivare a identificare l'apprendimento con la vita. Dobbiamo imparare da tutto quello che facciamo; dobbiamo vivere ogni esperienza come "esperienza di apprendimento". Ogni istituzione della nostra comunità - un ufficio pubblico, un supermercato, un'organizzazione ricreativa, una chiesa - diviene risorsa di apprendimento, così come lo divengono tutte le persone con cui entriamo in contatto: un genitore, un figlio, un amico, un fornitore di servizi, un medico, un insegnante, un collega, un capo, un sacerdote, un commesso ecc.»<sup>169</sup>.

Da questo punto di vista l'autoformazione si pone come un percorso irrinunciabile che sta alla base di qualsiasi apprendimento, è una disposizione dell'individuo, nei confronti di ciò che incontra, che lo rende in grado di affrontare le varie situazioni della quotidianità e sviluppare una capacità di progettazione della propria vita tale da renderla soddisfacente.

Più precisamente «l'autoformazione si iscrive [...] come un paradigma *socioeducativo* della postmodernità in una prospettiva *relazionale* e *socio-costruttivistica* dell'esistenza individuale e sociale»<sup>170</sup>. Si tratta cioè di un paradigma che fonda la propria ragione d'essere sull'instabilità, sul costituirsi di un terreno instabile che rende instabile ogni possibile "costante". Poco più avanti infatti si precisa «sul quadro teorico e tecnico, l'autoformazione è ancora piuttosto frammentata e questo in seguito alla

---

<sup>169</sup> Malcolm S. Knowles, *L'apprendimento autodiretto. Una guida per i discenti e per i docenti*. In Gian Piero Quaglino (a cura di), *Autoformazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004, pp. 2-3.

<sup>170</sup> Padoan I., *Forme e figure dell'autoformazione*, Pensa multimedia, Lecce 2008, p. 33 e ss.

sua natura fatta di costanti evolutive che diversificano cognitivamente, esperienzialmente e relazionalmente, altrettanti paradigmi con un discreto livello di impermanenza.» ma, subito dopo, aggiunge «la difficoltà della ricerca sull'autoformazione tuttavia non dipende solo dalle difficoltà teoriche o strategiche delle nuove forme e trasformazioni [...] quanto dalla resistenza anche inconsapevole della formazione tradizionale nei confronti di questa nuova prospettiva»; ma se questo è vero quale significato assume una tale formazione gli individui?

Per quanto riguarda il nostro discorso dobbiamo precisare che l'area del discorso sull'autoformazione da cui prenderemo le mosse è quella esistenziale, lasciando così sullo sfondo altre concezioni<sup>171</sup> che di fatto si allacciano comunque, anche se in maniera indiretta, alla nostra esposizione; tale scelta si connette con l'idea che la comprensione di sé, come vedremo meglio, debba essere a fondamento di qualsiasi altro processo formativo e a maggior ragione se esso è auto-diretto; il che non implica in nessun caso l'esclusione di concezioni che, come abbiamo detto, sono più o meno ma inevitabilmente e inestricabilmente implicate nell'agire umano e dunque anche al nostro discorso.

In questa prospettiva la domanda di azione sociale e professionale arretra per far posto a una domanda focalizzata sull'individuo e sul suo sviluppo personale. Si tratta quindi di porre l'attenzione ad un percorso che non esclude né l'aspetto sociale, anzi tutt'altro, e neppure quello professionale, e che - proprio per questo suo carattere inclusivo - non è, e non può essere, un percorso finalizzato ad un obiettivo predeterminato. In questo senso il punto di arrivo non è mai stabilito a priori, come succede percorrendo un sentiero che non si sa dove ci condurrà, e anche ci riconducesse nuovamente al punto di partenza non saremmo più lì allo stesso modo di prima. Sintetizzando una delle sfaccettature

---

<sup>171</sup> Esistono diverse correnti autoformative che fanno riferimento ad altrettante concezioni dell'autoformazione. Possiamo distinguere le seguenti correnti: autodidattica (integrale), esistenziale, formativa/educativa, cognitiva e sociale. *Ivi*, pp. 130 e ss.

dell'autoformazione, che qui risulta rilevante, Margiotta afferma: «è un percorso autobiografico e di ricerca personale al fine di ricostruire la memoria della propria storia. [...] È un procedere maieutico che fa emergere temi significativi del vissuto personale nei contesti sociali di relazione e di lavoro o professionali. È un metodo che si fonda sul riconoscimento del principio di intersoggettività come originario al senso stesso della vita [...] il che porta ad assumere un atteggiamento di [...] autoriflessività, che permette di imparare dall'esperienza»<sup>172</sup>.

### **3.3. Autoformazione: nulla di nuovo.**

L'autoformazione si pone come atteggiamento nei confronti della vita, come sviluppo e ricerca di sé. Sono molteplici le forme attraverso le quali, nel corso della storia, si sono realizzate esperienze di autoformazione finalizzate ad una vita migliore. Nel panorama filosofico questo si è manifestato diffusamente nel periodo antico e tardo antico, quando la filosofia rappresentava in primo luogo un modo di vita e quindi coinvolgeva direttamente la vita pratica. In effetti uno dei caratteri della filosofia greca, rispetto al periodo successivo, consiste proprio in una «ricerca *autonoma* che affermi la propria indipendenza critica di fronte ad ogni tradizione»<sup>173</sup>.

Ciò su cui vogliamo tuttavia porre l'attenzione, al di là dell'esempio, sono i gesti autoformativi compiuti da Socrate, a partire da quello rappresentato dalla scelta di spendere la propria vita mettendo in atto una riflessione critica sul modo di agire e pensare del suo tempo, sul modo di considerare la conoscenza e di come approcciarsi ad essa<sup>174</sup>: sapere di non

---

<sup>172</sup> Margiotta U., *Autoformazione. Oltre le colonne d'Ercole per riconquistare il gusto e la disciplina dell'ignoto*, in Ivana Padoan, *Forme e figure dell'autoformazione*, Pensa multimedia, 2008, p. 9.

<sup>173</sup> Nicola Abbagnano, *Storia della filosofia. La filosofia antica, la Patristica e la Scolastica*, Utet, Torino 2003, p. 372.

<sup>174</sup> Hadot sottolinea che un aspetto della critica del sapere riguarda proprio il fatto che il sapere e la verità non possono essere ricevuti già confezionati, ma devono essere generati

sapere è un invito all'apertura, all'interrogazione; è l'espressione di un procedere indipendente e autonomo che mette alla prova ciò che incontra; è un atteggiamento nei confronti della vita e delle scelte che essa comporta. È nota infatti la vicenda del processo di Socrate e del suo epilogo. L'autoformazione in questo senso si declina come una continua indagine volta a superare un sapere illusorio che si ferma all'apparenza. Socrate mette in atto un agire che si declina come capacità di condursi autenticamente in un percorso personale consapevole di ragionamento e di vita che si profila come un saper scegliere, fino alle estreme conseguenze. Tuttavia Socrate è un maestro di autoformazione anche nel senso che attraverso quello che noi definiamo dialogo socratico egli conduce ogni suo allievo in un percorso che parte dal quotidiano e giunge all'allievo stesso; Socrate non fornisce alcuna risposta confezionata e pronta per l'uso, anzi egli interroga, e così facendo introduce i suoi allievi in un cammino che porterà coloro che lo intraprenderanno ad essere ognuno maestro di sé.

L'insegnamento di Socrate non si realizza tanto ponendo l'attenzione su ciò di cui si parla bensì su colui che parla<sup>175</sup>; attraverso il dialogo Socrate porta avanti un ragionamento con il suo interlocutore ma lo scopo non è quello di istruirlo in merito al tema trattato, tutt'altro, mette di volta in volta il suo interlocutore davanti a sé stesso; usando le parole di Adorno «mediante cui [ragionare insieme] appunto si conosce se stessi rispecchiandosi negli altri, rifacendosi ogni volta nuovi, nella consapevolezza critica di ciò che siamo, e nella conoscenza degli strumenti mediante cui attuare bene ciò che, volta a volta, siamo, senza nulla presupporre in partenza»<sup>176</sup>.

---

da ogni singolo individuo. Pierre Hadot, (1995) *Che cos'è la filosofia antica?*, Tr. it. di Elena Giovanelli, Einaudi, Torino 1998, p. 29.

<sup>175</sup> Pierre Hadot, (2002) *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Tr. it. di Anna Maria Marietti e Angelica Taglia, Einaudi, Torino 2005, p. 43.

<sup>176</sup> Francesco Adorno, *Introduzione a Socrate*, Editori Laterza, Bari 2004, p. 103.

Ciò che è importante non è la nozione specifica; secondo Socrate non è sufficiente saper far bene il proprio mestiere, anzi, questo non è proprio possibile senza una consapevolezza di sé, dei propri limiti, del proprio sapere, della propria funzione, in altri termini, senza vivere il proprio tempo inserendosi in quel mondo che ci circonda, entrando in relazione con esso senza essere servi di questa o quella posizione. Saper rivedere le proprie verità "assolute" significa in primo luogo riconoscere a ciò che è diverso un'istanza di possibilità. Tale riconoscimento si realizza a partire da una condizione di libertà di pensiero che viene a determinarsi nella relazione.

Il dialogo consente a Socrate di insegnare un atteggiamento mentale e non una dottrina, la dimensione dell'interlocutore «impedisce al dialogo di essere un'esposizione teorica e dogmatica, e lo costringe a essere un esercizio concreto e pratico»<sup>177</sup>. L'insegnamento di Socrate è un invito all'esercizio del pensiero nelle faccende quotidiane della vita, un'esortazione ad essere autonomi nei giudizi e quindi nell'azione, ad assumersi le proprie responsabilità. È facile supporre quanto siano stati significativi questi insegnamenti per Platone, Hadot infatti ci spiega che «in una simile prospettiva, l'oggetto della discussione e il contenuto dottrinale assumono un'importanza secondaria. Ciò che conta è la pratica del dialogo insieme alla trasformazione che comporta. Qualche volta, addirittura, la funzione del dialogo sarà di scontrarsi con l'aporia, rivelando in questo modo i limiti della lingua, l'impossibilità, nella quale a volte si trovano, di comunicare l'esperienza morale ed esistenziale. [...] siamo autorizzati a pensare che esistesse nell'Accademia una visione comune della scienza come formazione dell'uomo, come lenta e difficile educazione del carattere, come sviluppo armonico di tutta la personalità

---

<sup>177</sup> Pierre Hadot, (2002) *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Tr. it. di Anna Maria Marietti e Angelica Taglia, Einaudi, Torino 2005, p. 47.

umana, e ancora, come modo di vivere destinato ad assicurare una ... vita buona»<sup>178</sup>.

Questa però può essere raggiunta solo attraverso uno sforzo personale, non si tratta di adottare determinati riti e neppure di avvalersi di un sapere nozionistico; qui è la persona a mettere in gioco sé stessa in un percorso personale che, di fatto, diventa un modo di vivere che si declina in un sapere personale scoperto in prima persona attraverso il dialogo in cui domande e risposte conducono gli interlocutori oltre se stessi dove si realizza quella trasformazione che solo un'autentica presenza e relazione delle parti può costituire: solo allora gli interlocutori ne escono diversi.

I frutti maturati dai semi di Socrate mostrano che "l'impostazione socratica è tutta volta al saper pensare, a porre le condizioni perché si abbiano discorsi corretti. E appunto perciò, ogni volta, la questione si delinea in modo diverso, spregiudicatamente, duttilmente, senza in partenza un sapere già dato; anzi in un sapere che si viene costituendo, di volta in volta, attraverso la ricerca stessa"<sup>179</sup>. In particolare questa considerazione che Adorno trae dallo studio su Socrate ci pone chiaramente di fronte ad una situazione di insegnamento totalmente diversa da quella tradizionale in cui si trasmette un sapere dato.

Platone fa degli insegnamenti di Socrate il proprio modo di vivere e proprio in virtù di questi, l'allievo, tende ad un percorso personale che non è normativo. Nel *Simposio* Platone descrive Socrate come un uomo che tenta di avvicinarsi e avvicinare gli altri, attraverso il dialogo e ancor di più attraverso la pratica di vita, alla saggezza, e cioè ad un modo di vita. Platone in un certo senso "supera" il maestro e questo superare costituisce lo sviluppo del pensiero dell'allievo che, proprio nella diversità, nello sforzo di portare avanti il proprio pensiero, riconosce l'insegnamento del

---

<sup>178</sup> Pierre Hadot, (1995) *Che cos'è la filosofia antica?*, Tr. it. di Elena Giovanelli, Einaudi, Torino 1998, p. 65.

<sup>179</sup> *Ivi*, p. 21.

maestro anche, o meglio, proprio nella diversità; Socrate invita costantemente all'esercizio del pensiero, del corretto ragionamento; e tutto questo non può che essere accompagnato dalla tensione verso i propri interessi più elevati attraverso una continua interrogazione.

Anche in altri contesti si realizzano esperienze autoformative ma quella di Socrate rappresenta a nostro avviso quella che più delle altre potrebbe essere oggi, per noi, significativa.

Le scuole ellenistiche ad esempio sono autoformative in un senso diverso, gli studenti che vi aderiscono imparano «soprattutto a governare se stessi; la formazione filosofica, vale a dire l'esercizio della saggezza<sup>180</sup>, è destinata infatti a realizzare a pieno la scelta esistenziale [...], grazie all'assimilazione intellettuale e spirituale dei principi di pensiero e di vita che vi sono implicati»<sup>181</sup>. L'adesione ad una scuola piuttosto che ad un'altra non avviene infatti per un obbligo ma si tratta di una scelta esistenziale fatta in funzione del modo di vita che viene praticato in quella determinata scuola. In particolare «nello stoicismo, come nell'epicureismo, filosofare è un atto continuo<sup>182</sup>, un atto permanente, che s'identifica con la vita, un atto che occorre rinnovare a ogni istante. In entrambi i casi si può definire tale atto come un orientamento dell'attenzione. Nello stoicismo l'attenzione è orientata verso la purezza dell'intenzione, ossia la conformità della volontà dell'uomo con la Ragione, ossia la volontà della Natura universale. Nell'epicureismo l'attenzione è orientata verso il piacere, che infine è il piacere di essere. Ma, per realizzare tale attenzione, sono necessari esercizi di ogni specie, e in particolare la meditazione

---

<sup>180</sup> Qui intesa come un certo modo di vita. *Ivi*, 100.

<sup>181</sup> *Ivi*, p. 102.

<sup>182</sup> Hadot sottolinea come ciò che gli epicurei distinguevano in fisica, etica e logica non è la filosofia ma il discorso filosofico, spiega infatti «la filosofia stessa, e cioè il modo di vivere filosofico, non è più una teoria divisa in parti, ma un atto unico che consiste nel *vivere* la logica, la fisica e l'etica. Allora non si fa più la teoria della logica, ossia del ben pensare, ma si pensa e si parla bene, non si fa più la teoria del mondo fisico, ma si contempla il cosmo, non si fa più la teoria dell'azione morale, ma si agisce in maniera retta e giusta.». Pierre Hadot, (2002) *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Tr. it. di Anna Maria Marietti e Angelica Taglia, Einaudi, Torino 2005, p. 158.

intensa sui dogmi fondamentali, la presa di coscienza sempre rinnovata della finitezza della vita, l'esame di coscienza, soprattutto un certo atteggiamento nei confronti del tempo»<sup>183</sup>, il presente infatti è sufficiente per la felicità, esso costituisce l'unica realtà che dipenda da noi e, da questo punto di vista, risulta inutile angustiarsi per il passato e per il futuro.

### 3.4. Storie di vita e scrittura di sé.

Pineau e Le Grand definiscono le storie di vita «come ricerca e costruzione di senso a partire da fatti temporali personali; essa [tale ricerca] innesta un processo di espressione dell'esperienza»<sup>184</sup> e, tra le varie pratiche che appartengono a questo ambito, viene inclusa anche l'autobiografia.

Questa definizione di storia di vita fonda le sue ragioni in primo luogo sul fatto che la vita non è una storia, o meglio, la vita è una mescolanza di caso e necessità la cui storia è una costruzione a partire da tracce passate e da punti di vista presenti. Da questa prospettiva la possibilità espressiva permette la costruzione della storia e questo significa «voler accedere alla storicità, cioè alla costruzione personale di senso - a partire da sensi ricevuti -, di non sensi e di controsensi che sgranano e scaglionano l'esperienza vissuta tra i due estremi: tra nascita e morte, tra organismo e ambiente»<sup>185</sup>. Accedere alla storicità significa infatti relazionare il proprio tragitto esistenziale con un ambiente costituito anche da altri individui che caratterizzano quell'ambiente stesso; accedere alla storicità impone di coniugare passati complessi, futuri incerti, pulsioni

---

<sup>183</sup> *Ivi*, p. 159.

<sup>184</sup> Gaston Pineau, Jean-Louis Le Grand, (2002) *Le storie di vita*, Tr. it. di Giovanna Granturco, Edizioni Angelo Guerini e Associati, Milano 2003, p. 15.

<sup>185</sup> *Ivi*, p. 97.

interne e intimazioni esterne.<sup>186</sup> La storia di vita personale infatti si concretizza inserendosi nel corso della vita sociale quotidiana.

La storia di vita e, in particolare – per quanto ci riguarda, l'autobiografia consentono di sviluppare una competenza che non è solo linguistica ma anche relazionale; non è infatti sufficiente riflettere intorno ad una esperienza se questa non viene inserita in un contesto col quale deve entrare in relazione, non solo, è necessario aggiungere che nondimeno la riflessione stessa si muove a partire da un determinato e – per quanto simile comunque diverso – contesto costituito da ciò che noi siamo e del quale è fondamentale avere consapevolezza.

In secondo luogo l'esperienza vissuta non accede alla storia – a un qualcosa di sensato, ordinato, datato – se essa non si esprime e si ripresenta.<sup>187</sup> Ciò significa mettere l'esperienza in parola; si tratta di una parola che simultaneamente si declina come presa di coscienza dall'interno e come autoposizionamento nell'esterno e rispetto all'esterno. «Queste “prese di parola” soggettive, che possono sembrare derisorie scientificamente per alcuni, sono vitali per il soggetto, perché lo articolano rispetto al suo ambiente e, al contempo, ne sono articolate»<sup>188</sup>. Come abbiamo già detto la vita non è una storia ma una costruzione a partire da tracce passate e da punti di vista presenti; la costruzione personale di senso è ciò che costituisce quell'unità che chiamiamo individuo il quale tuttavia non è mai compiuto, la sua vita è costantemente in una fase transitoria e precaria. La narrazione dell'esperienza organizza l'esperienza stessa inserendola in quella particolare unità costituita anche da relazioni esterne. Ciò che restituisce la narrazione è il risultato di una riflessione che, mantenendo quell'unità, può trasformare l'individuo mettendo in atto ciò che Varela definirebbe un processo autopoietico. Ogni singolo

---

<sup>186</sup> *Ivi*, p. 147.

<sup>187</sup> *Ivi*, p. 98.

<sup>188</sup> *Ivi*, p. 85.

evento<sup>189</sup> infatti va ad inserirsi in una storia unitaria e continua che, per via di quest'evento, viene riconfermata o rivista.

Se da un lato prendere la parola consente di inserire l'esperienza nella propria storia, dall'altro, implica la presenza di un destinatario che nel caso dell'autobiografia corrisponde in primo luogo all'individuo stesso, autore della storia, il quale si carica così di un duplice ruolo nella pratica del racconto: narratore e destinatario. Pineau e Le Grand sottolineano la problematicità dell'autobiografia rispetto a questa autoreferenzialità dell'autobiografo, sembra infatti mancare l'interlocuzione. Facendo un passo indietro tuttavia è possibile rintracciare proprio nella modalità di realizzazione di questa pratica una possibilità di distanziamento dell'autobiografo dalla sua narrazione: «lo scritto ha il vantaggio di fissare ciò che altrimenti è evanescente, è una traccia. In questo senso ha un effetto strutturante. Il passaggio allo scritto, attraverso il suo ritmo, attraverso la sua funzione di traccia, che può essere conservata e rapidamente comunicata, permette l'emergere di una situazione di enunciazione. In una prospettiva di ricerca questa scrittura non potrebbe essere effettuata come semplice "ritrascrizione" d'intervista» e poi «nessuno ha il ruolo esclusivo di esperto per quanto riguarda l'analisi del racconto»<sup>190</sup>. Si tratta di una responsabilità che l'autobiografo si deve assumere se vuole intraprendere il cammino dell'emancipazione. Pineau e Le Grand, rifacendosi a Ricoeur<sup>191</sup>, sottolineano «la pratica del racconto (scrittura e lettura) costituisce un'esperienza di pensiero che esercita ad abitare mondi estranei e implica "una provocazione a essere e agire diversamente". Ma tale provocazione non viene realizzata se non attraverso una decisione.»<sup>192</sup>

---

<sup>189</sup> Soprattutto se questo evento viene sperimentato come vitale.

<sup>190</sup> *Ivi*, pp. 142-143.

<sup>191</sup> Ricoeur P. (1983-1984-1985), *Temps et récit*, 3 tomi, Le Seuil, Paris.

<sup>192</sup> Gaston Pineau, Jean-Louis Le Grand, (2002) *Le storie di vita*, Tr. it. di Giovanna Granturco, Edizioni Angelo Guerini e Associati, Milano 2003, p. 106.

Come abbiamo già detto l'atto di scrivere costringe ad una distanziamento, dall'altro la possibilità di rilettura e rielaborazione che il testo scritto offre. Il testo scritto apre alla scoperta di sé perché offre la possibilità di soffermarsi ad esempio sulla scelta di un termine o di una frase ma anche di ritornare – in maniera rigorosa – sul già detto e su eventuali incongruenze. In questo senso, da un lato, Duccio Demetrio osserva: «Le parole sono autogeneratrici in scrittura di sé, non descrivono mai in verità. Non fanno scienza, inventano universi, viaggiano a velocità inimmaginabili»<sup>193</sup> e, dall'altro, Laura Formenti suggerisce: «fissare alcuni aspetti della propria storia nella pagina scritta significa così poterli "obiettivare temporaneamente" allo scopo di riuscire a gestirli, a riconnotarli in senso valoriale ed emozionale, eventualmente a modificarli»<sup>194</sup>. Infatti nonostante la modalità orale implichi una relazione con l'altro, fatto questo, che può favorire ulteriori possibilità di apertura rispetto ad una modalità che in genere è caratterizzata da un'attività svolta in solitudine (anche se è importante sottolineare che – in linea di principio – questo confronto non è necessariamente escluso) dall'altro mette a disposizione un materiale su cui è sempre possibile ritornare successivamente consentendo un dialogo tra ricordi diversi e momenti diversi della memoria.

