

LA VIA ERMENEUTICA DELLA RELAZIONE EDUCATIVA

THE HERMENEUTIC PATH OF THE EDUCATIONAL RELATIONSHIP

- Cristiano Ciferri¹

RIASSUNTO

Il discorso filosofico è in grado di riconfigurare continuamente l'esperienza e, così, il filosofare è anche una azione pratica perché è "filosofia in azione". Con la pratica filosofica, la filosofia riconsidera sé stessa come *paideia*: la domanda educativa, infatti, è in sé una domanda filosofica. Si prospetta così una verità "esistenziale", che concilia il suo carattere incondizionato con i caratteri plurali dell'accesso prospettico ad essa. La relazione educativa deve quindi proporsi l'orizzonte di un'ermeneutica veritativa che renda il ragazzo uno *strong evaluator*, in una chiave est-etica che lo aiuti a comprendere se ciò che è da lui percepito come bello sia anche buono al fine del suo compimento integrale. La *via pulchritudinis* della relazione educativa è quindi una forma di conoscenza, un particolare itinerario di ricerca. Appare allora legittimo considerare la validità di un modo adolescente di fare filosofia (*teen philosophy*) che necessita di un apposito itinerario narrativo di ricerca.

PAROLE CHIAVE

Ermeneutica veritativa, pratica filosofica, teen philosophy, via pulchritudinis, est-etica.

¹ Docente di Filosofia dell'educazione presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione della Università Pontificia Salesiana di Roma.

ABSTRACT

Philosophical discourse has the ability to continuously reconfigure experience, making philosophizing itself a practical action, or “philosophy in action”. Through philosophical practice, philosophy reconsiders itself as *paideia*, as the educational question is inherently philosophical. This perspective proposes an “existential” truth, harmonizing its unconditional nature with the plural perspectives through which it can be accessed. Thus, the educational relationship must aim towards a truthful hermeneutic that shapes the youngster into a *strong evaluator*, employing an *est-ethical* approach that helps him understand whether what he perceives as beautiful is also good, ultimately supporting his integral development. The *via pulchritudinis* in education thus emerges as a mode of knowledge, a distinct exploratory pathway. It is therefore legitimate to consider the validity of a unique adolescent approach to philosophy (teen philosophy) which necessitates a dedicated narrative and exploratory research framework.

KEYWORDS

Truthful hermeneutics, philosophical practice, teen philosophy, *via pulchritudinis*, *est-ethics*.

RESUMEN

El discurso filosófico tiene la capacidad de reconfigurar continuamente la experiencia; en este sentido, el filosofar adquiere representando una verdadera “filosofía en acción”. Mediante la práctica filosófica, la filosofía se reconsidera a sí misma como *paideia*: la pregunta educativa es, de hecho, una cuestión filosófica en sí misma. Se plantea así una verdad “existencial” que concilia su carácter incondicionado con los aspectos plurales de acceso perspectivístico a ella. En consecuencia, la relación educativa debe proponerse el horizonte de una hermenéutica de la verdad que convierta al joven en un “*strong evaluator*”, a través de una clave *est-ética* que le ayude a discernir si aquello que percibe como bello puede ser considerado también bueno, orientándolo hacia su realización integral. La *vía pulchritudinis* en la relación educativa se configura, así como una forma de conocimiento, un itinerario específico de investigación. De aquí la relevancia de considerar la validez de un enfoque adolescente de filosofía (teen philosophy), que requiere un itinerario narrativo de investigación específico.

PALABRAS CLAVE

Hermenéutica veritativa, práctica filosófica, teen philosophy, vía pulchritudinis, est-ética.