Volendo sintetizzare quanto abbiamo detto fino ad ora potremmo avvalerci delle parole di Laura Formenti:

La parola esprime, chiarifica, fa prender coscienza di tematiche vitali, di abitudini mentali e operative (*habitus*) date per scontate, di codici comportamentali ed esistenziali antichi, cui il soggetto si è mantenuto fedele spesso anche dopo che erano cessate le condizioni della loro generazione o mantenimento. O addirittura quando tali codici

---

<sup>193</sup> Duccio Demetrio, *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003, p. 221.

<sup>194</sup> Laura Formenti, *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Edizioni Angelo Guerini e Associati, Milano 1998 (2° ed. 2005), p. 170.

diventavano fortemente antiadattivi e generatori di *impasse* esistenziali.<sup>195</sup>

La scrittura di sé non solo chiarifica ma anche costruisce e offre nuove possibilità. «Ogni nostro ricordo è sempre una nuova, e sempre diversa, invenzione: un'imitazione pallida di quanto è realmente accaduto»<sup>196</sup>. La realtà quale essa sia, nel momento in cui viene trascritta, con la disponibilità mentale che il lavoro autobiografico prima o poi esige, si trasforma in altro e infatti Duccio Demetrio afferma «ogni autobiografo celebre o modesto ha immaginato se stesso, a seconda degli intenti, ora nel peggior modo possibile, ora nel migliore, ora nella sua mediocrità»<sup>197</sup>. Ciò accade perché stabilire connessioni tra ricordi significa ricomporre i significati e infatti «il ricordare è una conquista mentale, un apprendere da se stessi, un imparare a vivere attraverso un rivivere non tanto spontaneo, quanto piuttosto costruito, mediato, ragionato»<sup>198</sup>. Il passato non può essere modificato tuttavia può essere riletto sulla base di nuovi incontri, nuove esperienze e nuove conoscenze assumendo così nuovi significati. Ricordare, da questo punto di vista, alimenta lo svolgere della nostra vita non solo perché ci consente di riconoscere tutto ciò con cui entriamo, giorno dopo giorno, in contatto ma anche e, in questo contesto, soprattutto perché ci offre l'opportunità di presentarci a noi stessi e comprendere ciò che siamo e questo apre, infine, una strada verso il futuro; il ricordo consente quindi non solo di vivere il presente e rappresentarci attraverso il nostro passato ma apre anche prospettive per il futuro.

Infine è importante sottolineare che ricordare non è solo una modalità che mettiamo in atto quotidianamente: nel contesto autobiografico la fase del ricordo richiede disponibilità all'autoascolto

---

<sup>195</sup> *Ivi*, pp. 133-134.

<sup>196</sup> Duccio Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996 (2° ed. 2004), p. 13.

<sup>197</sup> *Ivi*, p. 53.

<sup>198</sup> *Ivi*, p. 60.

perché, come osserva Laura Formenti, è proprio durante questo momento che «viene rivitalizzata e ri-esercitata la capacità e la disponibilità a riconoscersi e riconoscere parti di sé magari dimenticate»<sup>199</sup> ed è proprio questo il punto di avvio che ci consente di fondarci su una storia che possiamo sentire nostra ovvero, per tornare a Pineau e Le Grand, che rappresenta la nostra personale ricerca e costruzione di senso.

### 3.5. La ricerca di senso.

In questo contesto, parlando di ricerca di senso ci riferiamo non solo all'operazione di messa in moto della nostra facoltà di sentire ma, in senso più ampio, consideriamo tutto quel movimento implicato in una ricerca che comprende anche il silenzio, la domanda, la critica e il dialogo, finalizzato ad una visione d'insieme di sé, visione che, per quanto sia forte la nostra esigenza di stabilità, non viene però intesa come la costruzione di un'idea di sé unica e definitiva, e questo esige – come avremo modo di vedere in seguito – anche di una disponibilità all'incertezza. Luigina Mortari infatti osserva «il dialogo vero è [...] quello messo in atto da soggetti che sanno tutta l'incertezza delle loro costruzioni cognitive e che, quindi, attivano processi di negoziazione dei significati da attribuire all'esperienza a partire dall'accettazione della natura fragile di ogni discorso, di ogni teoria e di ogni valutazione»<sup>200</sup>.

Ricerca un senso richiede una disponibilità al silenzio, richiede uno spazio in cui sia possibile muoversi per raggiungere l'inconsueto. Parlando del silenzio Galimberti afferma: «sottrae all'*usura*, che è il primo prodotto dell'*uso* quotidiano delle parole, sottratte al loro impiego abituale, nel silenzio le parole cessano di essere nostre abitudini e, proprio sospendendosi come tali, concedendosi a quell'*epoché* indicata da Husserl,

---

<sup>199</sup> Laura Formenti, *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Edizioni Angelo Guerini e Associati, Milano 1998 (2° ed. 2005), p. 193.

<sup>200</sup> Luigina Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma 2003 (5a ristampa 2008), p. 99.

le parole, grazie al silenzio che le promuove in una diversione di senso, possono diventare luoghi del nostro nuovo abitare nelle prossimità dell'inconsueto, dove è dato anche a noi di conoscerci sotto altri profili, in quella dimensione straniera e a noi stessi estranea, che si è preclusa dal nostro marmoreo e ripetuto nome che ci inchioda a quell'unico senso edificato per esorcizzare estraneità, alterità, e, perché no, anche alienazione»<sup>201</sup>. Un silenzio quindi che non significa rinuncia ma, all'opposto, rende possibile lo spazio per un nuovo incontro. Che ci permette di vedere con occhi diversi ciò che ci sta accanto. Proprio attraverso il silenzio ci accingiamo a volgere lo sguardo laddove non avevamo guardato prima. Il rischio è infatti quello di rimanere invischiati nell'abitudine, affidandoci sempre al già dato, al senso immediato, a ciò che risulta più economico ma che impoverisce non solo il nostro presente ma anche il nostro futuro. La nostra capacità di pensare e di progettare il nostro domani è indissolubilmente legata all'immagine che abbiamo di noi e al senso che attribuiamo alla nostra esistenza. E tuttavia attribuire un senso a ciò che accade significa anche mettere in parola quel senso, si tratta però di una parola attenta e pensata, ed è proprio qui che cogliamo il valore di un silenzio che non è ostinazione contro la superficialità quotidiana. Il silenzio fa spazio alla parola, si tratta, per usare le parole di Salvatore Natoli, di «un silenzio che non è l'assenza di parola ma è l'ascolto della sua attesa»<sup>202</sup>. Il silenzio in questo modo presenta la sua relazione con la parola, ma si tratta di una parola che vuole essere diversa, non una parola che chiude il discorso ma che, al contrario, lo tiene aperto; una parola che chiede di conservare la sua polivalenza. Significativa è l'osservazione di Galimberti: «un ascolto è un vero ascolto se ascolta l'altro lasciandolo nella sua irriducibile alterità. Scopriremo poi che quell'"altro" siamo anche noi stessi di cui possiamo accorgerci solo quando saremo in

---

<sup>201</sup> Umberto Galimberti, *Parole nomadi*, Feltrinelli, Milano 1994 (III ed. 2006), p.189.

<sup>202</sup> Salvatore Natoli, *Parole della filosofia o dell'arte di meditare*, Feltrinelli, Milano 2004, p. 50.

grado di far tacere il discorso che quotidianamente facciamo su di noi nel tentativo, mai dimesso di restaurare quell'identità che è nostra costruzione, non nostra sostanza»<sup>203</sup>.

Siamo noi dunque ad attribuire un senso alla nostra esistenza e allora, come suggerisce Laura Formenti, «il senso è il nostro modo di “abitare l'ambiguità”, e il lavoro autobiografico propone concretamente come costruire senso a partire dalla caotica complessità della vita»<sup>204</sup>. La ricerca di senso non è qui intesa come una strada percorsa in via definitiva e una volta per tutte, anzi si auspica invece che questa ricerca diventi una consuetudine, la capacità di pensare e ripensare se stessi e ciò che sta intorno. Solo la possibilità del cambiamento offre orizzonti nuovi e inaspettati o anche solo ripensati, e proprio nella costanza della ricerca è possibile rintracciare il valore aggiunto della costitutiva finitezza dell'essere umano.

La ricerca di senso, in questo contesto, si delinea come verità soggettiva e provvisoria, in quanto aperta a rettifiche e revisioni. Questo richiede però una disposizione particolare, non si tratta propriamente di superare il nostro limite e, d'altro canto, avere l'umiltà di accoglierlo non è sufficiente: è necessario anche assumersi la responsabilità di confrontarsi con esso. Salvatore Natoli, a questo proposito, osserva «la finitezza non si risolve [...] in qualcosa di semplicemente dato, da riconoscere, da non violare con la tracotanza, da rispettare nell'obbedienza, ma diviene nozione complessa e tutt'altro che ovvia. Di essa, infatti, non ci sono noti nettamente i contorni - dove possiamo arrivare, dove no -; di essa bisogna venire a capo di volta in volta. Ed è qui che bisogna assumere

---

<sup>203</sup> Umberto Galimberti, *Parole nomadi*, Feltrinelli, Milano 1994 (III ed. 2006), p.188.

<sup>204</sup> Laura Formenti, *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Edizioni Angelo Guerini e Associati, Milano 1998 (2° ed. 2005), p. 135.

responsabilmente il peso. Questo vale sia sul piano della condotta intellettuale, che dell'agire pratico»<sup>205</sup>.

---

<sup>205</sup> Salvatore Natoli, *Parole della filosofia o dell'arte di meditare*, Feltrinelli, Milano 2004, p. 130.

## CAPITOLO QUARTO

### DUE PROSPETTIVE ETICHE

La riflessione intorno all'etica accompagna da sempre, anche se in forme diverse, lo sviluppo del pensiero filosofico. In ogni epoca l'uomo ha fatto i conti con il proprio agire e, in particolare il filosofo, si è dovuto soffermare su questo; Aristotele, per fare un esempio, fa rientrare l'etica nelle scienze pratiche in quanto essa si occupa dell'agire umano e «per quel che concerne le cose pratiche, il principio risiede nell'agente, ed è un atto di libera scelta» (*metaph.* VI 1, 1025 b 20-25). Se da un lato dunque la filosofia non ha mai smesso di confrontarsi con questioni inerenti l'etica, e temi come libertà, virtù, felicità, bene, giustizia, dovere e molti altri segnalano sicuramente la regolare presenza dell'etica, dall'altro si deve anche notare che questa non sempre è stata al centro del pensiero filosofico; in questo senso, già a partire dalla seconda metà del secolo scorso, si è potuta registrare un'inversione di tendenza che ha dato luogo ad un massiccio sviluppo dell'etica. Qui ci occuperemo solo di due teorie etiche tra quelle che hanno impegnato in anni recenti la filosofia morale, ci occuperemo in primo luogo dell'utilitarismo in alcuni suoi specifici passaggi per soffermarci poi in particolare sull'utilitarismo delle preferenze di Hare, passeremo poi all'etica delle virtù di MacIntyre. Queste due prospettive verranno poi riprese nell'ultimo capitolo dedicato all'etica della formazione.

Prima però di entrare nel merito delle teorie etiche che intendiamo prendere in considerazione, ci soffermiamo un momento su alcune precisazioni fondamentali per l'etica e in particolare per l'etica contemporanea. Il delinearsi, soprattutto in epoca moderna, di molteplici

teorie etiche che sono proliferate intrecciandosi tra di loro, o con altre esistenti più o meno cronologicamente vicine, ha dato luogo all'aumento esponenziale di distinguo e precisazioni di ogni genere. Questa vivacità, che può, per lo più, essere considerata arricchente dal punto di vista della riflessione filosofica, rende tuttavia estremamente arduo tracciare sinteticamente gli sviluppi dell'indagine etica senza imporre una semplificazione estrema e sicuramente poco utile. Per questo motivo ci muoveremo attraverso dei piccoli squarci funzionali alla trattazione che intendiamo proporre.

Solitamente per introdurre il tema dell'etica si usa prendere le mosse dalla distinzione tra le diverse impostazioni e solitamente si delinea la differenza tra etica teleologica ed etica deontologica. Per quanto riguarda l'etica teleologica, dal greco *telos* che significa scopo-fine, si deve dire che è l'etica del fine in quanto considera un atto giusto nella misura in cui questo è in grado di produrre un bene maggiore rispetto a qualsiasi alternativa possibile. Il presupposto di base è quello che ciò che è bene possa essere conosciuto. L'etica deontologica, invece, è l'etica della legge o del dovere; qui il presupposto di base è quello che tale leggi sono principi morali generali; con parole diverse e in contrapposizione all'etica teleologica potremmo dire che si tratta di una legge senza un contenuto in relazione all'immediato. Tuttavia, come vedremo introducendo l'utilitarismo, queste distinzioni tendono, specialmente in tempi recenti, a non costituire quella linea di confine tra posizioni nettamente contrapposte.

Altra peculiarità, introdotta questa dalla cosiddetta filosofia analitica in ambito etico, è quella di distinguere tra due diversi livelli di indagine ovvero viene identificato un primo livello normativo e valutativo che riguarda in maniera diretta l'agire umano e un secondo livello che invece si occupa principalmente, ma non solo, di questioni semantiche e ontologiche; tutto ciò di cui ci si occupa a questo secondo livello

appartiene all'ambito della meta-etica. Anche in questo caso la distinzione è stata in alcuni momenti più marcata che in altri, e in particolare in tempi recenti, pur nella distinzione, si è fatta valere l'esigenza di coniugare questi due ambiti.

L'esposizione, infine, tiene conto del contesto in cui ci stiamo muovendo che è quello della formazione; non ci occuperemo pertanto di mettere alla prova il valore teorico delle due prospettive di cui tratteremo, infatti l'intento di questo capitolo si limita ad una breve presentazione delle due diverse teorie etiche nei loro tratti peculiari, mentre si rinviano al capitolo successivo le considerazioni in merito alle differenze, alle particolarità e ai problemi che derivano da queste due diverse prospettive, naturalmente in relazione all'ambito della formazione.

## **1. Utilitarismo.**

L'utilitarismo, nato in Inghilterra verso la fine del Settecento, si sviluppa soprattutto in ambiente anglosassone e richiama l'interesse anche di discipline giuridiche, politiche ed economiche; esso ritiene che il giudizio morale sulle azioni dipenda dalle conseguenze cui queste stesse azioni danno luogo; in particolare le due teorie al centro dell'utilitarismo sono, da un lato, la teoria dell'obbligo che mette al centro le conseguenze delle azioni e, dall'altro, la teoria del valore che individua un criterio per valutare tali conseguenze.

### **1.1. L'utilitarismo classico.**

La teoria etica di Bentham (1748-1832) affronta il tema della natura dei giudizi morali, quello dell'obbligo morale e quello della motivazione dell'agire; il suo interesse nei confronti dei modi di influenzare la condotta e l'azione lo porterà tuttavia a dedicarsi in modo particolare al tema della motivazione dell'agire.

Il principio fondamentale dell'utilitarismo di Bentham è il principio di utilità che lo stesso autore considera l'unico dotato di senso compiuto; con il termine "utilità" intende far riferimento al rapporto esistente tra un'azione (o classi di azioni) e le conseguenze in termini di felicità che ne derivano sia per l'agente sia per gli altri individui. Più precisamente da un lato si tratta di produrre felicità dall'altro di prevenire l'infelicità. Il principio di utilità approva qualsiasi azione in base alla tendenza che essa mostra di avere ad aumentare la felicità e, parallelamente, disapprova qualsiasi azione in base alla tendenza che essa mostra di avere a diminuire la felicità.

Per tale principio tuttavia, precisa Bentham, non esiste una prova e gli uomini, nella maggior parte delle occasioni delle loro vite, lo abbracciano senza rifletterci e aggiunge - in una sorta di riformulazione del principio di non contraddizione - che combattere tale principio vuol dire mettere in campo ragioni tratte da questo stesso principio. Il principio infatti è un assioma e, come tale, è da accettare in quanto evidente.

Bentham addotta una forma di edonismo psicologico: dal piacere e dal dolore delle sensazioni derivano il piacere e il dolore creati dall'immaginazione, e sono questi prodotti dell'immaginazione a costituire gli stimoli che ci muovono all'azione. Piacere e dolore cioè sono i termini ultimi di fronte ai quali l'analisi si ferma.

Il fine da perseguire, secondo il principio di utilità, è dunque la felicità o, forse sarebbe più corretto dire la massima felicità. Il precetto dell'utilitarismo di Bentham è infatti quello di perseguire la massima felicità del numero maggiore possibile di soggetti coinvolti e questo, in linea di principio, può implicare la privazione del proprio piacere personale.

Prima di proseguire con le nostre considerazioni dobbiamo però soffermarci a fare due precisazioni: la prima riguarda il valore monistico

dell'etica di Bentham, la seconda invece il carattere individualista del pensiero di Bentham.

Per quanto riguarda il primo punto è possibile stabilire una sorta di identificazione in senso morale tra i termini piacere e felicità<sup>206</sup>. In effetti quando Bentham ci dice cosa intende per principio di utilità usa il termine felicità e il piacere (come il dolore nel senso di diminuzione di piacere) è parte integrante della felicità, esso infatti ha un ruolo centrale per l'intera costruzione teorica; dolore e piacere si costituiscono come criteri dei giudizi morali e sono in questo senso strettamente implicati con la felicità, ma più esplicitamente, in un frammento del 1776, Bentham ci offre questa definizione: «Chiamo piacere ogni sensazione che un uomo in quell'istante ha più volentieri provato che non. Chiamo dolore ogni sensazione che un uomo ha più volentieri non provato che provato»<sup>207</sup>.

Per quanto riguarda invece il secondo punto si tratta di sottolineare che «Bentham è un individualista convinto»<sup>208</sup>, quando infatti parla dell'azione conforme al principio di utilità come quell'azione la cui «tendenza ad aumentare la felicità della comunità è maggiore di ogni sua tendenza a diminuirla»<sup>209</sup> intende riferirsi alla felicità della somma degli individui che compongono tale società.

Queste osservazioni ci portano a sottolineare un problema di cui noi abbiamo fatto solo un breve cenno ma che ora possiamo riprendere. Abbiamo detto che il precetto dell'utilitarismo di Bentham è quello di perseguire la massima felicità del numero maggiore possibile di soggetti coinvolti e, a questo proposito, abbiamo anche sottolineato, senza però soffermarci, che in linea di principio questo può implicare la privazione del proprio piacere personale. Questa considerazione che sembra banale e

---

<sup>206</sup> Fonnesu parla di una sorta di equivalenza tra piacere, bene e felicità (in *Storia dell'etica contemporanea. Da Kant alla filosofia analitica*, Carocci editore, Roma 2006, p.63).

<sup>207</sup> *Ibidem*.

<sup>208</sup> *Ibidem*.

<sup>209</sup> *Ibidem*.

innocua in realtà rappresenta una sorta di semplificazione di una questione molto più complessa e di difficile soluzione, come vedremo più avanti.

Il principio di utilità si regge sull'idea «che la condotta umana è governata dagli stimoli del piacere e del dolore» ma in base a questo diventa problematica la domanda «perché il singolo dovrebbe conformarsi al principio della massima felicità?»<sup>210</sup>.

Bentham intende provare che vi è una convergenza tra interesse e dovere tuttavia per far questo non è sufficiente dire che conformarsi al principio della massima felicità è utile a tutti o alla maggioranza nel lungo termine di tempo dal momento che, se l'agente non rileva l'interesse in una determinata azione, sarà inutile non solo dire che sarebbe suo dovere intraprenderla ma ancor meno si riuscirà a renderla un suo dovere.

La convergenza fra interesse e dovere sarebbe per Bentham dimostrato da tre ordini di motivi: dalle sanzioni, dall'esistenza dei piaceri di origine simpatetica e dalla consapevolezza che a lungo termine vi sia una convergenza tra il proprio interesse e quello altrui<sup>211</sup>.

Sulla questione delle sanzioni, il nostro autore, osserva che la loro esistenza è già una dimostrazione della convergenza fra interesse e dovere; esse possono consistere in una sensazione piacevole o spiacevole e, a seconda dei casi, ci spingono a compiere o meno un'azione; in questo senso dunque esse comportano conseguenze svantaggiose per l'agente nel momento in cui i suoi comportamenti siano difformi dal principio di utilità. Per quanto riguarda invece i piaceri di origine simpatetica il riferimento è ad un'affezione sociale che porta alla contemplazione dei piaceri altrui. Rimane aperta e problematica invece la questione sulla

---

<sup>210</sup> Cremaschi S., *Breve storia dell'etica*, Carocci editore, Roma 2012, p. 135.

<sup>211</sup> Bentham J., (1789) *Introduzione ai principi della morale e della legislazione*, a cura di Eugenio Lecaldano, Utet, Torino 1998, pp. 90-110.

Bentham J., (1834) *Deontologia*, a cura di Giorgio Cremaschi, La nuova Italia, Firenze 2000, pp. 59-62

consapevolezza che a lungo termine vi sia una convergenza tra il proprio interesse e quello altrui: questa consapevolezza implicherebbe infatti il saper «delineare a beneficio di ogni uomo un quadro più corretto e completo del futuro probabile di quello che, senza tale suggerimento [o sapere], gli appetiti e le passioni degli uomini, infiammati dalla visione di piaceri e dolori presenti o vicini, saranno in genere pronti a far loro tracciare a proprio beneficio»<sup>212</sup>. E questo tiene di fatto aperta la domanda dalla quale siamo partiti sul perché il singolo dovrebbe conformarsi al principio della massima utilità.

Quanto è stato detto fino ad ora ci introduce direttamente agli altri due temi annunciati all'inizio del paragrafo sui quali ora ci soffermiamo brevemente: la natura dei giudizi morali e l'obbligo morale. È chiaro, a questo punto, che la natura dei giudizi morali è legata ad una questione fattuale: il genere umano è sotto il dominio del dolore e del piacere. Sono essi infatti che ci indicano quel che dobbiamo fare e determinano ciò che faremo; e ad essi sono vincolati i criteri del giusto e dell'ingiusto. Piacere e dolore sono gli unici moventi originari dell'azione e del giudizio, giusto e ingiusto non dipendono cioè dai motivi dell'azione ma dalle conseguenze dell'azione stessa. In questa prospettiva il giudizio morale rappresenta un caso particolare del giudizio che mira alla felicità e questo ci porta direttamente all'altro tema, quello dell'obbligo morale.

Ciò che giustifica un'azione, cioè il criterio dell'obbligo morale, è la massimizzazione del piacere del maggior numero possibile dei soggetti ma questo è possibile solo se si riesce a prevedere con esattezza le conseguenze delle azioni ovvero la quantità di piacere che esse tendono a realizzare. Bentham ritiene che sia possibile quantificare tale quantità attraverso precise caratteristiche in grado di rendere un piacere desiderabile e immune da conseguenze troppo dolorose; tali

---

<sup>212</sup> Bentham J., (1834) *Deontologia*, a cura di Giorgio Cremaschi, La nuova Italia, Firenze 2000, pp. 122-123.

caratteristiche sono intensità, durata, certezza o incertezza, vicinanza o lontananza, fecondità, purezza ed estensione.

Ciò che si può osservare è che le prime (intensità, durata, certezza o incertezza, vicinanza o lontananza) riguardano l'agente, mentre invece le altre (fecondità, purezza ed estensione) hanno un rinvio più o meno diretto ad altri uomini in quanto fanno riferimento in qualche modo ad una forma espansione. La fecondità infatti genera altri vantaggi, la purezza caratterizza l'assenza di conseguenze dolorose e, in particolare, l'estensione che denota la possibilità del piacere di essere trasmesso ad altri uomini.

Qui torniamo a riprendere l'aspetto problematico del principio della massima felicità, questa volta però per indicare quale sia la direzione verso cui si orienta la proposta da Bentham il quale ritiene che se ogni uomo seguisse questi criteri nelle proprie scelte tutti gli uomini avrebbero la certezza della felicità, promuoverebbero la massima felicità, l'utile sociale. Questa sorta di altruismo che mette in campo Bentham non poggia sul dovere, nel senso di una qualche obbligazione, e neppure ha natura interiore, si fonda invece su di un egoismo calcolato.

Rimane infine da dire come l'intenzionalità venga considerata da Bentham, il nostro autore si sofferma sulla possibilità della valutazione dell'intenzionalità ovvero si chiede se sia possibile parlare di buona o cattiva intenzione e la risposta è negativa, egli ritiene infatti che sia improprio parlare di intenzione buona o cattiva; e questo perché l'intenzione può essere propriamente detta buona o cattiva solo in relazione ad altro: in connessione alle conseguenze o in connessione ai motivi.

In connessione alle conseguenze perché la valutazione dell'intenzione di un uomo è in questo caso la valutazione della sua consapevolezza ovvero le conseguenze dipendono dalle circostanze e queste devono essere conosciute dall'agente.

In connessione ai motivi perché la valutazione dell'intenzione è in quest'altro caso legata alla valutazione delle cause che operano nella mente dell'agente. In questo secondo caso però le cose sono un po' più complesse e alla fine, di fatto, c'è un rinvio alle conseguenze.

I motivi sono solo apparentemente buoni o cattivi perché un motivo non è sempre buono o sempre cattivo, certamente accade che un motivo abbia in prevalenza determinati effetti che in un certo senso possono essere previsti e tuttavia affidarsi a questo è fallace. Bentham risolve la questione dei motivi mettendoli in relazione alla consapevolezza e infatti ci dice che «un movente è buono, quando l'intenzione cui dà origine è buona; cattivo, quando l'intenzione è cattiva. E l'intenzione è buona o cattiva a seconda delle conseguenze materiali che sono suoi oggetti»<sup>213</sup>. Ma abbiamo appena visto che la valutazione dell'intenzione è di fatto la valutazione della consapevolezza dell'agente rispetto alle circostanze.

## 1.2. L'utilitarismo ideale.

L'espressione "utilitarismo ideale" viene utilizzato da Hastings Rashdall<sup>214</sup> per riferirsi alla posizione normativa di Moore (1873-1958), il quale combina il principio utilitarista dell'etica teleologica con una concezione del fine morale non edonistica.

Con Moore prende l'avvio un nuovo filone di riflessione filosofica che interessa naturalmente anche l'etica. Secondo Moore compito dell'etica è quello di occuparsi della verità delle proposizioni etiche e delle ragioni che si possono dare per sostenere che i nostri enunciati «sul carattere delle persone o sulla moralità delle azioni sono veri o falsi»<sup>215</sup> ma non è

---

<sup>213</sup> Bentham J, (1789) *Introduzione ai principi della morale e della legislazione*, a cura di Eugenio Lecaldano, Utet, Torino 1998, p 219.

<sup>214</sup> (1858-1924) Filosofo, teologo e storico inglese.

<sup>215</sup> «È suo [dell'etica] compito scoprire quale sia la risposta vera quando domandiamo che cosa sia giusto fare, e fornirci ragioni in base alle quali i nostri giudizi sui caratteri delle persone o sulla moralità delle azioni si rivelino veri o falsi.» Moore G. E., (1903) *Principia ethica*, tr. it. di Gianni Vattimo, Bompiani, Milano 1972, p. 43.

possibile fare questo se prima non si è provveduto ad una chiarificazione del termine “buono” che rappresenta per Moore il concetto centrale dell’etica e, solo successivamente, affianco a questo troveremo anche il termine “dovere” che in prima battuta invece viene fatto derivare dal termine “buono”.

Moore mette in evidenza l’indefinibilità del termine “buono” per il fatto che si tratta di una nozione impossibile da scomporre in parti, solo le nozioni scomponibili infatti possono essere definite. Secondo il nostro autore infatti è possibile definire solo quei termini che sono complessi, come ad esempio “cavallo”, attraverso l’enumerazione delle loro diverse qualità e proprietà.

L’indefinibilità di “buono” sul piano etico ha precise conseguenze: l’irriducibilità dei termini etici – e dell’etica – al piano della conoscenza descrittiva. Moore considera cioè un passaggio indebito quello di definire “buono” identificandone il significato con “ciò che è desiderato” o con “ciò che procura piacere” o “con ciò che è approvato da tutti”. Il che significa, in termini formali, che Moore rifiuta la possibilità di derivare o ridefinire proposizioni normative da proposizioni descrittive, in questo caso infatti il nostro autore parla di fallacia naturalistica<sup>216</sup>. L’argomento che utilizza il Moore a favore della propria posizione è quello della “domanda aperta”; secondo questo argomento se poniamo, ad esempio, che il significato di buono sia identificato con “ciò che procura piacere” allora è inutile chiedere se ciò che procura piacere sia buono visto che è esattamente il significato del termine “buono”, ha invece senso chiedere se ciò che procura piacere oltre a ciò sia anche buono.

---

<sup>216</sup> Il termine “naturalismo”, dopo Moore, indica esattamente la situazione in cui si deriva un valore o una prescrizione attraverso una descrizione; Fonnesu sottolinea il fatto che in realtà, a prescindere dall’uso corrente del termine, si tratta di una fallacia “formale” e non “naturalistica”. (Fonnesu L., *Storia dell’etica contemporanea. Da Kant alla filosofia analitica*, Carocci editore, Roma 2006, p. 227)

Un altro aspetto importante da segnalare e direttamente collegato all'indefinibilità del termine "buono" è quello che, secondo il nostro autore, consente di delimitare l'ambito dei giudizi etici. Moore parte dalla considerazione che i giudizi etici che noi esprimiamo non si riferiscono a "buono" sempre nello stesso modo ma esistono due forme di giudizio che sono tra di loro completamente diverse: una riguarda il valore intrinseco e si tratta in questo caso del vero oggetto dell'etica, l'altra riguarda invece il valore come mezzo, ma in questo caso solo in senso derivato tale giudizio può essere considerato un giudizio etico.

Il valore intrinseco è quello che aderisce sempre alla cosa che noi giudichiamo buona si tratta cioè di una cosa buona in se stessa, mentre invece il valore come mezzo è «una condizione necessaria per l'esistenza di altre cose a cui tale unica proprietà appartiene»<sup>217</sup>.

La differenza sul piano epistemologico è quella che consente di fare definitivamente chiarezza rispetto a queste due forme di giudizio: il valore come mezzo è dipendente dal valore intrinseco ed è possibile indicare le catene causali che conducono dal valore come mezzo al valore intrinseco. Il valore intrinseco, invece, non può essere in alcun modo dimostrato.

L'indefinibilità di "buono" e il valore intrinseco costituiscono i fondamenti della meta-etica di Moore che si delinea nell'affermazione da un lato dell'irriducibilità dei giudizi di valore al piano descrittivo e dall'altro del limite dell'argomentazione razionale nelle questioni genuinamente etiche. L'etica dunque, in questa prospettiva, si regge su un'intuizione rispetto alla quale non è possibile alcuna giustificazione. Moore ritiene che il giudizio di valore dipenda dalla natura della cosa, cioè da come una cosa è fatta, tuttavia il valore non è identico e tanto meno si esaurisce nelle proprietà della cosa.

---

<sup>217</sup> Moore G. E., (1903) *Principia ethica*, tr. it. di Gianni Vattimo, Bompiani, Milano 1972, p. 70.

Arrivando dunque all'etica normativa di Moore, cioè al discorso sulle prescrizioni, e al tentativo di rispondere alla domanda "quali cose sono buone?" è possibile ora comprendere perché il nostro autore ritenga che questa rappresenti la parte dell'etica più ovvia, anche se decisiva. In questa prospettiva infatti il peso dell'intuizionismo di Moore si fa sentire, e lo fa in primo luogo nella considerazione delle teorie etiche che insegnano quali siano le cose buone, teorie che naturalmente egli considera erronee. Il nostro autore infatti ritiene che la «maggior parte delle norme più universalmente riconosciute dal senso comune» siano quelle in grado di produrre il miglior insieme complessivo di conseguenze a condizione però di fare piazza pulita di tutte quelle teorie che indicando quali siano le cose buone, solo così infatti ognuno sarà in grado di vedere con chiarezza quali sono le cose veramente buone; anzi, solo così sarà possibile ottenere il massimo accordo in proposito.

I problemi sono però tutt'altro che risolti. Moore infatti sottolinea la grande incertezza su cosa invece si debba fare nelle singole situazioni per realizzare le cose buone, perché qui si deve confrontare con il disaccordo. Ma forse è necessario, a questo punto, un passo indietro.

Abbiamo visto che Moore, a partire dall'indefinibilità di "buono" prende le distanze da ogni forma di edonismo, compresa quella di Bentham. Ciò che dobbiamo ora aggiungere è che Moore si avvicina a questo filosofo in quanto consequenzialista. Come Bentham infatti Moore fa derivare il "giusto" dal "bene portato dalle conseguenze delle azioni".

E infatti l'etica normativa più che rispondere alla domanda "quali cose sono buone?", cosa che Moore ritiene non possibile e - quando ciò avvenga - erroneo, dovrebbe invece porsi la domanda "quali azioni produrranno il miglior insieme complessivo di conseguenze?".

Solo attribuendo al termine “giusto” il significato di “causa di buoni risultati”<sup>218</sup> è di fatto possibile giustificare il compimento di qualunque dovere nel senso che un’azione è un dovere per il fatto che, date precise circostanze, essa produrrà risultati migliori di ogni altra azione. E qui si ripropone il limite dell’etica normativa.

Non siamo in grado infatti di dimostrare che una qualche azione sia un dovere, vale a dire che proprio quell’azione sia in grado di produrre i risultati migliori rispetto ad ogni azione alternativa. Siamo solo in grado di provare che certe azioni generalmente producono risultati totali migliori di quelli causati da ogni altra azione.

L’esito di queste considerazioni è allora quello che nel migliore dei casi una legge etica può aspirare ad essere considerata una predizione scientifica e certamente non una legge scientifica; una legge etica, per quanto sia alto il suo livello di probabilità, è e rimane sempre e solo probabile; essa infatti è una predizione sulla quantità di bene che una certa azione produrrà ma tale predizione si deve poi di fatto confrontare con i fattori che incrocia nel tempo e nello spazio, e cioè nella situazione singolare.

Moore in questo modo, di fatto, riconosce il limite anche delle norme più universalmente riconosciute dal senso comune; il nostro autore infatti da un lato ritiene che queste norme siano, nella maggior parte dei casi, da conservare e tuttavia riconosce ad esse un limite, quello di non essere in grado di risolvere i casi dubbi, i quali – aggiungiamo noi – si verificano nella vita pratica più di quanto vorremmo.

Moore fornisce per i casi dubbi alcune linee guida, invita cioè a tenere in considerazione gli effetti immediati delle azioni e di preoccuparci per noi stessi e per le persone che ci sono care; in questo modo – conclude

---

<sup>218</sup> *Ivi*, pp. 237 e ss.

Moore – avremmo forse maggiori probabilità di compiere l'azione giusta rispetto ad un'azione compiuta in base ad una benevolenza illimitata<sup>219</sup>

In questo modo rimane tuttavia irrisolta la difficoltà di conciliare l'utilitarismo con la coscienza morale comune.

### 1.3. Neoutilitarismo.

L'economista britannico Henry Roy Forbes Harrod (1900-1978) compie, di fatto, il primo tentativo di revisione dell'utilitarismo e lo fa proprio a partire dalla considerazione che la riflessione filosofica non si conclude con la produzione di un sistema di pensiero astratto, essa deve anche rendere conto della coscienza morale comune. Il punto di partenza di Harrod è proprio la problematicità emersa dall'inconciliabilità tra teoria utilitaristica e pensiero morale ordinario, questione che abbiamo visto rimanere irrisolta in Moore.

Tale problematicità si sviluppa su due fronti: da una parte l'utilitarismo si distanzia dal senso comune per il fatto di attribuire un valore intrinseco ai fini, ritenendo quindi che vi sia una bontà di stati di cose, mentre invece, per il senso comune, ad essere buoni sono i mezzi<sup>220</sup> e i fini non sono né buoni né cattivi<sup>221</sup>; dall'altra parte l'utilitarismo non considera opportunamente – ponendosi a una certa distanza anche in questo caso dal senso comune – il fatto che l'azione egoista, che produce una certa somma di bene, non è moralmente equivalente all'azione altruistica che produca la stessa somma di bene

Secondo questo autore «*Gli atti sono moralmente significativi quando riguardano i fini delle altre persone e sono moralmente buoni quando promuovono*

---

<sup>219</sup> *Ivi*, pp. 236-239.

<sup>220</sup> Considera infatti errate le considerazioni di Moore sia in merito all'indefinibilità del termine buono e sia per quanto riguarda la sua definizione intuitiva di bene.

<sup>221</sup> Per questo motivo, a differenza di quanto sosteneva Bentham, il piacere non può essere buono, ma possono esserlo i fini; e lo sono quando promuovono i fini o gli interessi altrui, in questo senso si esclude che la bontà come proprietà dei fini.

*quei fini*»<sup>222</sup> e questo significa, senza alcun dubbio, mettere in primo piano la dimensione teleologica (com'è ovvio per un autore che si occupi di utilitarismo) e tuttavia egli non ritiene che sia legittimo venire meno a un principio riconosciuto dalla coscienza morale ordinaria in nome del fine della felicità, qualche pagina più avanti al passo già citato Harrod afferma «*Ci sono certi atti che se compiuti in n occasioni simili hanno conseguenze più di n volte maggiori di quelle risultanti da un singolo compimento*»<sup>223</sup>.

L'innovazione sta dunque nel fatto che pur tenendo presente le conseguenze di un atto si deve rispettare un principio o una norma per il fatto che tale violazione, se diffusa, darebbe luogo a conseguenze peggiori rispetto a quelle che deriverebbero dalle singole violazioni. In effetti la revisione di Harrod è orientata alla generalizzazione dei comportamenti in un contesto di norme morali socialmente accettate e riconosciute.

La teoria dell'obbligo ha qui per oggetto i codici morali, Harrod infatti ritiene che l'utilitarismo necessiti dell'integrazione con quella che lui considera la maggiore scoperta kantiana e cioè che si deve agire secondo una massima che possa diventare una legge generale, secondo la formulazione dell'imperativo categorico che si trova nella *Critica della ragion pratica*. Di fatto si delinea un utilitarismo come etica normativa senza una metaetica utilitaristica ovvero un'etica normativa dell'interesse comune. Si tratta qui di una forma di non-cognitivismo.

I fini infatti sono oggetto di scelta e Harrod considera una "fallacia razionalistica" il fatto che la ragione sia in grado di discernere un imperativo insito nella natura delle cose. Un'etica di questo tipo infatti non può essere giustificata, è solo possibile determinare la moralità dei fini e questo si può fare attraverso un criterio di ordinamento per importanza dei fini ovvero per intensità dei moventi dei soggetti coinvolti.

---

<sup>222</sup> Harrod H. R. F., *Utilitarianism revised*, in "Mind", 45, 1936, p. 142 cit. in Fonnesu L., *Storia dell'etica contemporanea. Da Kant alla filosofia analitica*, Carocci editore, Roma 2006, pp. 281-282.

<sup>223</sup> *Ivi*, p. 148 in *ivi*, p. 282.

Harrod di fatto prepara la strada ad una spaccatura dell'utilitarismo che si compirà nel ventennio successivo; incrinatura che si realizza a partire da due orientamenti contrapposti: una forma estrema, ovvero l'utilitarismo dell'atto, e una forma ristretta, cioè l'utilitarismo della norma; se questa ripartizione vale come una distinzione di fondo, bisogna anche aggiungere che in entrambe le posizioni si sviluppano versioni più o meno raffinate ma di fatto abbastanza diversificate.

Rimanendo sulla distinzione di fondo, i sostenitori dell'utilitarismo della norma, come abbiamo già anticipato con Harrod, ritengono che le norme morali siano in grado di massimizzare i benefici e considerano i loro punti di forza proprio gli argomenti che di fatto usano per criticare i sostenitori dell'utilitarismo dell'atto. L'utilitarismo della norma non solo tiene conto della complessità della deliberazione morale e prende in considerazione le strategie delle azioni altrui per poter valutare adeguatamente le conseguenze delle proprie azioni ma è anche aderente alla percezione comune degli obblighi morali.

Su questo sfondo comune poi si delineano, come abbiamo già osservato, posizioni diverse: se i codici morali debbano essere monistici o pluralistici, se siano ammesse o meno eccezioni e, non meno problematico, se possano o meno essere messi in discussione. In effetti una delle critiche più dure che arriva dall'utilitarismo dell'atto è senz'altro quella che fa riferimento al "massimizzare i benefici probabili" in quanto il rischio è quello di prescrivere azioni che conducono a una sofferenza che diversamente si potrebbe evitare. Il superstizioso culto della norma inserito in una prospettiva utilitaristica porterebbe cioè a contraddizione: per l'utilitarista che difende il proprio principio in quanto interessato alla felicità umana dovrebbe essere insostenibile il fatto di rinunciare al proprio valore in nome del rispetto di una norma che, oltretutto, vada a scapito proprio della felicità.

Anche per i sostenitori dell'utilitarismo dell'atto le cose non vanno meglio, le critiche che ricevono riguardano, come abbiamo già annunciato, quegli aspetti che caratterizzano i punti di forza dell'utilitarismo della norma; quindi non solo il fatto di non prendere in considerazione la complessità della deliberazione morale e non tenere in considerazione le azioni altrui, ma anche non essere in grado di distinguere tra obbligo morale e azioni supererogatorie<sup>224</sup>, e infine, proprio l'incapacità di delineare l'ambito delle azioni morali renderebbe ogni singola azione moralmente significativa. Nonostante le forti critiche rivolte all'utilitarismo dell'atto questo non è da considerarsi superato; gli sviluppi mostrano semmai che entrambe le forme di utilitarismo, perseguendo il miglior insieme complessivo di conseguenze, si trovano di volta in volta a doversi confrontare con dei limiti il cui superamento sta proprio nell'inclusione di nuovi riferimenti che in genere appartengono a prospettive diverse. Uno dei possibili esempi è proprio quello che abbiamo esposto attraverso gli sviluppi dell'utilitarismo che pur avendo un impianto teleologico riconosce una base, anche se in alcuni casi minima<sup>225</sup>, deontologica.

Come vedremo tra un po' il superamento di questa incrinatura si inserisce nella teoria di R. M. Hare il quale intende dimostrare che una struttura morale

comprende sia un elemento formale (una riformulazione del requisito che i principi morali siano rigorosamente universali), sia l'elemento sostanziale [...] il quale riconduce il nostro pensiero morale a contatto con il mondo della realtà. Le conseguenze normative della nostra

---

<sup>224</sup> Le azioni supererogatorie sono azioni che vanno al di là del dovere e vengono, per questo motivo, attribuite a santi ed eroi.

<sup>225</sup> Perfino John Jameson Campbell Smart (), convinto sostenitore dell'utilitarismo dell'atto, nel 1956 in "*Lineamenti di un sistema etico utilitaristico*", afferma che nella teoria utilitaristica l'unica norma è «massimizza i benefici probabili» (pp. 42-43), ovviamente qui ci sta dicendo che l'utilitarismo dell'atto fa dipendere le proprie valutazioni morali dalle probabili conseguenze delle azioni ma, nel dire questo, sta esattamente definendo una norma morale.

teoria utilitarista sono conseguenze della combinazione di questi due elementi[...] La mia non è né una semplice teoria di etica normativa, né una teoria metaetica, ma è entrambe le cose contemporaneamente<sup>226</sup>.

#### **1.4. Una nuova forma, l'utilitarismo delle preferenze.**

Richard Mervyn Hare (1919-2002) si propone di costruire una teoria che sia non-descrittiva ma al contempo razionale a partire dall'uso e dalla funzione che i termini morali svolgono nel contesto del linguaggio. Hare da un lato critica l'intuizionismo per non essere in grado di rendere conto del disaccordo morale e soprattutto per il fatto di cadere nel relativismo<sup>227</sup>. Al naturalismo invece oppone il fatto che non è possibile derivare alcuna conclusione valutativa da premesse esclusivamente descrittive, per Hare infatti i termini morali svolgono una funzione prescrittiva e non descrittiva.

Secondo il nostro autore dunque la prima caratteristica dei giudizi morali è appunto la prescrittività. I giudizi morali infatti "implicano" imperativi, il termine implicazione vuole sottolineare il fatto che i giudizi morali non devono essere confusi con gli imperativi che comportano. L'assenso ad una prescrizione implica l'impegno ad agire come il giudizio indica, cosa molto diversa dall'assenso ad un'affermazione descrittiva su qualche fatto, la quale invece implica eventualmente un valore di verità. Inoltre Hare ritiene che la seconda caratteristica peculiare dei giudizi morali sia la loro universalizzabilità. Ricordiamo che Hare riconosce piena validità al ragionamento e pertanto parlare di universalizzabilità dei giudizi morali significa, secondo il nostro autore, che dati due individui simili negli aspetti rilevanti, in due situazioni simili negli aspetti rilevanti,

---

<sup>226</sup> Hare R. M., (1981) *Il pensiero morale*, Tr. it. di Stefano Sabattini, Società editrice il Mulino, Bologna 1989, p. 20.