1. Pratica filosofica e pratica educativa

In tempi recenti, a partire dalla riflessione di G. B. Achenbach, si è realizzata una svolta significativa, da quella che per secoli è considerata la “filosofia pratica” alla cosiddetta “pratica filosofica”.² Aristotele distingue la filosofia pratica da quella teoretica, considerandola quale “scienza della verità” che ha però come suo fine precipuo l’operare e l’agire. In tal modo, la filosofia pratica riguarderebbe più da vicino quelle branche della filosofia che più direttamente si occupano dell’azione e della prassi umane, guidate dalla saggezza. Possiamo quindi affermare che l’agire dettato da retta ragione viene ad essere come il punto di sintesi tra teoresi e prassi e se parlare di pratica filosofica potrebbe sembrare, in qualche modo, una contraddizione in termini, nell’epoca contemporanea si è assistito ad una sempre maggiore riabilitazione di essa in vista di scelte umane (personali, sociali, politiche, ambientali, bioetiche...) che siano in grado di garantire il futuro stesso dell’umanità e del mondo che, insieme, si abita. Parlare di “pratica filosofica” indica pertanto un particolare agire filosofico. Essa, infatti, non riguarda mai solo il singolo che fa filosofia ma è per sua stessa natura una condivisione relazionale oltre che razionale: l’io che filosofa è sempre un noi. Attraverso la sua azione pratica e riflettendo su di essa, l’uomo plasma sé stesso, chiamato com’è a scegliere l’agire migliore in vista del conseguimento dei propri beni particolari e del bene sommo che è la realizzazione piena di sé (e degli altri). Il discorso filosofico, quindi, è in grado di riconfigurare continuamente l’esperienza e, così, il filosofare è anche una azione pratica, non solo perché ha una valenza pratica (come è per la filosofia pratica), ma anche perché è, appunto, pratica filosofica, filosofia in azione in cui chi “fa” filosofia è, al tempo stesso, il destinatario dell’agire filosofico. La pratica filosofica è quindi da intendersi quale filosofia *ad personam* più che *ad principia*.

In questa dinamica di ricerca si innestano diverse delle azioni interiori che caratterizzano l’essere umano. Non ultimo, l’agire educativo e formativo. Va subito sottolineato il realismo ermeneutico di quella particolare pratica che è la relazione educativa, dove la ricerca della verità non è semplice *adequatio*, ma vera e propria *redditio*, nell’orizzonte di uno svelamento esistenziale dialogico che restituisce a sé stessi, orientando ad una pienezza d’essere. L’agire filosofico delle pratiche filosofiche ha, in sé, uno scopo analogo all’agire educativo: mettere il soggetto al centro di un pro-

² Cf ACHENBACH Gerd B., *Philosophische Praxis. Vorträge und Aufsätze*, Colonia, Dinter 1987.

cesso di riflessione che lo renda, in maniera adeguata, protagonista attivo delle proprie scelte etiche e, quindi, della propria esistenza. Ed ha anche una analoga modalità, in quanto non può che essere una pratica di vita condivisa nella relazione *hic et nunc*.

Con la pratica filosofica, la filosofia riconsidera sé stessa come *paideia*, quale era proprio nel suo significato originario. Essa è infatti un con-filosofare, una ricerca veritativa condotta insieme. Pratica filosofica e relazione educativa possono quindi stringere tra loro una felice alleanza; potremmo anzi affermare che la relazione educativa sia in sé anche una pratica filosofica. Se infatti entrambe si avvalgono di un procedere dialogico più che dialettico, non sarà specioso riscoprire l'importanza della relazione educativa in ambito filosofico e della filosofia in ambito educativo: «La filosofia per troppo tempo ha abbandonato nelle mani di altre discipline, e in particolare della pedagogia e della psicologia, i compiti formativi che la sua stessa tradizione le riconosce e le chiede di assolvere. Ritorna oggi a riappropriarsi di queste competenze, che si fondano sulla valorizzazione della capacità dell'uomo di mettere in atto l'esercizio della ragione per orientare la propria vita».³

I punti di convergenza tra relazione educativa e pratica filosofica possono essere, in sintesi, così descritti: 1) la ricerca viene condotta insieme e, in una costante asimmetria tra l'educatore e l'educando, il primo si pone come aiuto per la scoperta e per il protagonismo del secondo nella propria vita; 2) tale ricerca si attua in un procedere dialogico che chiama in causa sia la razionalità che l'emotività dei soggetti coinvolti, dimensioni entrambe necessarie per la definizione del proprio vero sé; 3) il dialogo parte sempre da una narrazione, sia di tipo autobiografico che di tipo simbolico: raccontare e raccontarsi sono due movimenti indisciungibili; 4) lo scopo finale è quello del raggiungimento della pienezza del proprio essere (non solo dell'educando ma anche dell'educatore). Occorre però subito ribadire come il protagonismo nell'azione educativa non sia da attribuirsi né all'educatore né all'educando singolarmente presi, quanto invece alla particolare alleanza che si crea tra i due.⁴ Ricercatori di verità sono, pertanto, entrambi.