<sup>227</sup> Critica generalmente viene rivolta ai non cognitivisti per il fatto di rifiutare la possibilità di attribuire un valore di verità ai giudizi morali. Cfr. infra pp. 107-108

è incoerente che essi agiscano in maniera diversa. Ovvero la questione della universalizzabilità è legata al problema di dare ragioni rispetto a un giudizio morale e se tale giudizio è universalizzabile ciò significa che le ragioni che lo riguardano sono neutrali rispetto all'agente, esse dunque devono riguardare una qualche proprietà non-morale dell'oggetto del giudizio. Infine, la terza caratteristica dei giudizi morali è la predominanza, questa invece ha a che fare, diversamente dalla precedente, proprio con il soggetto agente il quale considera i giudizi morali predominanti rispetto ad altri tipi di giudizio.

Poste le considerazioni preliminari in merito ai giudizi morali, arriviamo alla questione che interessa la nostra trattazione e cioè il fatto che Hare individua due livelli di riflessione morale: il livello 1 è quello intuitivo e il livello 2 è quello critico; di fatto c'è anche un terzo livello e cioè quello metaetico sul quale però noi non ci intratterremo e rispetto al quale ci limitiamo a dire che si occupa del significato dei termini morali e della logica del ragionamento morale. I primi due livelli invece si interessano delle questioni morali sostanziali anche se le affrontano in maniera diversa e si ricorre ad un livello piuttosto che all'altro in base al tipo di occasione che viene a presentarsi.

Il primo livello è dunque quello intuitivo ed esso si rifà all'utilitarismo della norma nel senso che poggia su principi largamente condivisi. Questo livello costituisce, secondo Hare, la maggior parte della riflessione morale degli uomini buoni<sup>228</sup>. Tali uomini buoni agiscono razionalmente se l'azione che realizzano «è l'azione più probabilmente giusta, anche se, quando tutti i fatti sono noti, come non lo erano quando l'azione è stata compiuta, risulta che essa non era giusta. [...] L'azione

---

<sup>228</sup> Per uomo buono Hare intende l'uomo moralmente ben educato il quale pur essendo «talvolta capace di, e disposto a, mettere in questione i principi che gli sono stati insegnati, avrà ricevuto nella sua educazione un insieme di motivazioni e inclinazioni tali che violerà questi principi assolutamente contro voglia». Hare R. M., *Teoria etica e utilitarismo* in Sen A., Williams B. (a cura di), *Utilitarismo e oltre*, Il Saggiatore, Milano 1984, p. 45.

razionale sarà quasi sempre quella conforme ai generali principi buoni del livello 1»<sup>229</sup>. Il livello intuitivo infatti si connette alle acquisizioni derivanti dall'educazione, si tratta cioè di affidarsi a principi socialmente diffusi ma perché vi sia effettiva diffusione tali principi devono essere semplici e generali.

Una espressione [...] valida [per esprimerli] è "principi prima facie". Tali principi esprimono dei "doveri prima facie"; sebbene essi, formalmente, siano semplicemente delle prescrizioni universali, a causa della nostra educazione sono associati a disposizioni d'animo e a sentimenti assai saldi e profondi.<sup>230</sup>

Hare ipotizza per alcuni di essi un possibile sviluppo in direzione di una maggiore complessità, tale incremento potrebbe infatti realizzarsi per quei principi maggiormente utilizzati dagli individui; essi acquisendo con l'uso una maggiore articolazione derivante dall'esperienza di situazioni differenti, potrebbero diventare complessi al punto da "sfuggire alla formulazione verbale"; tuttavia, avverte Hare, il loro grado di complessità non potrà mai raggiungere quello dei principi di secondo livello, questo a motivo della loro stessa funzione di riferimento per le situazioni quotidiane e abituali. Tali principi infatti sono necessari per il pensiero morale umano, ma non sono sufficienti, e non lo sono ad esempio nel caso in cui due principi che abbiamo appreso entrino in conflitto. In un caso come questo solo un pensiero critico può essere in grado di arrivare ad una risoluzione; «Pensare criticamente significa fare una scelta rispettando i vincoli imposti dalle proprietà logiche dei concetti morali e dai fatti non morali: nient'altro.»<sup>231</sup>

---

<sup>229</sup> *Ivi*, p. 44.

<sup>230</sup> Hare R. M., (1981) *Il pensiero morale*, Tr. it. di Stefano Sabattini, Società editrice il Mulino, Bologna 1989, p. 71.

<sup>231</sup> *Ivi*, p. 73.

Il secondo livello, quello critico, si rifà all'utilitarismo dell'atto e la sua funzione è quella di «selezionare il miglior insieme di principi prima facie per utilizzarli nel pensiero intuitivo»<sup>232</sup> oltre a questo si occupa anche di risolvere, come abbiamo già detto, eventuali conflitti tra principi prima facie; tali conflitti saranno tanto più rari quanto più il livello critico sarà efficiente.

Alla base dell'indagine c'è un procedimento razionale che prende le mosse dal principio di utilità il quale richiede di considerare per ogni individuo interessato dalle mie azione ciò che vorrei fosse fatto per me nell'ipotesi in cui io fossi appunto nella sua situazione; il principio, inoltre, richiede di fare altrettanto nel caso in cui le mie azioni, come quasi sempre accade, interessino più di un individuo; in questo caso allora devo «fare ciò che vorrei, in tutto e per tutto, fosse fatto per me in circostanze ipotetiche in cui mi trovassi in tutte le loro situazioni»<sup>233</sup>. Hare precisa che non essendo possibile, per ovvii motivi, accertare tutti i fatti esistenti (il nostro autore sa bene che gli uomini non sono arcangeli) il pensiero critico umano per procedere deve usare dei criteri per selezionare i fatti a cui prestare attenzione e sono i principi morali a stabilire cosa sia rilevante. Infatti «trattare una certa caratteristica di una situazione come rilevante sotto il profilo morale significa applicare a quella situazione un principio morale che faccia menzione di tale caratteristica»<sup>234</sup>

L'efficienza di tale ragionamento infatti ha come condizione il fatto che la riflessione razionale si svolga alla luce dei fatti, la determinazione in merito a quali procedure siano razionali dipenderà da quali sono le questioni in causa. «Se tentiamo di rispondere a questioni fattuali, è ovvio che la razionalità ci obbliga ad accertare i fatti, proprio perché le *questioni*

---

<sup>232</sup> *Ivi*, p. 83.

<sup>233</sup> Hare R. M., *Teoria etica e utilitarismo* in Sen A., Williams B. (a cura di), *Utilitarismo e oltre*, Il Saggiatore, Milano 1984, p. 35.

<sup>234</sup> Hare R. M., (1981) *Il pensiero morale*, Tr. it. di Stefano Sabattini, Società editrice il Mulino, Bologna 1989, p. 98.

sono fattuali»<sup>235</sup>, la razionalità delle prescrizioni dunque dipende dalla conoscenza dei fatti. Il fatto che questo accada anche per le questioni *morali*, le quali, secondo il nostro autore, non sono interamente fattuali in quanto hanno una componente prescrittiva, dipende dalla universalizzabilità dei giudizi morali; questi infatti, come le asserzioni puramente fattuali o descrittive, hanno un significato descrittivo. Ovvero, per usare le parole di Hare:

quando giudichiamo moralmente, dichiariamo di raccomandare o condannare azioni o persone *perché* hanno alcune proprietà che le rendono giuste o sbagliate, buone o cattive; e pertanto è ovviamente irrazionale emettere il giudizio senza accertare se le azioni o le persone in questione abbiano o meno tali proprietà. [Hare sottolinea che] questo requisito non dipende minimamente dall'altro elemento presente nel significato dei giudizi morali, quello prescrittivo o valutativo.

Ed esprimere un giudizio morale include una prescrizione universale la quale, in una formulazione razionale, non può ignorare la prudenza, anzi essa stessa dev'essere universalizzata.

Sia che io stia prescrivendo nel mio interesse o in quello di qualcun altro [...], devo domandarmi non cosa io o l'altro vogliamo realmente in questo momento, ma cosa dovremmo volere, prudenzialmente parlando. È da questo punto di vista razionale (nel senso prudenziale di «razionale») che devo esprimere le mie prescrizioni universali.<sup>236</sup>

I principi del livello 2 sono quelli ai quali si perviene attraverso una riflessione morale tranquilla in cui vi è adeguata conoscenza dei fatti. Tali

---

<sup>235</sup> Ivi, p. 127.

<sup>236</sup> Hare R. M., *Teoria etica e utilitarismo* in Sen A., Williams B. (a cura di), *Utilitarismo e oltre*, Il Saggiatore, Milano 1984, p. 37.

principi sono universali e tuttavia in alcuni casi possono essere specifici<sup>237</sup>. Il livello critico infatti si risolve in un utilitarismo dell'atto che raggiunge tuttavia l'utilitarismo della norma a causa dell'universalizzabilità dei giudizi morali che vengono derivati, oltre al fatto che essi possono assumere i gradi richiesti di specificità. Hare ritiene che la sua teoria morale critica sia in grado, in linea di principio e nell'ideale condizione in cui sia data una conoscenza sovrumana dei fatti, di produrre in merito a ogni caso che le venga sottoposto una risposta su come agire in maniera moralmente corretta.

## **2. Etica della virtù.**

Nella seconda metà del ventesimo secolo si assiste a un vivo richiamo del pensiero tradizionale, in particolare sono frequenti i riferimenti al pensiero aristotelico e tali richiami si inseriscono in una critica della complessiva teoria etica moderna; in questo filone si inserisce anche lo sviluppo della cosiddetta etica della virtù. Si assiste perciò, in generale, ad una riabilitazione della filosofia pratica a cui corrisponde una critica generale alla filosofia morale.

Tra i primissimi a muovere forti critiche alla filosofia morale, considerata nel suo insieme, troviamo Elizabeth Anscombe (1919-2001); questa autrice rifiuta la possibilità di una teoria normativa e, nel criticare l'etica moderna e contemporanea nei suoi diversi sviluppi, si concentra su tre assunzioni a suo avviso ingiustificate: il primato ingiustificato delle norme e dell'obbligazione, la dimenticanza delle disposizioni o delle virtù e, infine, la negazione dell'esistenza di classi di azioni escluse incondizionatamente;

---

<sup>237</sup> Principi specifici sono principi che mantengono il carattere dell'universalità ma che impongono una qualche restrizione, quindi il termine specifico viene inteso come contrario di generale.

La prima critica riguarda dunque l'uso di nozioni come quella di "dovere" che risulta sensata solo per un'etica fondata sul comando divino e non certo in una prospettiva in cui il comando morale si fonda sulla valutazione delle conseguenze.

La seconda critica riguarda invece la filosofia morale in generale, essa dovrebbe essere messa da parte. Secondo Anscombe infatti è possibile iniziare un qualche studio dell'etica solo iniziando a considerare il concetto di virtù. Questo significa indagare non solo cosa sia un'azione umana ma comprendere anche come tale agire sia toccato dall'intenzione<sup>238</sup>.

La terza critica invece riguarda più specificatamente le teorie utilitaristiche e, in particolare, il fatto che il consequenzialismo porta a legittimare le peggiori conseguenze ovvero se si sostiene la tesi che l'azione giusta è quella che produce conseguenze migliori non è possibile escludere che ciò porti a legittimare azioni riprovevoli.

Ai fini del nostro discorso, per quanto riguarda gli elementi proposti in quest'ultima critica, basti quanto è stato detto nella prima parte di questo capitolo; ci soffermeremo invece ora sul tema della virtù.

## **2.1. Alsdair MacIntyre.**

Il lavoro di Elizabeth Anscombe offre un contributo fondamentale per la ripresa, nel mondo anglosassone, di temi aristotelici, e non solo; ma è soprattutto con pensatori come Alasdair MacIntyre che tali temi vengono approfonditi attraverso una rilettura che costantemente si confronta con i

---

<sup>238</sup> Anscombe in *"Intenzione"* del 1957 espone la propria teoria dell'azione dove l'intenzione è connessa all'azione umana ma non è preceduta da altro (diversamente dalle posizioni che affermano un rapporto di causalità tra eventi del mondo fisico ed eventi interiori del mondo mentale, in cui le intenzioni sono a loro volta determinate da stati mentali) e proprio per questo la conoscenza delle proprie intenzioni è considerata da Anscombe una conoscenza pratica. In considerazione del fatto che Anscombe rivendica una posizione naturalistica e quindi ritiene possibile derivare un valore (o una prescrizione) attraverso una descrizione, risulta chiaro l'importanza per Anscombe il fatto che non vi sia alcun *ché* di oscuro che precede le intenzioni.

problemi dei nostri tempi, si delinea dunque una ricerca filosofica che sfocia in una precisa proposta etica che, in sintonia con Elizabeth Anscombe, prende le distanze dalla filosofia morale tradizionale.

Ci occupiamo ora di esporre l'approccio di questo autore ai problemi morali e lo facciamo a partire dalle considerazioni che egli fa in merito ad una distinzione che, tra l'altro, egli stesso considera insufficiente; la distinzione in questione è quella tra animali umani e animali non-umani, una differenza questa che si poggia da un lato sull'assenza o presenza del linguaggio e dall'altro sull'assenza o presenza della capacità di dare ragioni.

Sia gli animali umani sia gli animali non-umani impiegano mezzi per raggiungere i propri fini. Essi fanno una cosa per raggiungere qualcos'altro. Nel caso di un essere umano, la sua ragione per agire così come agisce è ciò che egli fa per conseguire qualcosa d'altro; viceversa, non è la stessa cosa nel caso dell'animale non-umano, la cui azione è anch'essa un mezzo per raggiungere qualche scopo. [ma] Dal momento che è privo del linguaggio, non può dare una ragione; e soltanto quegli esseri che possono dare ragioni possono agire sulla base di ragioni<sup>239</sup>.

Ecco la tesi dalla quale MacIntyre prende le mosse, innanzitutto per osservare quanto già abbiamo anticipato e cioè che non è una distinzione soddisfacente quella che contrappone animali umani e non-umani in considerazione del linguaggio in quanto, se è pur vero che non può essere messa in discussione «l'importanza della capacità di formulare un giudizio sui nostri stessi giudizi come segno sia di razionalità sia di volontarietà», bisogna tuttavia osservare che non basta semplicemente il linguaggio per esercitare questa capacità:

---

<sup>239</sup> MacIntyre A., (1999) *Animali razionali dipendente. Perché gli uomini hanno bisogno delle virtù.*, Tr. it. di Marco D'Avenia, Vita e Pensiero, Milano 2001, p. 53.

ci vuole un tipo di linguaggio che posseda le risorse necessarie per formare frasi di un certo grado di complessità. [...] Ciò di cui c'è anche bisogno è la competenza nel costruire frasi che contengano come elementi costituenti le frasi usate per esprimere il giudizio sul quale l'agente sta riflettendo oppure dei riferimenti a quelle frasi.<sup>240</sup>

E dunque possedere un linguaggio abbastanza complesso è una condizione necessaria ma non sufficiente per riflettere su di un giudizio, per far questo è necessario essere in grado di mettere a tema, attraverso quello stesso linguaggio, quanto è stato espresso. È dunque certamente opportuno mettere in evidenza che tra animali umani e non-umani vi è una differenza relativamente al tipo di ragione per agire: gli esseri umani infatti riflettono e fanno uso del linguaggio, cioè accade che gli animali umani sono in grado di riflettere su di una ragione per agire con altre possibili ragioni alternative per azioni alternative e dunque mettono in atto una razionalità pratica; tuttavia non è possibile negare che anche degli animali non-umani possano avere in un certo senso delle ragioni<sup>241</sup> per agire così come agiscono anche se magari non si giunge a mettere in atto una razionalità pratica.

Tuttavia MacIntyre mette in evidenza ciò che in queste considerazioni viene dato per scontato relativamente alla razionalità pratica e cioè il fatto che avviare una qualsiasi attività riflessiva circa le nostre azioni per procedere all'azione presuppone il fatto che si possedano delle ragioni sulle quali esercitare la stessa riflessione.

E proprio per il fatto che noi esseri umani abbiamo ragioni per l'azione antecedente a *qualsiasi* riflessione (quel tipo di ragioni che abbiamo in comune con delfini e scimpanzé) noi disponiamo di una materia iniziale per la riflessione, un punto di partenza per quel

---

<sup>240</sup> *Ivi*, p. 54.

<sup>241</sup> San Tommaso parla di "parvenza di ragione" che si manifesta in quanto gli animali non-umani sono in grado di formulare dei "giudizi naturali" in virtù della loro natura e della loro capacità di conoscere.

passaggio alla razionalità che può derivare dalla padronanza di alcune delle complessità dell'uso del linguaggio<sup>242</sup>.

Questo permette, poco dopo, al nostro autore di considerare che «nella prima infanzia [...] gli esseri umani non hanno ancora realizzato il passaggio dall'essere soltanto potenzialmente animali razionali all'essere animali razionali in atto»<sup>243</sup>. In effetti MacIntyre sostiene che l'uomo solo in un secondo momento sviluppi la sua potenzialità razionale e cioè la capacità di riflessione e di giudizio rispetto alle proprie ragioni. Questo sviluppo si realizza per passi, e il primo di questi è la capacità da parte del bambino di accogliere l'idea che il bene a cui mira ora (e che già gli fornisce una ragione per agire) è inferiore a un bene alternativo e che questo secondo bene è sostenuto da una ragione migliore e quindi si dà una ragione migliore per l'azione. Ma, aggiunge il nostro autore «ciò è possibile solo se c'è di fatto un bene al quale egli aspirava [e cioè il primo a cui aspirava], un bene che gli aveva dato una ragione per agire»<sup>244</sup>. Nella prima infanzia, ci dice MacIntyre, i bambini possiedono ragioni pre-linguistiche che successivamente superano quando acquisiscono la capacità di riflettere e di giudicare le ragioni dalle quali sono stati guidati fino a quell'istante.

La prima esperienza, dunque, di conseguimento di beni è quella del bambino che sperimenta la soddisfazione immediata di bisogni fisici. Superare questa fase significa riconoscere una gamma più vasta di beni e, determinante, una gamma più vasta di tipi di bene. Maturando infatti «cambiano sia l'orientamento delle loro attività sia gli oggetti verso i quali il desiderio è diretto»<sup>245</sup> ma questo avviene attraverso una presa di distanza dai propri desideri; mettere in atto questa separazione significa

---

<sup>242</sup> *Ivi*, p. 56.

<sup>243</sup> *Ivi* pp. 56.

<sup>244</sup> *Ivi*, p. 57.

<sup>245</sup> *Ivi*, p.68.

riconoscere l'esistenza di beni diversi dai piaceri derivanti dalla soddisfazione di desideri legati ai bisogni fisici.

Il riconoscimento di beni alternativi rispetto a quelli che sono legati all'appagamento immediato di desideri nelle loro forme primitive e infantili introduce la possibilità di «chiedere il motivo per cui io dovrei scegliere di agire secondo questo particolare desiderio piuttosto che secondo un altro, in questo momento particolare e in queste circostanze specifiche»<sup>246</sup>. In questo contesto operare la scelta di un desiderio piuttosto che un altro presuppone «un giudizio che afferma che la cosa migliore per me qui e adesso consista nel soddisfare questo desiderio particolare»<sup>247</sup> piuttosto che un altro. Ma ciò che dev'essere sottolineato è che se la ragione per la quale ho agito in questo modo piuttosto che in un altro era una buona ragione «il punto [allora] non era che io volevo quella tale cosa soltanto, ma che io volevo quella tal cosa *e anche* che non c'era ragione migliore per agire in maniera differente». È necessario tuttavia precisare che per fare questo non è sufficiente l'apprendimento del linguaggio, è anche necessario imparare che si possono avere buone ragioni per agire diversamente da come suggeriscono i desideri più pressanti ma ciò non è possibile se sono i desideri a prevalere e questo è il caso in cui non si prendono le opportune distanze da essi.

Ciò naturalmente non significa ignorare i desideri e neppure fare riferimento al desiderio del bene *in quanto* desiderio, si tratta invece di considerare ciò che riguarda il proprio bene. «Ciò che risulta rilevante per tale giustificazione [quella delle nostre azioni] è sempre e soltanto una qualche affermazione circa il carattere del bene in questione e sul motivo per il quale è meglio per noi agire in modo da ottenere questo bene in questa situazione particolare»<sup>248</sup> e qui si delinea «la differenza tra giudizi

---

<sup>246</sup> *Ibidem.*

<sup>247</sup> *Ivi*, p. 69.

<sup>248</sup> *Ivi*, p. 70.

che esprimono o riportano i nostri desideri e giudizi che riguardano quanto è meglio per noi»<sup>249</sup>.

MacIntyre si guarda bene dal dire che prendere la distanza dai propri desideri sia una condizione sufficiente per sviluppare capacità razionali indipendenti in ambito pratico, essa è senz'altro necessaria ma dev'essere affiancata da un lato dalla capacità di un giudizio di valore rispetto alle ragioni avanzate, il che significa riconoscere delle ragioni come buone ma anche come cattive, e - nel caso - saperle modificare; dall'altro il passaggio «dalla consapevolezza esclusiva del presente alla consapevolezza informata da un futuro immaginato»<sup>250</sup>, l'abilità di immaginare realisticamente possibili alternative future.

Due aspetti molto importanti ai fini della nostra trattazione che il nostro autore rileva riguardano proprio il desiderio e l'infanzia. Per quanto riguarda il desiderio osserva che «un desiderio è qualcosa che, se ce l'ho, devo essere in grado di ammettere [...]. Non possiedo invece la stessa autorità in relazione a quanto è bene o meglio per me fare, essere o avere»<sup>251</sup>, può accadere, e spesso accade, che alcuni altri si possano trovare in una posizione migliore della nostra per esprimere dei giudizi su ciò che è bene per noi; gli esempi più immediati possono essere quello dell'insegnante rispetto all'allievo e quello del genitore rispetto al figlio.