Sul piano cognitivo, il ragazzo sviluppa in età adolescenziale quello che J. Piaget definisce il "pensiero alla seconda potenza", un pensiero astratto formale che è espressione della acquisita *capax veritatis*, essere in grado cioè di individuare gradualmente non solo l'essere, ma il poter essere di sé e delle cose, tanto che lo psicologo svizzero, sulla scia di Comte,

³ MARTINI Maria Luisa, *Pratiche di identità in adolescenza tra conflitto e riconoscimento*, in MARTINI Maria Luisa - MIGNONE Anna (a cura di), *Paideia. Pratiche filosofiche come pratiche educative*, Napoli, Liguori 2011, 27.

⁴ Cf CIFERRI Cristiano, *La relazione educativa protagonista dell'educazione*, in CIFERRI Cristiano (a cura di), *Chiamati a rilanciare il patto educativo globale*, Roma, LAS 2021, 97-110.

definisce l'adolescenza "età metafisica per eccellenza". Nel dialogo educativo, in quanto anche filosofico, il ragazzo matura la capacità di astrarre dal dato esperienziale e di riflettere sul proprio pensiero, per formulare ipotesi via via sempre più complesse che possano guidare l'azione futura subordinando il reale alla propria intenzionalità. La capacità ermeneutica della verità, a partire dal confronto col reale, è allora un'esistenziale dell'uomo fin dagli albori della formazione del suo essere. Giacché il porsi domande e ricercare risposte, che di per sé è un'azione filosofica, è anche una dinamica tipica della relazione educativa, la ricerca ermeneutica della verità non solo non è estranea alla pratica educativa, ma ne orienta il senso. Gaspare Mura fa notare come un vero realismo ermeneutico non riguardi solo il problema della verità logica ma anche la comprensione esistenziale dell'interpretazione di senso che si dà, a partire dal legame esistente tra verità e vita. Ciò è valido anzitutto nella relazione educativa, vero e proprio con-filosofare volto al "comprendere" più che allo "spiegare": «L'intelletto deve avere la consapevolezza che non potrà mai pervenire ad un possesso esaustivo, ma solo ad una comprensione progressiva, in un avvicinamento che deve lasciare sempre spazio al "mistero" della realtà personale. Ecco perché la nozione ermeneutica della verità può essere qualificata come "personalista"». ⁵

2. La domanda educativa come domanda filosofica

Vi è una complementarità tra l'euristica, cioè il processo di ricerca di soluzioni alle varie questioni, e l'erotetica, cioè il rapporto logico e inferenziale tra domande e risposte: l'analisi delle domande resta monca se non è seguita dalla sintesi delle risposte. Perché le risposte siano significative dal punto di vista antropologico ed educativo, la loro ricerca deve fondarsi su un'ermeneutica dialogica della verità, che non è relativismo (tantomeno metaetico) o nichilismo, ma che richiede di camminare insieme verso ciò che è in sé vero, anelito comune di ciascuno. Infatti, come precisa Francesco Totaro, «la tutela della pluralità del vero non passa attraverso il congelamento della verità che il relativismo propugna, sempre che il relativismo venga inteso in modo secco e non nel senso - del tutto valido e accettabile - del carattere relativo delle differenti determinazioni della verità rispetto alla sua pienezza». ⁶ Una verità che, pur se radicata ontologicamente, proprio perché universale è posseduta personalmente e formulata storicamente, laddove gli attori di tale processo sono tutti coloro che detengono una "pretesa di verità" e, quindi, lo saranno anche tutti i protagonisti del dialo-

⁵ MURA Gaspare, *Introduzione all'ermeneutica veritativa*, Roma, Edizioni Università della Santa Croce 2005, 233.

⁶ TOTARO Francesco, *Assoluto e relativo. L'essere e il suo accadere per noi*, Milano, Vita e Pensiero 2007, 154.

go educativo, che si conduce proprio verso la verità dell'essere di ciascuno e, quindi, del suo agire. In questo sta la forza unitiva e com-unionale della verità, appello alla libertà più che costrizione all'evidenza.