Per quanto riguarda l'infanzia MacIntyre critica, riferendosi soprattutto alla filosofia morale, che essa non venga opportunamente presa in considerazione e, nel migliore dei casi, le venga attribuita un'attenzione fugace e accidentale; nel fare questo, lamenta il nostro autore, si dà già per scontata l'esistenza di agenti razionali indipendenti maturi inseriti in relazioni sociali che pure appartengono al mondo adulto. «Eppure [osserva MacIntyre] gli agenti razionali fanno il loro ingresso nel mondo adulto con le relazioni, le esperienze, gli atteggiamenti e le

---

<sup>249</sup> *Ibidem*.

<sup>250</sup> *Ivi*, p. 74.

<sup>251</sup> *Ivi*, p. 71.

capacità che si portano appresso dall'infanzia e dall'adolescenza e che sempre in qualche modo, e spesso in modo molto significativo, sono incapaci di eliminare e rinnegare»<sup>252</sup>. In effetti tutta la trattazione di MacIntyre in *Animali razionali dipendenti* è caratterizzata da un confronto serrato tra i caratteri del bambino, soprattutto nei suoi primi anni di vita, e l'adulto; un confronto che fa emergere il progressivo sviluppo del bambino in direzione di un agente razionale indipendente.

Il tentativo del nostro autore è quello di rispondere in primo luogo al problema su «che cosa vorrebbe dire vivere bene per animali razionali [...] vulnerabili e dipendenti»<sup>253</sup> e ciò che può dire in prima battuta è che «al fine di vivere bene, a noi servono sia quelle virtù che ci rendono capaci di essere agenti razionali indipendenti e responsabili sia quelle virtù che ci mettono in grado di riconoscere la natura e la portata della nostra dipendenza dagli altri»<sup>254</sup>.

Il dato di partenza è il fatto che ciò in cui consiste “vivere bene” per un essere umano cambia a seconda del contesto, il denominatore comune invece consiste nelle «potenzialità in relazione alla possibilità di condurre una vita buona in una forma specificamente umana [che] si sviluppano nella misura in cui si esercita in maniera appropriata la propria capacità di agente razionale indipendente»<sup>255</sup>. Il punto che qui ora ci interessa è il fatto che parlare di agente razionale indipendente non deve trarre in inganno, l'indipendenza infatti non consiste nel solipsismo, MacIntyre infatti puntualizza:

La ricerca razionale critica non è [...] un tipo di attività che si può affrontare da soli. [...] La ricerca razionale è essenzialmente sociale e, come altri tipi di attività sociale, è diretta ai suoi fini propri, per aver

---

<sup>252</sup> *Ivi*, p. 79.

<sup>253</sup> *Ivi*, p. 153.

<sup>254</sup> *Ibidem*.

<sup>255</sup> *Ivi*, pp. 76-77.

successo essa dipende dalle virtù di quanti s'impegnano in essa e richiede particolari tipi di relazioni e legami valutativi.

Di conseguenza, la ricerca razionale che riguarda le mie credenze, relazioni e legami pratici non è qualcosa nella quale *io* mi impegni cercando di separare me stesso dall'intera gamma delle mie credenze, relazioni e legami, in modo da vederli da un qualche punto di vista esterno. È qualcosa nella quale *noi* ci impegniamo dall'interno dei *nostri* modi condivisi di pratica, chiedendoci, quando abbiamo una buona ragione per farlo, quali siano le obiezioni più forti e consistenti nei confronti di una credenza o concetto particolari che noi abbiamo fino a quel momento dato per scontati. Tale ricerca razionale estende e approfondisce il nostro ragionamento pratico abituale<sup>256</sup>.

Alla luce di questo brano diventa comprensibile il fatto che non viene mai dato per scontato, nella trattazione del nostro autore, che ogni bambino maturi trasformandosi piano piano in un agente razionale indipendente, si potrebbe dire invece che questo passaggio avviene di ricerca critica in ricerca critica, e questa non si realizza "uscendo da sé" bensì attraverso la vita sociale nelle sue diverse manifestazioni, in questo senso MacIntyre parlando di coloro che svolgono compiti educativi non si riferisce solo a chi si occupa di attività che riguardano l'apprendimento formale ma anche, e soprattutto, a coloro che operano nell'ambito dell'apprendimento informale<sup>257</sup>, ebbene, tutti coloro che svolgono compiti educativi, nel senso appena precisato, devono possedere in misura sufficiente le abitudini che cercano di trasmettere. Qui allora il termine indipendenza non prescinde dal carattere sociale dell'uomo ma si inserisce in un intreccio di relazioni dove responsabilità e consapevolezza della natura e della portata della nostra dipendenza coesistono.

---

<sup>256</sup> *Ivi*, pp. 154-155.

<sup>257</sup> Cfr. nota 31.

In effetti il nostro autore in più luoghi afferma che la conoscenza di noi stessi, il concetto di identità umana, la possibilità di immaginare futuri alternativi, la formulazione di giudizi pratici riguardanti una varietà di generi di bene e la stessa acquisizione di alcune virtù morali e intellettuali dipendono da coloro rispetto ai quali ci troviamo a dipendere. E se è vero che le relazioni di dipendenza di fatto evolvono nel corso della vita e alcune si esauriscono, dobbiamo anche sottolineare che di nuove se ne formano, ognuna con le proprie specificità. E questo risulta essere tanto decisivo al punto che se non siamo in grado di confidare sui membri della nostra famiglia, colleghi e amici per un sostegno e un confronto, la fiducia nei nostri stessi giudizi può diventare una fonte di illusione. Ovviamente è sempre possibile sbagliarsi, si possono fare errori intellettuali per il fatto di non essere sufficientemente informati e si possono fare errori morali, anzi questi spesso sono alla base dei primi. E se è vero che esercitare il ragionamento pratico indipendente richiede anche di saper prendere le distanze rispetto a coloro che ci sono vicini questo, ci ricorda MacIntyre, ha sempre bisogno di ragioni particolarmente valide. «Dunque nello sviluppo e nell'esercizio del nostro ragionamento pratico indipendente noi non smettiamo mai del tutto di essere dipendenti da altri individui»<sup>258</sup>.

Concludiamo sottolineando che un ragionamento pratico valido ed efficace si conclude in un'azione che costituisce quanto di meglio tale agente in quelle determinate circostanze può fare, ed è a questo punto che la consapevolezza e la responsabilità dell'agente si esprimono. Perché ciò che fino ad ora è stato detto vale reciprocamente per tutti gli agenti e l'azione di ogni agente si ripercuote a sua volta sull'agire di altri. Risulta quindi fondamentale che il ragionamento pratico parta da premesse riguardanti i beni in gioco in una determinata circostanza e che vengano opportunamente tenuti in considerazione pericoli e minacce che ne possono derivare.

---

<sup>258</sup> *Ivi*, p. 95.

Il fatto che un individuo riconosca nella sua pratica quali siano i beni in gioco in una determinata situazione e quali le minacce nei loro confronti e che sappia scoprire in tali beni le premesse per un'argomentazione la cui conclusione sarà un'azione giusta, equivale a esibire il tipo di sensibilità che contraddistingue la virtù.<sup>259</sup>

Quanto detto fino ad ora dev'essere inserito nell'interpretazione delle virtù di MacIntyre. Il punto di partenza imprescindibile è che «il concetto di virtù [...] per essere applicato [...] richiede sempre l'accettazione di una qualche interpretazione preliminare di determinate caratteristiche della vita sociale e morale, in base a cui deve essere definito e spiegato»<sup>260</sup>. Quanto già esposto ci sembra sufficiente per poter ora affrontare dettagliatamente il tema delle virtù, ovviamente rimanendo nel contesto del pensiero di MacIntyre.

Il nostro autore sviluppa la sua interpretazione delle virtù attraverso tre tappe: le virtù come qualità necessarie per conseguire i valori interni alle pratiche, le virtù come qualità che concorrono a formare il valore di una vita intera e, infine, le virtù collegate al perseguimento di un bene per gli esseri umani la concezione del quale può essere elaborata e posseduta soltanto all'interno di una tradizione sociale che perdura<sup>261</sup>.

Le motivazioni che portano il nostro autore a individuare le pratiche<sup>262</sup> quale punto di partenza delle sue considerazioni in merito alle virtù ci introduce direttamente al nocciolo della prima fase. MacIntyre infatti ritiene che l'esercizio delle virtù non possieda soltanto un valore

---

<sup>259</sup> *Ivi*, p. 90.

<sup>260</sup> MacIntyre A., *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Armando Editore, Roma 2007, p. 231.

<sup>261</sup> *Ivi*, p. 324.

<sup>262</sup> «Per "pratica" intenderò qualsiasi forma coerente e complessa di attività umana cooperativa socialmente stabilita, mediante la quale valore insiti in tale forma di attività vengono realizzati nel corso del tentativo di raggiungere quei modelli che pertengono ad essa e parzialmente la definiscono. Il risultato è un'estensione sistematica delle facoltà umane di raggiungere l'eccellenza e delle concezioni umane dei fini e dei valori impliciti.» (*Ivi*, p. 232) Un esempio di pratica in questo senso non è il tirare abilmente un pallone da football ma lo è il gioco del football.

fine a se stesso ovvero le pratiche sono costituite dalle diverse forme di attività umana in cui fini e mezzi devono essere continuamente scoperti e riscoperti, in tutto ciò il punto focale consiste nei modi in cui tali forme di attività generano nuovi fini e nuove concezioni di fine. Caratteristica peculiare delle pratiche è quella di fare riferimento sia a valori esterni che a valori interni. I primi sono valori contrassegnati dal fatto di essere oggetto di una competizione da cui risulteranno sia vincitori sia vinti; il motivo per cui questo accade è che una volta acquisito un valore esterno esso è proprietà di un determinato individuo. Per quanto riguarda invece i valori interni, le cose stanno in maniera assai diversa nonostante il fatto che anch'essi «sono il risultato di una competizione al fine di eccellere, ma sono caratterizzati dal fatto che il loro conseguimento è un valore posseduto dall'intera comunità che partecipa alla pratica»<sup>263</sup>.

A partire da questa concezione di pratica MacIntyre arriva a una prima definizione di virtù che, nonostante la sua provvisorietà, intende chiarire il ruolo delle virtù nella vita umana. Tale definizione provvisoria è la seguente:

*Una virtù è una qualità umana acquisita il cui possesso ed esercizio tende a consentirci di raggiungere quei valori che sono interni alle pratiche, e la cui mancanza ci impedisce effettivamente di raggiungere qualsiasi valore del genere*<sup>264</sup>.

Per comprendere meglio possiamo riferirci brevemente ad un esempio che lo stesso autore propone ipotizzando la situazione in cui vi sia un bambino intelligente che non ha particolare desiderio di imparare a giocare a scacchi e che invece ha un forte desiderio di caramelle e scarse opportunità di ottenerle. Se si propongono a questo bambino 50 centesimi di caramelle per giocare a scacchi una volta a settimana e 50 centesimi di caramelle extra quando vinca una partita e, inoltre, si fa rientrare

---

<sup>263</sup> *Ivi*, p. 235.

<sup>264</sup> *Ibidem*.

nell'accordo anche il fatto che il gioco si mantenga ad un certo livello di difficoltà per cui per il bambino sarà difficile vincere ma non impossibile, MacIntyre osserva, questo bambino così motivato gioca e gioca per vincere; in questa situazione, sottolinea il nostro autore, egli «non ha nessun motivo per non barare e tutti i motivi per barare, purché possa farlo con successo»<sup>265</sup>. Ovviamente il fatto che l'unica buona ragione che il bambino ha per giocare a scacchi siano le caramelle non implica necessariamente che egli barerà al gioco, e tuttavia non è neppure possibile non osservare che giocare per questo motivo, che rappresenta un valore esterno, non è lo stesso che giocare per ragioni legate ai valori specifici del gioco degli scacchi, queste buone ragioni – diversamente dalla precedente – rappresentano infatti valori interni e possono essere ad esempio il conseguimento di una certa particolarissima specie di capacità analitica, immaginazione strategica o altro ancora. Il punto focale però, a questo punto, è il fatto che se il bambino ora bara non sconfigge il suo avversario ma sconfigge, in primo luogo, se stesso.

Questo esempio ci permette di sottolineare il fatto che due azioni apparentemente uguali, per esempio giocare a scacchi, possono essere profondamente diverse; in effetti MacIntyre segnala il fatto che il possibile successo che deriva dalla vittoria al gioco ha, nei due diversi casi, portata differente. In un caso, quello del valore estrinseco, ciò che si realizza è una vittoria in una determinata occasione, nel caso in cui – invece – siano in gioco valori intrinseci, ogni partita – anche nell'ipotesi di sconfitta – si colloca nel tentativo di eccellere in tutto ciò che è richiesto dal gioco degli scacchi. Questa seconda esperienza non ammette scorciatoie, ciò che si acquisisce non si può che acquisire attraverso l'esercizio della pratica in questione, non solo ma «chi è privo di tale esperienza pertinente, è per ciò stesso incompetente come giudice dei valori insiti nella pratica»<sup>266</sup>.

---

<sup>265</sup> *Ivi*, p. 232.

<sup>266</sup> *Ivi*, p. 233.

A questo punto la prima fase, dalla quale eravamo partiti, che si riferiva alle virtù come qualità necessarie per conseguire i valori interni alle pratiche risulta, a nostro avviso, chiarita e – allo stesso tempo – proprio questa prima fase già ci introduce a quella successiva in cui le virtù concorrono a formare il valore di una vita intera.

In effetti fra le tre diverse fasi di cui parla il nostro autore non c'è soluzione di continuità e queste reciproche sovrapposizioni che impediscono una netta separazione emergono nel momento in cui ci si appresta ad esplicitarle separatamente. Allora, tenendo presente le considerazioni svolte fino ad ora in riferimento alla prima fase, dobbiamo ancora aggiungere che le diverse pratiche non sono semplici insiemi di capacità tecniche, esse si realizzano in un contesto che le definisce; a questo proposito il nostro autore osserva che esse non hanno mai uno o più scopi fissati per tutti i tempi ma questi vengono modificati dalla storia dell'attività che vi si realizza, e questo accade proprio per il fatto che qui ci si riferisce a qualcosa di più del perfezionamento delle capacità tecniche implicate; si tratta invece di far parte di una pratica e questo comporta entrare in relazione non solo con coloro che la condividono ma anche con coloro che nel corso della storia l'hanno condivisa con altri contribuendo ai suoi stessi sviluppi. In questo senso allora «ogni pratica richiede un certo genere di rapporto fra coloro che vi partecipano. Ora, le virtù sono quei valori in riferimento ai quali, che ci piaccia o no, definiamo i nostri rapporti con le persone con cui condividiamo il tipo di finalità e di modelli che ispirano le pratiche»<sup>267</sup>.

Abbiamo già osservato che in genere una pratica, compresa quella degli scacchi alla quale ci siamo già riferiti seguendo l'esempio di MacIntyre, comporta il conseguimento di un valore intrinseco ma oltre a questo il nostro autore aggiunge che una pratica comporta anche modelli di eccellenza e obbedienza a regole; come abbiamo detto poco sopra,

---

<sup>267</sup> *Ivi*, p. 236.

partecipare ad una pratica comporta il fatto di entrare in relazione sia con coloro che la condividono sia con coloro che nel corso della storia l'hanno condivisa, ma questo non è altro che accettare dei modelli e, parallelamente, confrontarsi con l'inadeguatezza della propria prestazione; ciò non significa naturalmente che tali modelli siano da assumere incondizionatamente ma senz'altro essi devono essere assunti per essere iniziati ad una pratica. Che poi questi modelli possano essere criticati non solo è possibile ma anche auspicabile, e tuttavia bisogna prima accettarne l'autorità ma questo implica «sottomettere le proprie attitudini, scelte, preferenze e gusti ai modelli che parzialmente e correntemente definiscono la pratica»<sup>268</sup>. Tale subordinazione alla pratica è ciò che rende possibile il conseguimento dei valori interni alla pratica stessa, il che si realizza solo operando secondo dei valori che MacIntyre individua nella virtù della giustizia, del coraggio e dell'onestà: «dobbiamo imparare a riconoscere che cosa è dovuto a chi; dobbiamo essere pronti a correre qualsiasi rischio personale ci venga richiesto di correre lungo il cammino; e dobbiamo ascoltare con attenzione ciò che ci dicono sui nostri difetti e rispondere con la medesima attenzione per i fatti»<sup>269</sup>.

Queste sono le virtù che secondo il nostro autore reggono i rapporti interni alla pratica e, inevitabilmente, concorrono a formare il valore di una vita intera; tutto ciò per di più non può accadere in maniera inconsapevole, si tratta infatti di una ricerca che, per il nostro autore, è sempre un processo di apprendimento in cui la meta non può essere stabilita a priori e tuttavia essa può essere consapevolmente approssimata attraverso l'assunzione di una pratica in cui si tenta di raggiungere l'eccellenza, ma ciò avviene solo assumendo il rischio di intraprendere un percorso incerto e non privo di ostacoli; anzi, sono proprio questi tratti della ricerca che di fatto mettono alla prova i nostri valori di riferimento e

---

<sup>268</sup> MacIntyre usa il termine sottomettere. Cfr. *Ivi*, p. 234.

<sup>269</sup> *Ivi*, p. 236.

precisamente in questo senso il nostro agire parla di noi e solo in riferimento alla totalità di una vita umana è possibile cogliere l'esercizio di una virtù che è quella della costanza o, per usare le parole di Kierkegaard, volere una cosa sola.

Ecco dunque spiegato, da un lato, perché «dobbiamo accettare quali componenti necessarie di qualunque pratica dotata di valori interni e di modelli di eccellenza le virtù della giustizia, del coraggio e dell'onestà. Poiché il non accettarli, il voler barare [...], ci preclude a tal punto il raggiungimento dei modelli di eccellenza o dei valori interni alla pratica da rendere quest'ultima priva di scopo, fuorché come espediente per procurarsi valori esterni»<sup>270</sup>, come già abbiamo visto nell'esempio del bambino. E dall'altro perché possiamo anche aggiungere che i valori delle pratiche sono limitati se manca un *telos* che li trascenda, infatti le virtù sostengono i rapporti necessari al raggiungimento dei valori interni alle pratiche ma nel far questo esse sostengono la forma di una vita intera in cui ognuno può ricercare il proprio bene come il bene della totalità della sua vita. E questo è il cuore della seconda fase che il nostro autore individua, fase che ora cerchiamo di esplicitare.

Per procedere è opportuno richiamare alcune considerazioni che MacIntyre ci propone in merito alla concezione del bene e dell'azione; quindi da un lato egli sottolinea che una concezione di bene può essere elaborata e posseduta soltanto all'interno di una tradizione sociale che perdura. Ovvero, le virtù sono collegate - come abbiamo visto - al perseguimento di un bene per gli esseri umani e lo sono per il fatto che esse devono sostenere i rapporti necessari per le pratiche e, nella misura in cui fanno questo, «esse devono sostenere i rapporti con il passato (e con il futuro) tanto quanto quelli del presente»<sup>271</sup>. Dall'altro mette in evidenza che le azioni umane in generale sono narrazioni messe in atto.

---

<sup>270</sup> *Ibidem.*

<sup>271</sup> *Ivi*, p. 268

Partendo proprio da quest'ultimo aspetto, si può dire che l'azione umana ha un carattere storico e il motivo sta nel fatto che tutti noi viviamo delle narrazioni messe in atto e proprio in base a queste intendiamo la nostra vita e, allo stesso modo, cioè attraverso narrazioni messe in atto, di fatto, rendiamo intelligibili anche le azioni altrui. MacIntyre infatti afferma che «nell'identificazione e nella comprensione riuscite di ciò che un altro sta facendo procediamo sempre nel senso di collocare un episodio particolare entro un insieme di narrazioni storiche, che riguardano tanto gli individui coinvolti quanto i contesti in cui essi agiscono e patiscono»<sup>272</sup>, e, allo stesso modo, procediamo con ciò che accade a noi stessi. E uno degli aspetti che mette in evidenza il nostro autore è il fatto che, nel migliore dei casi, noi siamo coautori delle nostre narrazioni in quanto nella vita «ci troviamo sempre sotto determinate costrizioni»<sup>273</sup> a partire dalle situazioni stesse che non scegliamo ma nelle quali ci troviamo e «ciascuno di noi, pur essendo il protagonista del proprio dramma, recita parti secondarie nei drammi degli altri, e ciascun dramma pone vincoli agli altri»<sup>274</sup>. Tutto ciò è alla base della considerazione che il concetto di "una" azione, secondo il nostro autore, rappresenta un'astrazione potenzialmente fuorviante perché tale azione, invece, rappresenta un momento di una storia reale, ma abbiamo detto che ogni storia è, allo stesso tempo, connessa alle altre e questo implica che un'azione appartiene in fondo ad una molteplicità di storie. Ovvero «viviamo le nostre vite, sia individualmente sia nelle relazioni reciproche, alla luce di determinate concezioni di un possibile futuro comune»<sup>275</sup> e, tale possibile futuro si prefigura da un lato con il carattere dell'imprevedibilità e dall'altro in forma di *telos*, una meta verso cui ci dirigiamo oppure, come giustamente puntualizza il nostro autore,

---

<sup>272</sup> *Ivi*, p. 257.

<sup>273</sup> *Ivi*, p. 259.

<sup>274</sup> *Ibidem*.

<sup>275</sup> *Ivi*, p. 260.

manchiamo di dirigerci nel presente. Quanto detto può, a questo punto, essere ben rappresentato da questo passo:

L'unità di una vita individuale è l'unità di una narrazione incarnata in un'unica vita. Chiedere: "Che cosa è bene per me?" significa chiedere come potrei vivere nel modo migliore questa unità e portarla a compimento. Chiedere: "Che cosa è bene per l'uomo?" significa chiedere che cosa devono avere in comune tutte le risposte alla domanda precedente [...] L'unità di una vita umana è l'unità di una ricerca narrativa<sup>276</sup>.

Tutto ciò porta il nostro autore a una conclusione provvisoria: «la vita buona per l'uomo è la vita consacrata alla ricerca della vita buona per l'uomo, e le virtù necessarie per tale ricerca sono quelle che ci consentono di capire che cosa ancora e che cos'altro sia la vita buona per l'uomo»<sup>277</sup>.