Si prospetta così una verità "esistenziale", che concilia il suo carattere incondizionato con i caratteri plurali dell'accesso prospettico ad essa. Per questo, Totaro parla di "prospettivismo veritativo" al quale, aggiungiamo noi, può senz'altro far seguito un "prospettivismo pedagogico": «Le prospettive si rappresentano in relazione a una verità che le orienta e le porta a riconoscersi l'un l'altra nel conferimento reciproco di un'analogia dignità di ricerca [...]. Le prospettive, oltre che incontrarsi, si scontrano [...]. Il paradosso della verità è che essa è sempre presa nel conflitto, però con l'impegno contestuale di toglierlo o di superarlo in quanto negativo [...]. Al conflitto si può attribuire una inevitabilità di fatto, ma non di valore». ⁷ Non c'è allora paradosso nella verità, ma può esserci verità nel paradosso. Fatti e interpretazioni, pertanto, coesistono, senza essere gli uni a scapito delle altre, sebbene siano certamente i primi a fondare le seconde, mentre le seconde illuminano la comprensione dei primi.

La ricerca ermeneutica dell'essere dell'uomo, quale emerge nella relazione educativa, si configura quindi come una verità prospettica poiché l'avventura dell'essere nel suo punto di approdo oggettivo si rifrange in quella del suo esistere progressivo. L'essere del ragazzo non solo si dà per quello che è (il suo essere), ma non può non continuare a darsi per quello che diviene (il suo esserci). La relazione educativa assume una funzione ermeneutica proprio perché svela ciò che accade come evento e lo ri-vela nell'ordine del mistero; coglie la vita del ragazzo (e dell'educatore) nelle sue coordinate di finitezza e di fragilità e la rilancia verso la forma del suo compimento integrale, in quell'ordito di domande e di risposte che è la tela sulla quale si svolgono tutte le azioni e le relazioni umane.

A detta di Luciano Floridi, le domande differiscono tra loro a seconda della tipologia di informazioni necessarie per la loro risposta. Le domande più significative per l'uomo, quelle filosofiche, sono delle domande "aperte", in quanto «restano in linea di principio aperte al disaccordo informato, razionale e onesto, anche dopo che tutti i rilevanti calcoli e osservazioni siano stati posti in essere e le risposte formulate». ⁸ Se però queste domande sono "aperte" dal punto di vista delle risorse necessarie per soddisfarle (il possibile disaccordo), esse sono anche al tempo stesso "chiuse" nel senso matematico del termine, laddove un insieme è chiuso se, operando sugli elementi di tale insieme, si continuano a produrre elementi di quello stesso insieme: domande filosofiche generano sempre altre domande filosofiche.

⁷ *Ivi* 166.

⁸ FLORIDI Luciano, *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*, Milano, Raffaello Cortina 2020, 26.

Le domande filosofiche sono quindi degli attrattori, giacché le risposte alle domande meno importanti tendono a subire progressivamente una leggera perturbazione che man mano le fa evolvere verso le domande ultime. Da questo punto di vista, la filosofia è per sua natura escatologica. Va da sé che si può cercare di rispondere alle domande esistenziali più complesse se ci si è man mano educati a farlo nei riguardi di quelle più semplici. Laddove invece questo *habitus* manchi e non si affronti la vita ricercandone il senso, anche nella sua ordinaria quotidianità, si è vittime di un approccio all'esistenza privo di criticità. Ancora una volta ciò evidenzia la necessità sempre più impellente di una azione educativa che favorisca nei ragazzi una creativa capacità semantica ed ermeneutica, un insieme di risorse noetiche che orientino la propria sintesi esistenziale nel ricercare le risposte più adeguate alle circostanze, in vista di un compimento integrale e a partire dalla natura del proprio essere.

Al centro troviamo un argomento cruciale per l'etica contemporanea: la *is/ought question* che, in chiave educativa, si tramuta in *is/ought-be question*, tanto da poter affermare che, nella relazione educativa, «l'etica è la logica dell'agire giusto, la logica è l'etica del pensare bene». ⁹ La relazione educativa deve proporsi di rendere il ragazzo un cuore pensante, uno *strong evaluator* capace di valutare in senso forte i suoi desideri a partire da un quadro assiologico interiorizzato. Si intende così superare il punto di vista dell'etica della norma o della terza persona, mentre si ripropone il punto di vista dell'etica del soggetto agente, un'etica della prima persona in cui l'azione è una scelta coerente col proprio essere, che manifesta una auto-determinazione in vista del bene globale per sé, per gli altri e per il mondo.