Arriviamo così all'ultimo passaggio, quello della terza fase dell'interpretazione delle virtù, in cui il nostro autore collega le virtù al perseguimento di un bene per gli esseri umani la cui concezione può essere elaborata e posseduta soltanto all'interno di una tradizione sociale che perdura. Ma a questo punto il terreno è già pronto per concludere questa ultima fase. Abbiamo già detto che il significato della vita buona viene precisato in un contesto concreto e possiamo anche aggiungere che l'appartenenza sociale nelle diverse e possibili articolazioni (i punti di riferimento possono essere la famiglia, la città, la nazione, ecc) costituiscono tuttavia un punto di partenza che però già caratterizza non solo l'identità sociale ma soprattutto il portato morale. E tale particolarità non può essere considerata indifferente o imparziale e tanto meno può essere eliminata o ignorata. In questo senso MacIntyre sottolinea che ogni filosofia morale ha come proprio corrispettivo una determinata sociologia, questo però va inteso nel senso che si devono sostenere quelle tradizioni

---

<sup>276</sup> *Ivi*, p. 265.

<sup>277</sup> *Ivi*, p. 266.

che forniscono sia alle pratiche sia alle esistenze individuali il loro contesto storico necessario. Ovviamente il nostro autore non intende affermare che le tradizioni siano da conservare a priori, il punto invece sta nel riconoscere le tradizioni come fattori caratterizzanti ma nell'ottica di agente razionale indipendente, il che significa saper esercitare la virtù di avere un senso adeguato delle proprie tradizioni; solo in questa circostanza siamo nella condizione di «cogliere quelle possibilità future che il passato ha messo a disposizione del presente»<sup>278</sup>. In un ipotetico percorso, giunti a questo punto, la comprensione della vita sociale è ciò che ci mette nella condizione di «perseguire contemporaneamente il proprio bene personale e quello della tradizione di cui si è portatori»<sup>279</sup>.

Progredire in maniera sufficiente nella vita morale significa aver assunto nella pratica una concezione più o meno adeguata del bene umano e questo non avviene appoggiandosi a teorie astratte ma, al contrario, attraverso il riconoscimento e la trasformazione delle proprie inclinazioni e passioni in maniera tale da realizzare il proprio bene in quanto essere umano. Quest'ultimo passaggio però non può accontentarsi di un esercizio delle virtù rudimentale, esso richiede la capacità di costruire una catena di ragionamenti le cui prime premesse riguardano il bene umano, richiede dunque la responsabilità che pur rimanendo implicita è nondimeno presente, e lo è per il fatto che se le premesse poste riguardano il bene umano la conclusione consisterà nell'azione migliore da realizzare qui e ora ma ciò che non accade, proprio per il fatto di aver sufficientemente progredito nella vita morale, è che vi sia l'ombra di un dubbio su quanto si debba fare e sul suo perché.

---

<sup>278</sup> *Ivi*, pp. 269-270.

<sup>279</sup> *Ivi*, p. 270.

## CAPITOLO QUINTO

### ETICA TRA FORMAZIONE, AUTOFORMAZIONE

#### E STORIE DI VITA

Dopo aver delineato il campo di indagine, chiariti i concetti di base e fornito i contesti di riferimento, possiamo dunque alla questione etica nell'ambito della formazione.

#### 1. Autoformazione e formazione.

Prendiamo le mosse dalla considerazione di Fabre il quale, in accordo con Bernard Honoré, afferma che la formazione non è un'attività tra le altre, ci dice infatti «essa non appartiene all'ordine del metodo e, ancora meno può essere pensata come un mezzo in vista di un fine esterno ad essa. La formazione è piuttosto una struttura dell'esistenza»<sup>280</sup>. Queste considerazioni seguono gli studi portati avanti da Honoré il quale precisa come la formazione sia un processo che intercetta l'esistenza e che consente di individuare la propria dimensione; in questo senso l'attenzione è rivolta ai processi di formazione in direzione dell'autonomizzazione dei soggetti. È chiaro come questo mette in evidenza il limite di un'impostazione tecnica in ambito formativo; un'impostazione che tutt'al più può aspirare al sapere e al saper fare, alla quale però rimane precluso il saper essere; ed invece è proprio la sinergia

---

<sup>280</sup> Fabre M., *Epistemologia della formazione*, (titolo originale *Penser la formation*) Tr. it. a cura di Ivana Padoan, CLUEB, Bologna 1999, p. 199.

tra questi tre elementi che consente la formatività ossia la comprensione, la riforma, la riappropriazione di sé.

La formazione intesa come elemento strutturale dell'esistenza apre scenari di possibilità, modi di essere verso i quali proiettarsi nel mondo in cui ci troviamo. Ma essere al mondo non significa solo comprenderlo nel senso, per seguire il discorso di Honoré, della realizzazione di sé che è rivelazione del mondo, ma anche essere tentati dalla decadenza nella facilità del "si" e della chiacchiera di heideggeriana memoria. In questa prospettiva la formazione è in primo luogo autoformazione, in cui il lavoro personale non può prescindere dall'essere presente, consapevole e parte attiva del proprio processo formativo. Il punto di partenza è il soggetto inserito in un complesso mondo di relazioni.

Dobbiamo tenere presente che l'autoformazione, come abbiamo già avuto modo di osservare nel terzo capitolo, è in primo luogo un atteggiamento nei confronti della vita che si declina come autoriflessività e che consente di imparare dall'esperienza che, nel frattempo, si è fatta mondo. La persona mette in gioco se stessa in un percorso personale per il quale ne va della sua vita, in questo rischio risiede la criticità della formazione in generale e dell'autoformazione in particolare. Privilegiare l'autoformazione nella sua declinazione esistenziale è motivato dal fatto che, per usare le parole di Fabre, «l'uomo non è esterno alla vita come il soggetto all'oggetto: egli entra piuttosto con essa, in un rapporto di partecipazione», solo in un rapporto strumentale vige una distanza tale che permette di non toccare la vita propria.

L'autoformazione si sviluppa a partire da diverse prospettive culturali e da diverse logiche, tali diversità danno vita a diversi modelli tra di loro diversi, con diverse direzioni di senso che ruotano tutte intorno all'apprendere da sé; di fatto le direzioni di senso possono essere sintetizzate in due direzioni: da un lato «un processo riflessivo che sottolinea l'analisi e la trasformazione delle premesse cognitive del

soggetto» e dall'altro «un processo ricognitivo di analisi delle prassi professionali come analisi nell'azione»<sup>281</sup>. Tuttavia riteniamo che entrambe queste direzioni, anche se in maniera diversa, in forza del loro punto di contatto che è l'apprendere da sé, abbiano in comune più di quel che sembra. Correnti formative quali l'autodidattica o quella formativa/educativa di fatto non sono esenti dalle problematiche che oggi toccano la formazione e che abbiamo presentato nel terzo capitolo. Il fatto che esse non possano esimersi dal confrontarsi con i soggetti in formazione porta con sé il fatto che non possano neppure prescindere dagli sviluppi attuali delle società post-post-moderne, per quanto vi siano in esse finalità strumentali. E in effetti risulta difficile pensare che ciò possa effettivamente accadere<sup>282</sup>, dare ad esempio valore alla metacognizione, come fa Carré, significa riferirsi ad un processo di riflessione che induce il soggetto a rivedere i meccanismi del proprio pensiero, un tale cambiamento non può prescindere dalla vita del soggetto anche se non si sta riflettendo su questa; e proprio in questo consiste il limite quando accade che l'analisi delle prassi lasci sullo sfondo aspetti esistenziali, tant'è vero che nel caso specifico di Carré si tratta di ammettere l'autoformazione in un soggetto autonomo metacognitivamente. Tuttavia rimane problematico, in una società fluida qual è quella in cui viviamo, il controllo richiesto dal processo dell'autodirezione e in qualsiasi azione finalizzata. Tale controllo infatti richiede un potere di intervento che invece in un contesto caratterizzato da rapidi cambiamenti può mancare mettendo così in evidenza che l'autoformazione si situa tra due illusioni: la potenza del soggetto e i determinismi sociali.

---

<sup>281</sup> Padoan I., *Forme e figure dell'autoformazione*, Pensa multimedia, Lecce 2008, pp. 129 e ss.

<sup>282</sup> È facile qui osservare che correnti formative come l'autodidattica o la formativa/educativa si siano sviluppate in una direzione piuttosto che in un'altra per il fatto di aver seguito l'orientamento dei propri tempi, ma che oggi mostra qualche segno di inadeguatezza.

In una prospettiva sistemica secondo cui le relazioni ci attraversano al punto che diventa difficile stabilire i reali confini del soggetto stesso, la prospettiva tecnico-strumentale mostra i propri limiti proprio per il fatto di non potersi sottrarre al confronto con la complessità e fluidità caratteristica di questi tempi che, facendo saltare i determinismi, rende fluido sia il controllo sia la presunta potenza del soggetto. D'altro canto questa prospettiva mette luce nuova anche in quelle prospettive autoformative che sono più centrate sul versante esistenziale in cui sono coinvolte traiettorie di vita, direzioni di senso e sviluppo personale; ma c'è una differenza che qui mostra tutta la sua importanza e che fa riferimento all'idea di *Bildung* che abbiamo introdotto nel secondo capitolo e che ora dobbiamo riprendere. Tale differenza rende conto delle risorse che l'esperienza intesa in prospettiva ermeneutica offre rispetto all'esperienza intesa in prospettiva pragmatica.

L'importanza della differenza consiste in quella che Fabre definisce "alternativa critica"<sup>283</sup> e in effetti subito dopo chiarisce «la posta in gioco è proprio la funzione critica della formazione», ma com'è possibile che la tanto famosa, forse troppo, efficacia tecnico-pratica sia, in fin dei conti, meno efficiente dell'autoriflessione?

La prima e anche più ovvia risposta consiste nella considerazione già più volte espressa che riguarda l'instabilità dei nostri tempi e in effetti dobbiamo pur dire che l'autoformazione se un tempo era appannaggio di elite, se la modernità l'ha torta per rispondere ad una sempre maggiore esigenza di "formazione" di adulti; oggi, l'autoformazione, come abbiamo già avuto modo di dire nel terzo capitolo, si prepara a rispondere a esigenze che la società manifesta di fronte l'instabilità, l'incapacità di mantenere dei punti di riferimento stabili. Ci si deve continuamente confrontare e tale confronto non si realizza sul terreno sicuro della

---

<sup>283</sup> Fabre M., *Epistemologia della formazione*, (titolo originale *Penser la formation*) Tr. it. a cura di Ivana Padoan, CLUEB, Bologna 1999, pp. 201 e ss.

prevedibilità, si tratta quindi di lanciarsi in un salto senza rete di sicurezza, non ci sono garanzie stabili che possano essere considerate affidabili, se non temporaneamente e, in questo caso, non è detto che lo siano fino alla fine del salto.

Già questo ci dovrebbe ricordare come la formazione già un tempo ha risposto agli effetti alienanti della tecnologia quando il legame tra soggetto e mondo reclamava l'attenzione meritata. In quel caso l'esperienza costituiva l'orizzonte in cui riconoscerci e riconoscere il nostro mondo. Ma si tratta anche di un problema di conoscenza e della sua raggiungibilità. Già a partire da questo versante Dewey e Gadamer si trovano su posizioni assai diverse ma non si tratta solo di questo anche i presupposti sono diversi, per non parlare delle aspettative.

Dewey si muove all'insegna del metodo scientifico, in un momento in cui tale metodo è sinonimo di verità tanto da diventare pietra di paragone per qualsiasi disciplina, al punto da trasformare gli studi umanistici in scienze dello spirito, e sarà proprio Gadamer, in apertura di *Verità e metodo* a criticare questa trasfigurazione; la critica che rivolge a Mill in questo contesto riguarda l'estensione della logica induttiva che caratterizza le scienze della natura anche al mondo storico-sociale, questo infatti non si lascia cogliere da chi lo intenda misurare secondo il criterio di regolarità o conformità a leggi che rendano possibile la previsione di singoli fenomeni e processi. Proprio su questa prevedibilità invece si orienta Dewey al quale se da un lato si deve riconoscere l'importanza dello sviluppo della pedagogia attiva dall'altro si deve segnalare la forte influenza che questa ha esercitato e continua ad esercitare insieme allo strumentalismo che caratterizza questo autore.

In effetti come non essere d'accordo con questo autore quando afferma che l'esperienza è formativa quando non arresta o non fa deviare le nostre abilità? Oppure quando ci dice che non basta insistere sulla necessità dell'esperienza ma tutto dipende dal fatto che questa esperienza

possa vivere fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno<sup>284</sup>? E soprattutto da un punto di vista etico come non accogliere e promuovere la via della riflessione che ponendosi come alternativa alla routine o a quella che Dewey chiama condotta capricciosa invita a istituire dei nessi tra ciò che si fa e le conseguenze che questo produce? L'idea stessa di esperienza che Dewey ci propone: non solo la considera fondamento del processo formativo ma le attribuisce carattere inglobante, significa quindi che nell'esperienza vengono implicate le diverse dimensioni della persona; ancor di più, allarga la formatività dell'esperienza anche ai contesti non formali e informali pur precisando che «l'esperienza autentica si iscrive all'interno di uno sviluppo ininterrotto della persona, [...] la personalità non è che un continuum d'esperienze che devono concatenarsi senza scontri»<sup>285</sup>; l'esperienza maggiormente formativa è quella che conduce in un campo non ancora familiare, laddove sorgono problemi, sono infatti questi che ci stimolano a pensare. E ciò che ha stimolato noi a pensare è la considerazione che Dewey fa seguire alla connessione dell'esperienza presente tra passato e futuro secondo il principio di continuità, quando ci dice

l'esperienza non è più un semplice compendio di quel che è stato fatto in passato in modo più o meno casuale; è un controllo deliberato di ciò che si fa per rendere il più ricco possibile di suggerimenti [...] ciò che avviene a noi e ciò che noi facciamo alle cose ed è un mezzo per controllare la validità dei suggerimenti<sup>286</sup>

Non è possibile ovviamente ritenere che ogni gesto della nostra quotidianità provenga da una considerazione esistenziale della nostra vita,

---

<sup>284</sup> Dewey J., (1938) *Esperienza e educazione*, Tr. it. di Ernesto Codignola, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1953.

<sup>285</sup> Fabre M., *Epistemologia della formazione*, (titolo originale *Penser la formation*) Tr. it. a cura di Ivana Padoan, CLUEB, Bologna 1999, p. 148.

<sup>286</sup> Dewey J., (1916) *Democrazia e educazione*, Tr. it. Enzo Enriques Agnoletti e Paolo Padano, Sansoni - RCS Libri, Milano 2012, pp. 300-301.

e infatti non si tratta di questo ma del fatto che, nella sua teoria, Dewey include anche esperienze che sì invece devono, a nostro avviso, rifarsi ad una riflessione diversa da quella che Dewey ci propone. Ciò che ci porta a questa considerazione tuttavia non è la preferenza per altre modalità di riflessione e, infondo, neppure la constatazione che l'attuale situazione solo in minima parte consente un controllo deliberato ma la constatazione dei limiti di una tale posizione che includono anche gli esiti a cui una tale prospettiva porta. Qui si tratta dell'illusione di cui si diceva sopra, si tratta di ritenere ferma una conoscenza la quale può essere ritenuta tale solo se inserita in un contesto prevedibile. Diversamente dal pensiero di Gadamer infatti quello di Dewey risulta adeguato, in senso strumentale, nella misura in cui vi sia una regolarità di cui oggi invece si constata l'assenza. Come abbiamo già osservato il limite della teoria di Dewey non risiede nelle considerazioni di carattere socio-pedagogico ma consiste esattamente nell'applicazione del metodo scientifico a quelle considerazioni, ed è esattamente questo gesto che limita e chiude la prospettiva.

Gadamer pur rifiutando l'ipotesi di una conoscenza definitiva e fissata una volta per tutte riconosce la possibilità di un innalzamento in direzione dell'universalità attraverso la sostituzione di pre-concetti con concetti via via più adeguati, si tratta di un processo dialettico in cui ci mettiamo in rapporto con l'altro che tende alla comprensione sulla cosa. In questo processo l'esperienza entra essenzialmente come esperienza negativa, cioè come esperienza che si realizza nel momento in cui un'esperienza precedente viene falsificata, a questo proposito Gadamer osserva come l'esperienza si realizzi non per via di singole osservazioni che modificano la nostra comprensione ma attraverso il modo in cui tutto si ordina insieme facendoci acquisire un nuovo orizzonte in cui le esperienze in nostro possesso si ricollocano fino alla prossima fusione di orizzonti. Tale processo di fusione non è completamente consapevole e, aggiungiamo noi, non è controllabile; il senso si presenta nel rapporto alla

cosa, anzi viene presupposto, e infatti se ciò non accade ovvero l'unità di senso che ci guida non è adeguata si escogita un mezzo per migliorare la comprensione, ciò significa accedere ad un nuovo orizzonte di senso e in questo consiste la vera esperienza per Gadamer.

Interessante per noi è anche il fatto che l'ermeneutica di Gadamer tiene conto, in questo processo, della mobilità storica intesa come orizzonte in cui ci muoviamo e che a sua volta si muove e cammina con noi invitandoci ad un ulteriore procedere. Da un lato questo di fondo è il motivo per cui l'atto ermeneutico è infinito e non può mai dirsi concluso. Dall'altro si tratta, in particolare per il nostro discorso, di una considerazione che può essere pensata come una risorsa importante, non solo per il fatto che la mobilità storica di Gadamer raffigura uno scenario che oggi ci appare decisamente familiare anche nella quotidianità e che non dovremmo avere nessuna difficoltà né ad accogliere né ad intenderlo come qualcosa di più che un'istanza teorica, ma è anche possibile rintracciare nell'ermeneutica stessa un orientamento certamente più adeguato rispetto all'approccio oggi dominante e destinato oggi a mostrare che la propria efficacia è vincolata da un contesto ormai sfumato, o forse dovremmo dire liquefatto.

### **1.1. Storie di vita.**

Fabre evidenzia il fatto che il metodo autobiografico «realizza la tensione massima tra pragmatismo ed ermeneutica. Nelle storie di vita o di formazione, in effetti, l'individuo lavora la propria esperienza del tempo con le risorse proprie alla ragione narrativa»<sup>287</sup> nel tentativo di comprendere tale esperienza inserendola in una direzione di senso, non si tratta infatti di scoprire l'intenzione più o meno nascosta dell'autore del testo. Ovviamente Fabre sottolinea come tale tensione tra i due modelli

---

<sup>287</sup> Fabre M., *Epistemologia della formazione*, (titolo originale *Penser la formation*) Tr. it. a cura di Ivana Padoan, CLUEB, Bologna 1999, p. 201.

non metta a riparo il metodo biografico stesso da una sua esposizione ad un recupero tecnocratico e in effetti questo accadrebbe se il metodo biografico perdesse di vista le direzioni di senso; sono queste infatti a dar vita a quell'unità in cui ci riconosciamo e che mettiamo in discussione ogni volta che ci troviamo a reinterpretarci, ma sono anche quelle che ci consentono di sentirci collocati e posizionati nelle nostre relazioni, che ci permettono di rivolgere il nostro interesse ad una cosa piuttosto che ad un'altra. Il metodo biografico realizza nel presente quel rapporto tra passato e futuro che, diversamente dal contesto pragmatico, assume qui il senso della comprensione che porta a un nuovo rapporto con la propria storia; il metodo biografico instaura un rapporto dialettico tra passato e futuro che sfocia in una presa di coscienza personale. Dovrebbe forse fare riflettere l'affermazione di Matthias Fingher che Fabre riporta «chi non è capace di re-interpretare il proprio passato [...] forse non è capace neppure di proiettare concretamente il proprio interesse per l'emancipazione»<sup>288</sup>. E subito dopo Fabre aggiunge «la presa di coscienza personale è necessaria per produrre conoscenze sociali critiche e, inversamente, ogni formazione personale riveste un significato sociale e politico che supera la sfera dell'individuo»; comprendere il peso dei condizionamenti non solo culturali ma anche sociopolitici, come mette in evidenza Fabre, può consentire di liberarcene, possiamo qui fare tesoro dell'insegnamento di Gadamer.

## **2. Etica e formazione.**

La questione etica posta da Fabre poggia sull'idea fondamentale che la formazione sia contestualmente per propria natura *praxis* e *poiesis*. A partire dalla distinzione aristotelica secondo la quale *praxis* in quanto scienza pratica ha come campo d'indagine l'azione il cui fine è l'azione

---

<sup>288</sup> *Ivi*, p. 208.

stessa<sup>289</sup> mentre invece *poiesis* fa riferimento alla produzione naturale o artigianale il cui fine è la creazione di un'opera, Fabre si avvia in un'analisi della formazione. Se *praxis* fa riferimento a un'attività immanente *poiesis* è un'azione transitiva; è bene inoltre ricordare che l'etica viene collocata da Aristotele tra le scienze pratiche insieme alla politica. Fabre ritiene che la formazione non può essere considerata pura *poiesis* in quanto riguarda una relazione tra partner e tuttavia non può nemmeno essere considerata pura *praxis* in quanto porta con sé i caratteri di un'attività transitiva e legata al cambiamento, riguarda infatti il passaggio dalla potenza all'atto nei soggetti in formazione<sup>290</sup>. Si può essere o meno d'accordo su questa attribuzione tuttavia a noi pare che si possa concordare sul carattere paradossalmente misto della formazione: «il postulato dell'educabilità che fonda l'etica della formazione, implica un obbligo dei mezzi - se non dei risultati - che si scontra con la contraddizione di un soggetto da rispettare nella sua libertà, ma di cui si deve rispondere»<sup>291</sup>, ed ecco il nocciolo del problema dell'etica della formazione. Si deve d'altronde concordare con Fabre che la questione è tutt'altro che di facile soluzione «lo si vede bene nella didattica in cui si tratta di controllare l'insieme dei parametri della situazione di formazione, di pianificare, d'incalzare l'aleatorio. Il rischio è grande, quello di cedere allora alla seduzione dello strumento e di dimenticare la sua finalità: la liberazione dell'altro e la sua costituzione come soggetto»<sup>292</sup>. Non si esce dal paradosso, «un progetto senza finalità diviene cecità tecnica, ma una finalità senza programma resta sterile. [...] Senza strumenti, senza sapere o senza tecniche, questa libertà [dell'altro] resterebbe astratta»<sup>293</sup>. Da un lato dunque il formatore deve

---

<sup>289</sup> L'esempio che Fabre propone è quello del gioco: infatti si gioca per giocare, per il piacere del gioco.

<sup>290</sup> Fabre M., *Epistemologia della formazione*, (titolo originale *Penser la formation*) Tr. it. a cura di Ivana Padoan, CLUEB, Bologna 1999, pp. 214-215.

<sup>291</sup> *Ivi*, p. 215.

<sup>292</sup> *Ivi*, p. 216.