È utile qui richiamare l'odierno dibattito che vede la "vita buona" (*goodness*) come sviluppo della "vita giusta" (*rightness*). Per "vita giusta" si intende una concezione della vita e dell'esistenza per la quale l'adempimento del dovere del proprio essere è in vista di un compito più grande: la vita da far fruttificare. Per la "vita buona", invece, il primato dei frutti è subordinato al primato della fioritura complessiva della persona (*human flourishing*). Quest'ultima prospettiva, che potremmo definire eudemonica, si contrappone alla considerazione della felicità come qualcosa che semplicemente "accade" (*happiness* da *happen*), esprimendo invece l'idea che l'uomo è il costruttore della propria felicità, poiché con le sue scelte opportunamente educate egli *diventa* felice, anche in circostanze avverse.

⁹ DE MONTICELLI Roberta, *Esercizi di pensiero per apprendisti filosofi*, Torino, Bollati Boringhieri 2006, 11.

3. La relazione educativa come ermeneutica est-etica

La relazione educativa incide così non solo performativamente sulla realtà oggettiva, donandole un senso, ma anche trasformativamente sui suoi protagonisti. Essa ha quindi una fondamentale dimensione est-etica che tiene contro, al tempo stesso, dell'*aisthesis* come dell'*ethos*; è una *via pulchritudinis* percorsa insieme alla ricerca di ciò che è bello per comprendere se esso è anche veramente buono, in grado cioè di realizzare la felicità del proprio essere. L'estetica nasce proprio quale riflessione filosofica a partire dalla conoscenza sensibile, come lo stesso etimo del termine attesta in maniera incontrovertibile. Nonostante questo riferimento alla percezione soggettiva, il *pulchrum* è stato sempre associato al *bonum*, sia dal punto di vista etico (si pensi alla *kalokagathia* greca) che ontologico (si pensi alle proprietà trascendentali dell'essere). L'estetica ha così in sé anche una intenzionalità etica: parafrasando Luigi Pareyson, l'est-etica è da intendersi come filosofia "intera" per eccellenza, in quanto mira a coniugare il momento teoretico-speculativo con quello esperienziale ed educativo. Non solo, ma fa essere la persona dinamicamente inquieta, in un movimento di costante autotrascendimento. Proprio questa inquietudine è il segno della costitutiva educabilità dell'essere umano, giacché «l'essere della persona è ricevuto e non è mai nella pienezza dell'essere. Ogni soggetto impiantato nell'essere nasce solo abbozzato, per così dire: è segnato da una costitutiva ed insuperabile incompiutezza; e la sua esistenza, nel tempo della sua vita, è orientata da una tensione a pervenire ad una pienezza d'essere, che le conferisca unità di senso: che porti infine la persona alla sua piena attualità».¹⁰ In tal senso, allora, possiamo parlare oggi di *emergenza educativa*, non come di una situazione improvvisa e inaspettata alla quale dover porre rimedio ma come l'emergere, dalle pieghe dell'essere stesso del giovane uomo, di un anelito costante alla verità che chiede di essere sostenuto e aiutato nel ricercare e trovare un approdo.

Pareyson, nella sua riflessione, parla di *formatività* per sottolineare il carattere dinamico della forma, quale risultato di un processo di formazione. La forma infatti non solo conclude, ma include il processo che le ha dato vita. L'approccio filosofico da lui utilizzato è quello di un contatto diretto con l'esperire, dal quale la percezione estetica parte e al quale essa si rivolge, al pari dell'istanza etica. La formatività è allora da intendersi come unione inseparabile di produzione e di invenzione: «"Formare" significa "fare" inventando insieme il "modo di fare", vale a dire "realizzare" solo procedendo per tentativi la riuscita e producendo in tal modo opere che sono "forme"».¹¹ Ora, ogni azione dell'uomo è produzione e invenzione insieme ma, in particolar modo, lo è il suo agire educativo.

¹⁰ BELLINGRERI Antonio, *La consegna*, Brescia, Scholé 2019, 76.

¹¹ PAREYSON Luigi, *Eстетica. Teoria della formatività*, Milano, Bompiani 2002, 10.