<sup>293</sup> *Ivi*, pp. 217-218.

necessariamente entrare in didattica ma questa impresa educativa, come la chiama Fabre, porta con sé il fatto di «plasmare l'altro secondo un progetto stabilito da altri, per il suo bene più grande e per quello della società»<sup>294</sup>. Possiamo tuttavia aggiungere qui che parlare di formazione implica la presenza anche di colui che si sta formando e che nelle considerazioni appena svolte invece sembra quasi assente. Il formando pur trovandosi in una condizione diversa dal formatore è chiamato comunque a offrire il proprio contributo, soltanto lui può infatti dar vita a ciò che sta apprendendo, alla formazione. Ciò che apprendiamo e come lo apprendiamo non dipende mai solo dal formatore, è sempre in gioco anche la disponibilità ad ascoltare e la responsabilità a partecipare di entrambe le parti, proprio per questo anche la responsabilità è quanto mai condivisa.

La modernità ha determinato un passaggio da una logica tradizionale ad una logica scientifica in senso ampio<sup>295</sup>, logica che ha prodotto una settorialità e frammentarietà che se da un lato ha consentito approfondimenti altrimenti non possibili dall'altro ha prodotto separazioni senza dubbio arbitrarie; la modernità ha parcellizzato anche il soggetto portandolo ad identificarsi e a identificarlo con uno dei suoi aspetti. Ed è proprio qui che è a nostro avviso possibile mettere a frutto alcune delle considerazioni del problematicismo pedagogico a partire dal concetto di esperienza inteso come rapporto di integrazione fra due polarità, tali polarità, per usare le parole di Mariagrazia Contini, «qualunque identità assumano fra le innumerevoli possibili, sono contrassegnate da una distanza reciproca e da reciproci tassi di opacità, tali da rendere la loro integrazione sempre approssimativa e parziale»<sup>296</sup>.

---

<sup>294</sup> *Ivi*, p. 217.

<sup>295</sup> Fabre M., *Epistemologia della formazione*, (titolo originale *Penser la formation*) Tr. it. a cura di Ivana Padoan, CLUEB, Bologna 1999, p. 188.

<sup>296</sup> Contini M., *Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico*, 2006, <[rp.d.unibo.it/article/viewFile/1457/839](http://rp.d.unibo.it/article/viewFile/1457/839)>.

Si tratta infatti di allargare l'idea di soggetto. Già autori come Bateson, Maturana e Varela, ma non solo, con i loro lavori, hanno messo in evidenza come l'uomo non sia solo relazionato nel rapporto con altri individui ma la sua vita sia implicata in una rete assai più complessa e articolata di relazioni di cui fa parte integrante l'ambiente stesso.

Articolare l'idea di soggetto da un lato implica, come abbiamo già accennato, la difficoltà di fornirne una definizione già a partire dal tratteggio dei suoi possibili confini, appaiono superati opposizioni mente-corpo, soggetto-oggetto, si potrebbe parlare di orizzonti - per usare un termine caro a Gadamer - intendendo però con questo termine l'insieme complesso che costituisce ognuno di noi e non solo l'elemento intellettuale; il complesso e articolato intreccio di relazioni e incontri che ci costituiscono tuttavia se non possono da un lato prescindere dagli elementi fisici dall'altro riteniamo che non possano neppure prescindere da ciò che va oltre tali orizzonti. Se questi da un lato definiscono ognuno di noi e si spostano continuamente, conformandosi di volta in volta e, così facendo, offrono a ognuno la possibilità di rintracciare i propri limiti, dall'altro non rendono conto della complessità e vastità delle implicazioni in cui la vita di ognuno è imbrigliata. In questa prospettiva il soggetto si trova a dover effettuare delle scelte che richiedono considerazioni a largo spettro il che significa dialogare anche, e forse soprattutto, con ciò che si presenta come diverso. La libertà che il problematicismo pedagogico auspica da un lato è un richiamo a percorrere strade nuove e dall'altro è un invito ad accogliere il differente come fonte di ricchezza e non come un proprio limite; come sottolinea Contini si tratta di superare l'egocentrismo, o, aggiungiamo noi, se non è possibile superarlo almeno orientarlo verso una più adeguata idea di soggetto. La libertà, nel contesto attuale, tuttavia non consiste nell'esercitare la propria scelta in un ventaglio di opzioni orientate secondo modelli di appartenenza; ma allora in base a cosa orientare le proprie scelte? Un'ipotesi che a noi sembra si presenti con

forza è quella etica, dare vita a questa eventualità significa partire dall'autoformazione e, nello specifico, dall'autobiografia, in un'ottica ermeneutica di comprensione in cui scelte e gesti assumono significato.

L'etica si presenta qui come un punto di partenza, un punto di riferimento da cui prendere le mosse. Come abbiamo già avuto modo di affermare nel capitolo scorso l'etica ha da sempre accompagnato l'uomo ma, per i più, questo ha significato assumere inconsapevolmente dei modelli, mettere in atto un processo di adattamento che oggi, per mancanza di riferimenti, risulta inattuabile.

La riflessione etica da sempre riguarda il lavoro dei filosofi e a noi non sembra casuale che a partire dalla seconda metà del secolo scorso gli studi che riguardano l'etica si siano esponenzialmente moltiplicati e non solo in ambito filosofico ma negli ambiti più diversi. Tale sviluppo segue un periodo di un secolo che va dalla seconda metà dell'800 alla seconda metà del 900 in cui si assumeva, oggi si dice acriticamente, l'esistenza di un sistema di valori comune, tale credenza implicava un relativo disinteresse verso una discussione filosofica che prendesse in considerazione i dissensi morali e i conflitti morali.

### **2.1. L'etica applicata.**

Lo sviluppo dell'etica applicata che si realizza nella seconda metà del secolo scorso risponde all'esigenza di mettere in relazione l'etica con i fatti concreti della quotidianità; ecco dunque che all'incremento di studi già avviati, che acquisiscono nuova importanza, si accompagna il delinearsi di nuovi orientamenti di studio: oltre all'etica dell'ambiente e la bioetica, si sviluppano studi come l'etica dei media e della comunicazione, degli affari, del lavoro. Per quanto riguarda ad esempio l'etica degli affari, essa si confronta non solo sulle responsabilità per le parti che vengono coinvolte dagli effetti prodotti da comportamenti economici, ovvero se questo può essere individuato come obiettivo esso comporta un lavoro

assai più complesso che si muove, seguendo Sen, da una critica dell'economia del benessere. Questo ha significato per questo autore, in primo luogo, riformulare in modo nuovo la concezione di vita della persona e, di conseguenza, gli indicatori di riferimento tra cui troviamo inclusa anche la libertà di poter scegliere, il che fa riferimento al fatto che compiere un'azione significa in primo luogo aver scelto di compierla.

In generale l'etica applicata ha rappresentato un'innovazione che ha tutt'altro peso rispetto ad una semplice applicazione<sup>297</sup> e forse, da questo punto di vista, il termine "applicata" abbinato ad "etica" appare fuorviante. In effetti gli studi che appartengono all'ambito dell'etica applicata e che si sono sviluppati a fronte dell'esigenza di connettere l'etica con il contingente sono andati oltre all'applicazione di modelli etici a casi particolari nel senso che essi hanno preso le mosse dal confronto tra una pluralità di soggetti, non solo operatori ma anche utenti, tutti impegnati non a determinare principi da applicare ma a definire situazioni e individuare considerazioni ammissibili<sup>298</sup>. Si tratta dunque di avviare una riflessione intorno a situazioni concrete volta a delineare il campo d'azione e le possibilità entro cui muoversi, in primo luogo è dunque un lavoro di comprensione, ma è anche un nuovo modo di orientare la riflessione rispetto ad un ambito che consente una riformulazione.

E tuttavia se assumiamo la proposta di Fabre e consideriamo la formazione come struttura dell'esistenza liberandola dall'ordine del metodo, l'etica applicata risulta insufficiente. Il motivo di tale insufficienza si può rintracciare nel fatto che nell'ambito dei diversi luoghi in cui si sviluppa l'etica applicata vi sono definiti specifici orizzonti in cui muoversi; ed è proprio tale delimitazione che consente il confronto, come osserva Maturana e Varela «nella nostra vita quotidiana ci comportiamo come se tutte le cose che ci circondano fossero unità strutturalmente

---

<sup>297</sup> Cremaschi S., *L'etica del novecento. Dopo Nietzsche*, Carocci editore, Roma 2005, p. 234.

<sup>298</sup> *Ibidem*.

determinate»<sup>299</sup>; in ambito formativo, e ancor di più in quello autoformativo, invece tale orizzonte non viene dato come contesto ma esso deve venire in chiaro dalla specifica relazione formativa e attraverso la riflessione autobiografica, quando naturalmente la formazione venga intesa nel senso di Fabre visto sopra. Si tratta allora di un movimento assai più articolato, capace di spaziare nei luoghi più disparati ed è in questa circostanza che la formazione incontra l'etica.

### **3. Il problema etico.**

Tale incontro avviene all'insegna della problematicità, sulla base di una ricerca personale che si intreccia alla collettività e all'ambiente, ma si deve connettere anche con istituzioni pubbliche e private, con i contesti di riferimento, interazioni queste che provocano influenze reciproche e, per dirla con Maturana e Varela, accoppiamenti strutturali.

Il duplice punto di partenza è da un lato quello dell'autobiografia che noi qui assumiamo insieme a Fabre come struttura dell'esistenza e dunque come elemento che ci connette alla vita; dall'altro quello dell'etica, si tratta ora dunque di esplicitare a che etica si possa fare riferimento in connessione all'autobiografia.

Abbiamo già visto sopra che l'etica applicata viene delimitata dal proprio campo di riferimento per cui la bioetica non si interesserà al senso del benessere in relazione alle operazioni economiche così come l'economia degli affari non si occuperà della dignità umana nel conteso delle malattie terminali. Ciò che invece riguarda tutti a prescindere dall'occupazione svolta o dagli interessi personali riguarda invece è una riflessione in merito ai gesti che compiamo e a quelli a cui, più o meno, siamo soggetti: in effetti a chi non capita di effettuare una banale

---

<sup>299</sup> Maturana H. R. e Varela F. J., (1984) *L'albero della conoscenza*, tr. it. di Giulio Melone, Garzanti Editore, Milano 1992 (1984), p. 94.

operazione economica e chi non ha avuto a che fare con un familiare o un conoscente malato. Che questo non ci riguardi è una precisa scelta con la quale tuttavia ci si dovrebbe confrontare. In questo senso, ciò che si vuole dire qui, è che tutti noi abbiamo un portato etico il quale si esprime continuamente nei nostri gesti ma, nella maggior parte dei nostri gesti, rimane implicito. Esso emerge quando qualcosa ci fa problema, quando ad esempio una persona che ci è particolarmente cara soffre e noi sentiamo il peso dell'impotenza e dunque ci chiediamo se questo sia giusto. Il punto in effetti è proprio il fatto che siamo portati a porci la domanda etica solo nel momento in cui si presenta un problema che ci tocca e, naturalmente, quando ciò avviene la questione che ci preme nulla ha a che fare con le teorie etiche prodotte a partire dall'antichità fino ad oggi, anzi ciò che urge è una soluzione; tuttavia, il modo in cui ci muoviamo a fronte di una tale situazione può fare grande differenza.

### **3.1. Schemi e prospettive di significato.**

Trovare una soluzione ad un problema significa attivare un processo di problem solving<sup>300</sup>, come osserva Mezirow, tale processo si può fondare su diversi tipi di logica. Rifacendosi alla distinzione che Habermas compie tra le dinamiche che muovono l'apprendimento finalizzato al controllo e alla manipolazione dell'ambiente, quelle invece che muovono l'apprendimento volto alla comprensione dell'altro e, infine, quelle che riguardano la dimensione riflessiva, Mezirow osserva che i primi due tipi di apprendimento, rispettivamente quello tecnico e quello pratico siano basati sull'interesse mentre quello emancipativo possa esistere su ognuno dei due tipi di apprendimento precedenti: si aprono così nel panorama quattro diverse forme di apprendimento tre delle quali si muovono intorno a schemi di senso mentre l'ultima è caratterizzata dalla trasformazione delle

---

<sup>300</sup> Mezirow J., (1991) *Apprendimento e trasformazione*, Tr. it. di Roberto Merlini, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.

prospettive di significato. Schemi di senso e prospettive di significato sono strutture di confine e la differenza tra gli uni e gli altri è che i primi rappresentano le nostre conoscenze specifiche, nel processo di apprendimento, per la teoria trasformativa, gli schemi di senso infatti determinano selettivamente l'ambito della nostra attenzione e stabiliscono arbitrariamente il nostro modo di categorizzare gli oggetti e gli eventi, di fare associazioni e attribuire causalità entro un sistema di valori<sup>301</sup>. Per prospettiva di significato invece si intende «un set abituale di aspettative che costituisce un quadro di riferimento orientativo, che usiamo nella proiezione dei modelli simbolici, e che funge da sistema di credenze (quasi sempre tacite) per interpretare e valutare il significato dell'esperienza»<sup>302</sup>. Se dunque le prospettive di significato ci forniscono i criteri secondo cui giudichiamo o valutiamo e determinano il nostro concetto di personalità e l'opinione che abbiamo di noi stessi, gli schemi di significato sono le manifestazioni concrete del nostro orientamento abituale e delle nostre aspettative abituali, traducono cioè le aspettative generali legate alle prospettive di significato in aspettative specifiche, sono queste infatti a guidare le nostre azioni.

Arrivando dunque al cuore della teoria trasformativa, Mezirow, sostiene che la trasformazione degli schemi di significato non comporta necessariamente l'autoriflessione e se questa trasformazione avviene frequentemente di rado invece avviene la trasformazione delle prospettive di significato, le quali invece coinvolgono, come abbiamo visto, il nostro senso del Sé e, la trasformazione delle prospettive di significato, implica sempre una riflessione critica sulle premesse distorte che sorreggono la nostra struttura di aspettative. Per usare le parole di Mezirow:

la trasformazione delle prospettive è il processo attraverso cui si diventa critici sul come e sul perché i nostri assunti sono arrivati a

---

<sup>301</sup> *Ivi*, p. 54.

<sup>302</sup> *Ivi*, p. 48.

condizionare il nostro modo di percepire, comprendere e sentire il mondo; si modificano queste strutture di aspettativa abituale per acquisire una prospettiva più inclusiva, discriminante e integrativa; e infine si fanno delle scelte, o s'intraprendono delle azioni, in base alle nuove conoscenze cos' acquisite.<sup>303</sup>

### 3.2. Non sapere di non sapere<sup>304</sup>.

Il problema intorno al quale stiamo girando può essere introdotto facendoci aiutare da Heinz von Foerster il quale osserva che ci sono questioni decidibili e questioni indecidibili, per quanto riguarda le prime, esse sono già state decise in base a delle regole, sono invece le questioni indecidibili rispetto alle quali noi possiamo decidere e ci offre un esempio che, per questo lavoro, risulta quanto mai adatto. Von Foerster si rifà ad una questione posta da Mauro Ceruti<sup>305</sup> e la interpreta in questo modo «è la mia esperienza la fonte primaria della conoscenza e il mondo ne è la conseguenza, oppure è il mondo ad essere la fonte primaria e l'esperienza ad esserne la conseguenza?»<sup>306</sup> e, dopo aver ribadito che la questione posta è indecidibile, e dunque non è possibile dimostrare che una delle due posizioni sia corretta, ci offre la sua personale posizione; ritenendo dunque che siamo noi a costruire il mondo commenta «a mio parere, la base dell'etica è questa convinzione di essere i costruttori del mondo. Non ha niente a che vedere con la morale, che ti dice «tu devi» perché è il mondo la fonte dell'esperienza e il comportamento dell'uomo è obbligato» e aggiunge «se mi assumo la responsabilità delle mie azioni posso dire« io

---

<sup>303</sup> *Ivi*, p. 165.

<sup>304</sup> Von Foerster H., "Non sapere di non sapere", in AA.VV., *Che cos'è la conoscenza*, Editori Laterza, Bari 1991 (1990), pp 5 e ss.

<sup>305</sup> Si tratta del testo *La danza che crea*. Feltrinelli, 1989.

<sup>306</sup> Von Foerster H., "Non sapere di non sapere", in AA.VV., *Che cos'è la conoscenza*, Editori Laterza, Bari 1991 (1990), p. 10.

farò questo e non farò quello», quindi questa posizione postula le basi implicite dell'etica»<sup>307</sup>.

Queste conclusioni di von Foerster seguono ad alcune considerazioni che riguardano i limiti e che, ai fini del nostro discorso, coniugano perfettamente il problema etico con la questione della formazione; tali considerazioni si aprono con un esperimento attraverso il quale è possibile rendersi conto che il nostro occhio ha un punto cieco; l'esempio di per sé è noto e viene utilizzato anche da Maturana e Varela<sup>308</sup>, in ogni caso – o addirittura con maggiore forza – rimane fermo l'interesse per l'esito di questo esperimento che permette di cogliere un aspetto che per noi risulta importantissimo:

ora sapete di avere un punto cieco, ma, se vi guardate intorno, vedrete tutto, non vi renderete conto che esiste una regione in cui non vedete: non saprete di non vedere. Questa è l'ignoranza di secondo grado. Non sappiamo di non sapere, e le spiegazioni peggiorano le cose, perché ora che crediamo di aver capito, non percepiamo più il problema fondamentale e cioè il fatto che non vediamo<sup>309</sup>

Questo invito a non cadere nella tentazione della certezza arriva quanto mai opportunamente. L'indecidibilità, per riprendere le parole di von Foerster, non deve infatti essere confusa con un relativismo in senso negativo del termine, per cui qualsiasi cosa va comunque bene; trovarsi in una situazione di indecidibilità significa rilevare una difficoltà; superare tale difficoltà significa allora mettersi nella condizione di poter scegliere assumendo la responsabilità della propria scelta, ma questo secondo passaggio non si può dare senza il primo: solo se riusciamo a tenere

---

<sup>307</sup> *Ibidem.*

<sup>308</sup> Maturana H. R. e Varela F. J., (1984) *L'albero della conoscenza*, tr. it. di Giulio Melone, Garzanti Editore, Milano 1992 (1984), pp. 38 e ss.

<sup>309</sup> Von Foerster H., "Non sapere di non sapere", in AA.VV., *Che cos'è la conoscenza*, Editori Laterza, Bari 1991 (1990), p. 6.

presente l'esistenza di un punto cieco riusciamo a porci l'opportuna domanda.

E per quanto riguarda l'uomo, a nostro avviso, è possibile di fatto rintracciare, un altro punto cieco che è costituito proprio dall'etica. Ciò di cui non ci rendiamo conto è il fatto che ogni gesto che compiamo, ogni scelta che facciamo e perfino ogni gesto o scelta che non compiamo sono tutti atti eticamente caratterizzati; per usare altri termini, ogni nostro gesto o scelta, anche quello o quella che non facciamo, ha un portato etico che *racconta* di noi.

### **3.3. Il senso delle teorie etiche.**

Una delle implicazioni che queste considerazioni producono e che qui risulta tutt'altro che secondaria è il fatto che il problema non si delinea, almeno in prima battuta, a livello di teoria etica; o, più precisamente, non lo è nel senso delle diverse teorie etiche offerte dalla filosofia, tra cui anche quelle che abbiamo presentato nel quarto capitolo e che ora riprenderemo qui solo per sommi capi ai fini della nostra esposizione.

L'etica è un ambito talmente ampio che qualsiasi studio in merito non può che risultare parziale. La discussione teorica, soprattutto in tempi recenti, risulta poi particolarmente viva e articolata dopo un lungo tempo di tiepido interesse. Una teoria etica non è solo un insieme di contenuti concettuali a cui prestare attenzione, non si tratta di saggiare la tenuta teoretica del sistema etico studiato rintracciandone punti di forza o debolezza, una teoria etica è anche un invito a riflettere intorno a ciò a cui essa attribuisce valore, a quello che mette in gioco e a quello che non considera.

Lo sviluppo dell'utilitarismo che abbiamo delineato nel quarto capitolo mostra in fondo come una teoria etica fondata sul principio di utilità, e cioè sulla base di un risultato, sia esso benessere inteso come massima felicità come nel caso di Bentham o come migliore conseguenze

nel caso di Moore, fino ad arrivare al prescrittivismismo di Hare, trovi la sua efficacia in un contesto stabile; tuttavia, non appena tale contesto venga meno, sia costretta a una profonda revisione. In effetti questo sviluppo ci ricorda un particolare tratto che caratterizza quelle che Maturana e Varela chiamano unità sistemiche, si tratta cioè del fatto che non è possibile apportare qualsiasi tipo di modifica ad una teoria, ne potrebbe infatti andare dell'organizzazione stessa del sistema. Gli sviluppi del neoutilitarismo, nello specifico della teoria delle preferenze di Hare, sembrano infatti approdare a due livelli di riflessione: quello intuitivo dei *principi prima facie* che hanno natura sociale e quello critico che poggia sull'efficienza della ragione e ha come condizione il fatto che la riflessione razionale si svolga alla luce dei fatti; in effetti però ciò avviene solo in linea di principio; di conseguenza, la teoria morale critica di Hare, di fatto, può formulare risposte moralmente corrette solo a condizione che gli uomini si trasformino in arcangeli.

Diversa invece si presenta la teoria etica di MacIntyre che si fonda sul carattere relazionale dell'uomo per cui vivere bene significa confrontarsi con due caratteri di fondo: da un lato essere agenti razionali indipendenti e responsabili e, dall'altro, essere in un rapporto di dipendenza con gli altri. In questa prospettiva si delinea una situazione di questo tipo: da un lato la concezione di bene non può che essere elaborata e posseduta soltanto all'interno di una tradizione sociale che perdura e sullo stesso piano, e cioè quello sociale, si colloca anche la nostra ricerca razionale critica.

Ci sembra, a questo punto, di aver opportunamente sottolineato come il ruolo esercitato dal contesto sociale non sia semplicemente un luogo comune e neppure si possa trascurare, e in effetti abbiamo visto che esso emerge persino lì dove non se ne voglia in fondo tenere conto. Si potrebbe ancora aggiungere una sorta di stranezza ma che a noi sembra esplicitare chiaramente la complessità della situazione e un preciso

problema, se da un lato infatti l'utilitarismo mostra i propri limiti e le teorie etiche che ad esso afferiscono, di fatto, hanno dovuto rivedere la propria organizzazione dall'altro lato, anche se in una versione assai scadente dal punto di vista della qualità, risulta quanto mai operante nella quotidianità di molti.