Anche l'educazione, infatti, «partecipa di quella tensione creativa che implica il generare ciò che risiede dentro ognuno, portando a compimento la propria forma personale allo stesso modo in cui l'artista riesce a creare». ¹² La relazione educativa, in quanto *via pulchritudinis*, deve quindi essere orientata a "generare nel bello". L'agire educativo mira ad attuare il proprio potenziale trasformativo e performativo nel progresso esistenziale dell'educando (e dell'educatore), realizzando così una realtà nuova di tipo relazionale che non è data dalla semplice interazione io-tu ma che dà forma al *noi*. La relazione educativa fa sua quella *inventio* in cui consiste il formare, e perciò le azioni educative buone possono essere considerate come "forme" in quanto dotate di esemplarità nella loro intrinseca bontà e bellezza. La valutazione etica di questa operazione, proprio perché riguarda la sua formatività e richiama immediatamente il bello che pone in essere, è al tempo stesso una valutazione estetica. L'arte educativa, in un agire intenzionale, specifica quella che è la sua tipica caratteristica formativa, che risulta dall'intreccio tra la capacità inventiva e la tenacia operativa. Se allora, in qualche modo, le azioni umane sono tutte formative, l'educazione è invece formazione, è intenzionalmente formante. Possiamo quindi affermare, seguendo il ragionamento di Pareyson, che, alla stregua dell'arte, anche l'educazione è pura formatività. Ovviamente, data la natura dell'educazione, in essa non solo si pensa e si agisce per formare, ma si forma per pensare ed agire, giacché la formatività, per essere orientata alla pienezza dell'essere responsoriale dell'uomo, deve essere necessariamente sostenuta dalla sua razionalità ed eticità.

L'est-etica della formatività educativa si gioca però sulla libertà, che fonda la possibilità stessa del formare. In educazione non c'è altro modo reale di trovare una forma, di formare appunto, che quello di eseguirla, di tentare di produrla. È proprio l'accezione dell'educazione come formazione, connessa appunto all'idea di "forma", a conferirle un potere trasformativo proprio a partire dal dato iniziale presente nell'educando, che viene man mano accompagnato ad esplicitare quelle potenzialità che sono specificamente sue. L'agire educativo non può però limitarsi alla produzione esteriore di una forma interiore che richiede solo di essere applicata; l'invenzione non può essere divisa dalla realizzazione, ma è l'interazione di entrambe che fa in modo di colmare un'attesa, di rispondere nella maniera più adeguata possibile ad un appello, di purificare e realizzare un desiderio. La formatività dell'educazione non è rinvenibile solo a formazione compiuta.

Questo procedere per tentativi, questo realizzarsi facendo, non vuol dire però che non debba esserci una direzione, un orientamento, un *telos*. Il tentativo è tale proprio perché intende riuscire in un intento, altrimenti sarebbe un brancolare cieco soggetto al caso. L'abitudine a pensare che

¹² MUSAIO Marisa, *L'arte di educare l'umano*, Milano, Vita e Pensiero 2018, 73.

la formazione esista prima dell'azione educativa o al massimo dopo di essa, ma non nella stessa relazione, nasce dal pregiudizio che la forma esista solo come forma formata. Invece, già nell'intenzione educativa c'è qualcosa che orienta verso una forma che, sebbene presente a processo concluso, tuttavia «l'annunzia e la fa presagire, che tende ad essa e ne crea l'attesa, [...] [che] già opera ed agisce a guidare quello stesso processo da cui emergerà nella sua compiutezza».¹³ Sicché ogni parte del processo formativo *in itinere* è certamente incompiuta in quanto alla forma formata (l'obiettivo finale), ma completa in quanto forma formante (le sue concrete declinazioni intermedie progressivamente raggiunte).

Nella relazione educativa l'eticità si ammantava di esteticità poiché vengono ugualmente curati tanto il perseguimento dei valori quanto l'inventiva armonicamente necessaria per conseguirli. Ogni momento condensa tutta la storia della persona e, in particolar modo, di come essa ha ricercato la modalità singolare del proprio essere ed ha impiegato la propria libertà per realizzare sé stessa. Eppure, nessuno di questi momenti ha il sapore della definitività, essendo la ricerca del proprio compimento sempre ermeneuticamente perfezionabile. Ne deriva un nesso ineludibile tra verità e bellezza, dato che il bello si pone all'origine e al culmine di quel processo interpretativo che ha nella verità la sua sorgente e nella bontà il suo approdo: «Il bello coincide di volta in volta col bene e col vero senza perciò annullarsi, e il bene e il vero appaiono come bellezza senza perciò ridursi. Non c'è confusione di valori, e si può parlare di bellezza *del bene* e *del vero*, anzi di bontà e di verità *come bellezza*».¹⁴ Il bello (*kalón*) è in sé appellante (da *kaléin*) perché in-voca una risposta ad esso, una presa di posizione nei suoi riguardi. Il sentimento e il desiderio verso il bello hanno quindi un ruolo importante anche nel discernere ciò che è bene in senso etico, tanto da potere affermare con Pareyson che «solo facendo dell'uomo fisico un uomo estetico si può farne un uomo morale: dall'uomo fisico all'uomo morale non c'è passaggio diretto, ma solo un passaggio mediato dall'uomo estetico [...] perché solo nell'uomo estetico si ha la perfezione dell'umana natura».¹⁵

La percezione di ciò che è bello richiede allora un'educazione ad esso, dato il suo rapporto ineludibile con la verità e la bontà: «La bellezza è l'espressione visibile del bene come il bene è la condizione metafisica della bellezza».¹⁶ Appunto perché il bello, in quanto tale, li interpella, in un movimento centripeto che parte da ciò che li circonda e si dirige verso la loro interiorità, la *via pulchritudinis* della relazione educativa può consentire ai ragazzi di ascoltare l'appello interiore della Bellezza trascendente che li

¹³ PAREYSON, *Estetica* 73.

¹⁴ *Ivi* 21.

¹⁵ *Ivi* 150.

¹⁶ GIOVANNI PAOLO II, *Lettera agli artisti*, 4 aprile 1999, 3, in https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/letters/1999/documents/hf_jp-ii_let_23041999_artists.html.

abita e quello esteriore della bellezza cosmica che li circonda. Essa è quindi per loro una forma di conoscenza, percorrendola compiono un particolare itinerario di ricerca. Il suo punto di partenza è lo stesso del filosofare e cioè la capacità di provare stupore, di meravigliarsi, che nasce perché si percepisce qualcosa di diverso da sé e al tempo stesso di attraente, verso il quale prende forma un desiderio. E proprio l'educazione est-etica del desiderio, del discernere cioè se ciò che è percepito come bello sia anche buono, costituisce la sfida educativa principale alla quale oggi la relazione educativa è chiamata a rispondere. In questo processo, che conduce in ultima analisi alla responsabilità nelle proprie scelte, il "sentire" acquista un ruolo significativo nella percezione del bene e del male in senso morale perché ha in qualche modo la funzione di anticipare e preparare la valutazione etica specifica e il conseguente comportamento. Oltre che stile educativo, la *via pulchritudinis* si fa così stile cognitivo e morale.

Ora, considerando la relazione quale reciprocità appellante e l'uomo quale appello invocante, la relazione educativa ha tra i suoi compiti quello di favorire il vaglio interiore che i ragazzi sono chiamati a fare rileggendo con intelligenza (*intus-legere*) le proprie esperienze e i propri stati d'animo in vista del compimento integrale di sé. Il dialogo educativo, già nel suo senso etimologico (*diá*), indica un cammino in cui districarsi, un sentiero da percorrere tra le strade impervie delle parole e della comprensione (*logos*). La relazione educativa intreccia il suo ordito con le trame della complessità (*complexus* è ciò che viene tessuto insieme), categoria tipicamente contemporanea che sta ad indicare la reciproca correlazione tra gli uomini e le loro storie. Secondo la famosa immagine di G. Deleuze e F. Guattari, l'odierna complessità è assimilabile ad un rizoma che origina nuove gemmazioni a partire dai suoi nodi, con una molteplicità di ramificazioni e di connessioni. La complessità rizomatica è perciò un non-finito perenne in una costante evoluzione morfogenetica non lineare che collega un "punto qualsiasi" dell'organismo culturale con un altro "punto qualsiasi". Non sarebbe possibile, secondo questi autori, un processo ermeneutico deduttivo o induttivo ma solo uno abduttivo, puramente indiziario, fondato su connessioni progressive. E invece, la complessità, pur in un contesto di cultura digitale che sembra inglobare la *res cogitans* nella *res extensa* (basti pensare all'Intelligenza Artificiale o all'*Internet of Things*), non è necessariamente un ostacolo alla relazione educativa, quanto piuttosto un suo potenziamento, nel momento in cui questa assume l'istanza della ricerca del fondamento veritativo dell'essere umano nell'euristica di una dicibilità plurale e prospettica di esso.