#### **4. Consapevolezza etica.**

Arriviamo dunque alla connessione tra etica e formazione che qui declineremo in termini di autoformazione e, in particolare, come autobiografia. Come abbiamo già osservato ogni nostro gesto e ogni nostra scelta sono eticamente caratterizzate, tuttavia tale portato etico normalmente rimane sullo sfondo e, per ritornare all'esempio di von Foerster e di Maturana e Varela, rappresenta un punto cieco. Questa cecità non ci consente dunque di confrontarci sul piano etico, siamo ancora un passo indietro rispetto all'indecidibilità, si potrebbe osservare che non ci siamo ancora resi conto di non vedere.

Ma, precisamente, cosa non si vede? O meglio cosa si dovrebbe vedere? In più luoghi, e anche lungo questo lavoro, più volte si è fatto riferimento all'importanza di un atteggiamento critico, ma la stessa cosa si potrebbe dire anche per l'indecidibilità di cui ci ha parlato von Foerster; il punto allora è questo, tutto ciò non riguarda chi non abbia sotto gli occhi qualcosa da comprendere.

Forse non c'è bisogno di sottolineare la problematicità di avviarsi in un percorso attraverso il quale tentare di comprendere il proprio portato etico; tuttavia è bene tenere presente che comprendere – soprattutto in ambito etico – non significa solo acquisire una conoscenza ma anche assumere la responsabilità dei propri gesti e delle proprie scelte.

Un ostacolo significativo ad avviare un tale percorso può essere presentato da due diverse prospettive. Da un lato possiamo dire che

nell'esercizio autobiografico, ovvero nel comporre una storia di vita o formazione, si traccia inevitabilmente una direzione di senso della propria esperienza; tuttavia quando si tratta di etica questa unità di senso non è facilmente raggiungibile; rendere unitari da un punto di vista etico tutti i nostri gesti sembra in effetti un lavoro arduo. Prendendo a prestito il concetto di perturbazione dagli studi di Maturana e Varela, possiamo osservare che rendersi conto della possibilità che vi possa essere contraddizione tra i diversi valori che guidano le nostre diverse scelte/gesti può essere a tal punto insostenibile per il sistema che la si potrebbe rubricare, sempre attingendo dai nostri autori, tra le interazioni distruttive. In effetti posta in questi termini la questione sembra davvero difficilmente superabile.

Porre la questione in altri termini significa per noi allora porla in termini di conoscenza, questo cambio di prospettiva risulta senz'altro più tollerante, in questo caso infatti viene inclusa anche la possibilità del paradosso; il ché significa prendere atto dell'ambivalenza dell'uomo<sup>310</sup>. La direzione infatti non è quella di un percorso di perfezionamento, esso infatti richiederebbe una teoria etica, ma qui noi stiamo ancora tentando di conoscere il nostro punto cieco; in effetti si tratta esattamente di un percorso di conoscenza di sé, dei propri valori, di ciò che ci sta a cuore, di ciò che ci è indifferente. Questo è ciò che siamo, ed è entro questi nostri limiti che si delinea lo spazio in cui ci muoviamo. E se questi fattori possono operare indisturbati dalla nostra indifferenza, avviarsi in un percorso di conoscenza del proprio portato etico può essere inteso come disponibilità a connettersi con ciò che scegliamo, facciamo e scegliamo di non fare. Questo percorso di conoscenza che stiamo ipotizzando assume

---

<sup>310</sup> Bauman in merito osserva «le affermazioni (in contraddizione tra loro, ma spesso dotate di un'identica forza di persuasione) "gli uomini sono fundamentalmente buoni, e per agire secondo la loro natura hanno bisogno soltanto di essere aiutati", e "gli uomini sono fundamentalmente cattivi, e bisogna impedire che agiscano in base ai loro impulsi", sono entrambe sbagliate. In realtà, gli uomini sono moralmente ambivalenti». Bauman Z., (1993) *Le sfide dell'etica*, Tr. it. di Giovanna Bettini, Feltrinelli, Milano 2010, p. 17.

per ora che vi sia disponibilità a prestare attenzione ad alcuni elementi che pur essendo per noi costitutivi, ci capita di non prendere sufficientemente in considerazione.

Solo dopo aver compreso il proprio muoversi nel mondo, solo a questo punto è possibile attivare un processo di critica che si realizza proprio in quel contesto etico ora conosciuto. Ci deve essere tuttavia la consapevolezza che nell'epoca del rischio e dei salti senza rete, avviarsi in questa direzione è tutt'altro che risolutivo (qui il termine risolutivo viene inteso nel senso di *ottenere il risultato desiderato*), anzi si tratta di assumere la complessità; non ci si avvia ad una semplificazione per ottenere un risultato, si tratta invece di andare nella direzione opposta tenendo presente che il rischio più grave non è tanto quello della perdita di controllo, alla cui dipartita dobbiamo ormai rassegnarci, ma fuggire la fragilità che ci caratterizza e con la quale oggi ci troviamo a fare i conti: «al sé, forte e decisore, assertivo e prescrittivo, si sostituisce un sé debole e instabile dove la ragione conta soprattutto nel suo porsi come facoltà logica di connettere fra loro le storie»<sup>311</sup>, per usare i termini di Maturana e Varela è la plasticità che ci consente il continuo adattamento e aggiornamento, è la continua ricerca di mantenerci in un equilibrio omeostatico che rappresenta il nostro focus, ma queste sono tutt'altro che novità; ciò che si osserva qui è in primo luogo l'esigenza di significare le nostre storie da un punto di vista etico non per produrre una teoria ma per far emergere quei significati che ci tengono insieme.

Rendere visibile il proprio sistema etico ci permette dunque di pensarlo e di assumerlo criticamente ma esso non esiste autonomamente. Tutto quanto è stato detto fino ad ora parte proprio dall'assumere una struttura sistemica che tutto connette, come ci ha mostrato Bateson. E i significati etici che ci tengono insieme, che ispirano le nostre scelte e che

---

<sup>311</sup> Demetrio D., *I processi di significazione nell'esperienza adulta*, in Margiotta M. (a cura di), *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*, Bruno Mondadori, Milano 2006, p. 116.

sono ciò che sopravvive alle diverse esperienze, si determinano come sfondo che tuttavia non appartiene al singolo; anzi quel significato passa esattamente attraverso il riconoscimento e la condivisione di quello sfondo comune.

Ma se il carattere relazionale già nella “singola” soggettività risulta difficile da assumere se non in maniera blanda e incostante, a maggior ragione questo accade nei sistemi istituzionali e pubblici. La settorialità prodotta dalla prospettiva scientifica impedisce quel movimento sinergico dei “singoli” sistemi che rimante a tutt’oggi sostanzialmente sopito. Ricordiamo, ancora una volta affidandoci alle parole di Maturana e Varela, che per definire delle singolarità operiamo una forzatura nel senso che produciamo una rottura rispetto a un flusso continuo e questo ci permette di isolare e riconoscere quella “singolarità” che desta il nostro interesse; meno capaci siamo invece di realizzare il percorso inverso e dunque di ristabilire quelle connessioni. A questo punto ci risulta difficile parlare di singolarità senza virgolettare il termine, senza pensare che esso rappresenta un artificio.

Uscire dalla razionalità di tipo tecnico-scintifica non significa allora escluderla ma sicuramente non considerarla l’unica possibile. Se è vero dunque che senza delineare un campo d’azione, senza una possibile delimitazione, la nostra capacità di condurci nella conoscenza ma anche nella quotidianità può risultare compromessa, dobbiamo allora imparare a muoverci tra i differenti campi d’azione, tutti provvisori e modificabili, cercando però di non dimenticare che questo movimento da un lato si porta appresso ciò che, in quel momento, siamo e dall’altro influisce sul sistema complessivo.

Questo infatti rappresenta una delle conseguenze più gravi che la nostra miopia produce, l’incapacità di cogliere la possibile influenza che la “parte” può esercitare sull’intero sistema. Maturana e Varela mostrano invece come un accoppiamento strutturale che vada a modificare la

struttura di una parte del sistema si ripercuota nella struttura complessiva. Siamo condizionati da aspettative immediate, da standard di efficienza che si misura in termini di velocità ed efficacia, questo ci fa rimanere dunque confinati nell'indifferenza etica, fortemente ancorati alle nostre abitudini e poco disposti a modificarle. Possiamo allora constatare l'esigenza di creare dei momenti di distensione in grado di fermare la pazzia corsa quotidiana mettendoci nella condizione di comprendere fino in fondo il nostro cammino etico, di poterlo orientare, rendendoci parte attiva nel nostro sistema sociale.

## CONCLUSIONI

La nostra epoca è contrassegnata da una forte instabilità e liquidità, tutto è in perenne movimento e nulla può essere previsto o programmato, essenziale in questa situazione diventa la capacità di saper decidere in tempi brevi sulla base di informazioni che in tempi brevissimi devono essere aggiornate. Paradossalmente anche i modelli etici in un contesto come questo perdono la loro capacità di offrire dei punti di riferimento adeguati, anzi i modelli etici tradizionali patiscono di questa impossibilità di avere un punto di riferimento stabile. Persino l'utilitarismo in un contesto in cui non vi è possibilità di previsione si dimostra inefficace e non è in grado di mettere a segno i propri obiettivi. Il modello utilitaristico venuta meno la sua capacità di previsione si deve accontentare di piccoli obiettivi accolti sulla base della casualità o imprevedibilità con la quale le occasioni si presentano, ma non consente di realizzare una coerente programmazione a lungo termine, semmai consente di vivere alla giornata dove però ogni giorno è un giorno nuovo da cui si parte da zero o poco più. E, in effetti uno dei punti nodali è proprio il problema della conoscenza.

Se da un lato «conoscere non è mai un fatto immediato»<sup>312</sup>. Esso infatti non si realizza senza un adeguato esame della situazione e delle possibilità che la circostanza problematica connette, e possiamo dire dunque che la conoscenza è un processo che porta a un risultato dall'altro essa non è mai un risultato definitivo, ma un nuovo punto di partenza. Questo sviluppo riguarda non solo chiunque si voglia impegnare nello

---

<sup>312</sup> Margiotta U., *Perché una teoria della formazione? Un programma di ricerca*, in Margiotta U. (a cura di), *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*, Bruno Mondatori, Milano 2006, p. 203 e ss.

studio di una disciplina, qualunque essa sia, ma chiunque intenda avviarsi in un percorso di formazione e, in particolar modo, di autoformazione; se questa poi si declina sul versante esistenziale ad esempio attraverso l'autobiografia, è facile comprendere come le questioni si facciano assai più complicate. E forse vale la pena ricordare, per riprendere il tema di apertura di questa tesi, che intraprendere un percorso di formazione significa confrontarsi su molteplici fronti:

il sapere, la relazione con l'altro, il contesto sociale di riferimento, la forza della soggettività come identità fondante, il dar forma all'azione, la pluralità delle diverse intenzionalità operanti, la complementarità e la coesistenza plurale di diversi universi di significato cooperanti allo sviluppo equilibrato della vita di tutti.<sup>313</sup>

Ciò che tuttavia sembra sfuggire di mano, ciò che abbiamo definito punto cieco, consiste in un'area costitutiva ed estremamente significativa per il nostro complessivo agire, progettare, scegliere; un'area che partecipa al nostro concreto vivere a prescindere dalla nostra consapevolezza in merito ma che porta con sé ciò che siamo, se è vero che siamo ciò che facciamo. La questione, come abbiamo cercato di mostrare è complessa ed estremamente delicata. I motivi infatti che portano a questa ancora diffusa indifferenza possono essere rintracciati nelle contraddizioni che spesso riscontriamo nella vita ordinaria; si tratta di dilemmi che non coincidono con quelli che tengono impegnati i filosofi da più di duemila anni, o meglio, sono dilemmi che nulla hanno a che vedere con la teoria quando si mostrano in tutta la loro difficoltà prendendo forma nella nostra quotidianità reclamando una risposta. Tali contraddizioni inoltre prendono corpo da una realtà incerta e incapace di offrire indicazioni che permettano di orientarsi. In effetti la questione etica è sempre stata

---

<sup>313</sup> Margiotta U., *Introduzione. Formazione e sviluppo sostenibile*, in Margiotta U. (a cura di), *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*, Bruno Mondadori, Milano 2006, p. XVI.

affrontata in termini di teorie che di fatto mettevano a sistema delle pratiche sociali sufficientemente stabili e leggibili.

Significativo per noi è il fatto che l'etica da un lato si manifesti socialmente influenzando i singoli *sistemi* e dall'altro che tale manifestazione consista non solo nelle azioni dei singoli *sistemi* ma, ancor di più, nelle stesse singole azioni. Per questo riteniamo che l'etica possa rappresentare quella bussola di orientamento di cui oggi ci sentiamo privi, riteniamo infatti che ognuno di noi ne sia dotato ma si tratta di uno "strumento" che dobbiamo imparare a leggere e, soprattutto, di cui dobbiamo comprendere la complessità. Ma, in fondo, per questo possiamo sempre contare su oltre duemila anni di riflessioni.

L'autoformazione, e l'autobiografia in particolare, rappresenta in ambito pedagogico, un processo dinamico e si mostra capace di un rinnovamento sufficientemente rapido; un processo la cui scelta e responsabilità è in capo allo stesso "discente"; ed è proprio qui, in seno a tale scelta e responsabilità che rappresentano la libertà del discente, che la formazione incontra l'ambito etico come circoscrizione di campo in cui attuare scelte e, più in generale, collocare l'agire quotidiano dell'eterno discente. L'etica dunque non è sufficiente senza un atteggiamento di apertura nei confronti della propria formazione. Un'apertura che ci fa ripercorrere gli sviluppi della formazione e dell'autoformazione in particolare. Significative sono le parole di Knowles quando afferma che l'apprendimento autodiretto è appropriato «ogni volta che sono implicate prestazioni umane più complesse, specialmente quelle che richiedono giudizio, intuizioni, creatività, pianificazione, soluzione di problemi, fiducia in se stessi»<sup>314</sup>

Avviarsi alla consapevolezza etica allora non è soltanto l'occasione per attuare un percorso di conoscenza personale; è un percorso di

---

<sup>314</sup> Knowles M. S., (1989) *La formazione degli adulti come autobiografia*, Tr. it. di Laura Formenti, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996, pp. 84-85.

formazione che richiede in primo luogo la disponibilità a mettere in gioco il proprio sistema di valori, è un esercizio critico e filosofico tutt'altro che astratto, è responsabilità e partecipazione sociale. È ciò di cui oggi abbiamo quanto mai bisogno.

## BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., (2008) *L'arte della vita*, Tr. it. di Marco Cupellaro, Laterza, Roma-Bari 2010.
- Bauman Z., (2005) *Vita liquida*, Tr. it. di Marco Cupellaro, Laterza, Roma-Bari 2007.
- Bauman Z., (2000) *Il disagio della postmodernità*, Tr. it. V. Verdiani, Milano, Bruno Mondatori 2002.
- Bauman Z., (1993) *Le sfide dell'etica*, Tr. it. di Giovanna Bettini, Feltrinelli, Milano 2010.
- Bentham J., (1789) *Introduzione ai principi della morale e della legislazione*, a cura di Eugenio Lecaldano, Utet, Torino 1998.
- Bentham J., (1834) *Deontologia*, a cura di Giorgio Cremaschi, La nuova Italia, Firenze 2000.
- Biganzoli R., Pastura R., Quartieri M., *Storia della pedagogia. Dalle origini al novecento*, Errekappa Edizioni, Trento 2010.
- Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004.
- Cambi F. e Frauenfelder E., *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Edizioni Unicopli, Milano 1994.
- Cavadi A., *Ripartire dalle radici. Naufragio della politica ed etiche contemporanee*, Cittadella Editrice, Assisi 2000.
- Cremaschi S., *Breve storia dell'etica*, Carocci editore, Roma 2012.
- Cremaschi S., *L'etica del novecento. Dopo Nietzsche*, Carocci editore, Roma 2005.
- De Monticelli R., *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Edizioni Angelo Guerini e Associati, Milano 1998 (2° ed. 2001).

- Demetrio D., Alberici A., *Istituzioni di Educazione degli adulti 1. Il metodo autobiografico*, Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA, Milano 2002.
- Demetrio D., *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.
- Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Editori Laterza, Roma-Bari 2003.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996 (2° ed. 2004).
- Demetrio D., *I processi di significazione nell'esperienza adulta*, in Margiotta M. (a cura di), *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*, Bruno Mondatori, Milano 2006.
- Dewey J., (1916) *Democrazia e educazione*, Tr. it. Enzo Enriques Agnoletti e Paolo Padano, Sansoni - RCS Libri, Milano 2012.
- Dewey J., Childs J. L., (1931-1934) *La frontiera educativa*, a cura di L. Bellatalla, La Nuova Italia, Firenze 1981.
- Fabre M., *Epistemologia della formazione*, (titolo originale *Penser la formation*) Tr. it. a cura di Ivana Padoan, CLUEB, Bologna 1999.
- Fonnesu L., *Storia dell'etica contemporanea. Da Kant alla filosofia analitica*, Carocci editore, Roma 2006.
- Formenti L., *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Edizioni Angelo Guerini e Associati, Milano 1998 (2° ed. 2005).
- Frabboni F., Wallnöfer G., Belardi N., Water W. (a cura di), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*, Bollati Boringhieri editore s.r.l., Torino 2007.
- Gadamer H.-G., *Bildun e umanesimo*, a cura di Giancarla Sola, il nuovo melangolo, Genova 2012.
- Gadamer H.-G., (1960) *Verità e metodo*, Tr. it. di Gianni Vattimo, Studi Bompiani, Milano 1983 (XIV ed. 2004).
- Galimberti U., *Il gioco delle opinioni*, Feltrinelli, Milano 2004 (II ed.).

- Galimberti U., *Il segreto della domanda. Intorno alle cose umane e divine*, Apogeo, Milano 2008.
- Galimberti U., *Parole nomadi*, Feltrinelli, Milano 1994 (III ed. 2006).
- Hadot P., (1995) *Che cos'è la filosofia antica?*, Tr. it. di Elena Giovanelli, Einaudi, Torino 1998.
- Hadot P., (2002) *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Tr. it. di Anna Maria Marietti e Angelica Taglia, Einaudi, Torino 2005.
- Hare R. M., (1981) *Il pensiero morale*, Tr. it. di Stefano Sabattini, Società editrice il Mulino, Bologna 1989.
- Jonas H., (1979) *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, A cura di Pier Paolo Portinaio, Einaudi, Torino 2012.
- Knowles M. S., (1989) *La formazione degli adulti come autobiografia*, Tr. it. di Laura Formenti, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996.
- Knowles M. S., Elwood F. Holton III e Richard A. Swanson, *The adult learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, Gulf Publishing Company, Houston - Texas 1998.
- MacIntyre A., (1999) *Animali razionali dipendente. Perché gli uomini hanno bisogno delle virtù.*, Tr. it. di Marco D'Avenia, Vita e Pensiero, Milano 2001.
- MacIntyre A., *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Armando Editore, Roma 2007.
- Margiotta U. (a cura di), *La pedagogia scienza prima della formazione*, Penza Multimedia Editore, Lecce 2011.
- Margiotta U., *Introduzione. Formazione e sviluppo sostenibile*, in Margiotta U. (a cura di), *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*, Bruno Mondatori, Milano 2006.
- Margiotta U., *Perché una teoria della formazione? Un programma di ricerca*, in Margiotta U. (a cura di), *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*, Bruno Mondatori, Milano 2006.

- Margiotta U., *Autoformazione. Oltre le colonne d'Ercole per riconquistare il gusto e la disciplina dell'ignoto*, in Ivana Padoan, *Forme e figure dell'autoformazione*, Pensa multimedia, 2008.
- Maturana H. R. e Varela F. J., (1980) *Autopoiesi e cognizione*, tr. it. di Alessandra Stragapede, Marsilio Editori, Venezia 1985 (V<sup>^</sup> ed.).
- Maturana H. R. e Varela F. J., (1984) *L'albero della conoscenza*, tr. it. di Giulio Melone, Garzanti Editore, Milano 1992 (1984).
- Mezirow J., (1991) *Apprendimento e trasformazione*, Tr. it. di Roberto Merlini, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.
- Minello R., Margiotta U., *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*, Pensa Multimedia Editore, Lecce 2011
- Moore G. E., (1903) *Principia ethica*, tr. it. di Gianni Vattimo, Bompiani, Milano 1972.
- Morin E., (2001) *Il metodo 5. L'identità umana*, Tr. it. di Susanna Lazzari, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002.
- Morin E., (2004) *Il metodo 6. Etica*, Tr. it. di Susanna Lazzari, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005.
- Morin E., (1999) *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Tr. it. di Susanna Lazzari, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma 2003 (5a ristampa 2008).
- Nancy J.-L., (1996) *Essere singolare plurale*, Tr. it. di Davide Tarizzo, Giulio Einaudi editore, Torino 2001.
- Natoli S., *Parole della filosofia o dell'arte di meditare*, Feltrinelli, Milano 2004.
- Niero B., *Esperienza autobiografica e riflessività*, Tesi di laurea triennale conseguita presso l'Università Ca' Foscari, Venezia 2009.
- Padoan I., *Forme e figure dell'autoformazione*, Pensa multimedia, Lecce 2008.
- Padoan I., *La società formativa. Problemi di pedagogia sociale*, Pensa multimedia, Lecce 2008.

- Pineau G., Le Grand J.L., (2002) *Le storie di vita*, Tr. it. di Giovanna Granturco, Edizioni Angelo Guerini e Associati, Milano 2003.
- Quaglino G.P. (a cura di), *Autoformazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004.
- Quaglino G. P., *Scritti di formazione 3. 1991-2002*, Franco Angeli, Milano 2006.
- Russ J., (1994) *L'etica contemporanea*, Tr. it. di Aldo Pasquali, il Mulino, Bologna 1997.
- Schön D. A., (1983) *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Tr. it. di Angela Barbanente, Dedano, Bari 2006.
- Von Foerster H., "Non sapere di non sapere", in AA.VV., *Che cos'è la conoscenza*, Editori Laterza, Bari 1991 (1990).
- Zampieri S., *L'esercizio della filosofia*, Apogeo, Milano 2007.
- Zampieri S., *Introduzione alla vita filosofica. Consulenza filosofica e vita quotidiana*, Mimesis, Milano 2010.
- Zampieri S. (a cura di), *Sofia e Polis. Pratica filosofica e agire politico*, Liguori, Napoli 2012.

## SITOGRAFIA

Contini M., *Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico*, 2006,  
□[rpd.unibo.it/article/viewFile/1457/839](http://rpd.unibo.it/article/viewFile/1457/839)□.