4. L'approccio della *teen philosophy*

Per una prospettiva ermeneutica nella relazione educativa, che renda conto dell'essere dell'uomo, non basta allora ancorarsi ad un'etica del-

la cura, ma occorre anche fare appello ad un'est-etica della *phronesis*. In qualche modo, la relazione educativa è "logocentrica" non soltanto perché può realizzarsi solo nella parola, ma soprattutto perché il dialogo educativo, quando è autentico, va alla ricerca del *logos*, del senso profondo dell'evento-persona nella sua specificità, ricollocandolo al centro del discorso.

Nel pensiero aristotelico, la *phronesis* è la capacità di saper deliberare bene avendo di mira il migliore dei beni realizzabili. Pertanto, dal punto di vista educativo, la prospettiva è quella di un avvaloramento del possibile, quanto mai attuale in un'epoca segnata dalla complessità. L'educatore deve perciò maturare un atteggiamento fronetico ed epimeletico. Egli infatti sceglie liberamente di accostarsi all'educando; in questo senso l'educazione è *fronetica*, perché fa appello proprio alla *phronesis* che orienta l'agire educativo verso un fine buono, in virtù del quale ci si assume la responsorialità delle proprie scelte. Ciò che condiziona la scelta educativa è però il suo essere incarnata, a seconda delle circostanze e a partire dalla situazione reale nella quale ci si trova, non scevra di pressioni che si dovranno discernere. L'educazione è perciò anche *epimeletica*, poiché fa propria quella capacità di cura (*epiméleia*) che le è propria.¹⁷

Anche Matthew Lipman lo evidenzia, ponendo l'educazione del pensiero *caring* come pilastro fondamentale della sua proposta educativa di *Philosophy for Children*.¹⁸ Educare il pensiero *caring* nel dialogo educativo significa prendersi cura al medesimo tempo dell'oggetto dei propri pensieri e del proprio modo di pensare, mentre cresce la relazione stessa. Non è semplicemente un pensiero critico, ma soprattutto un pensiero creativo. Il tipo di ragionevolezza che, per Lipman, bisogna coltivare nei ragazzi è la stretta correlazione tra ragionamento e giudizio, un pensiero critico e creativo perché, pur facendo riferimento a dei criteri, esso è autocorrettivo e tiene conto del contesto. L'essere oggetto di cura da parte dell'educatore stimola la capacità, nell'educando, di prendersi cura lui stesso di ciò che ha importanza, per realizzarlo e imparare a narrarlo nella propria vita. Questo processo ermeneutico fa crescere nel ragazzo non solo la libertà di opzione tra alternative diverse ma anche la libertà di tradurre concretamente in pratica l'alternativa scelta e necessita quindi di una maturazione della capacità filosofica di giudizio e di conoscenza delle alternative possibili.

Egli auspica il passaggio dal pensiero affettivo (*caring about*) al pensiero attivo (*caring for*), finalizzato a "conservare ciò che si ama". Esiste infatti, secondo l'Autore, un linguaggio delle azioni il cui significato va

¹⁷ Cf SIMONI Cristian, *L'azione educativa: come la si può pensare e cosa significa agire educativamente*, in CONTE Mino (a cura di), *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Limena (PD), Libreria Universitaria Edizioni 2016, 173-179.

¹⁸ Cf LIPMAN Matthew, *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero 2005.

ricercato nelle relazioni che ne costituiscono il contesto e questo linguaggio unisce la ricerca condotta insieme su ciò che viene fatto con quella su ciò che deve essere fatto, rendendo in tal modo normativo il pensiero, che riflette sulle sue stesse procedure. Aiutare i ragazzi a riflettere su chi sono, come intende fare la pratica filosofica nella relazione educativa, li porta progressivamente a considerare e attuare la verità della propria persona, chi man mano scoprono e desiderano essere.

Il fine della alleanza educativa può sembrare paradossale: quello di ricercare il senso nel frammento, di rivalutare la quotidianità del presente come luogo dello sviluppo storico ed esistenziale nella duplice dimensione personale e sociale, intreccio costante di domande e di risposte che tesse la trama della vita umana. Occorre quindi puntare educativamente alla costruzione del sé e del noi come centro propulsore di quello sforzo interpretativo che costituisce l'*humus* delle relazioni e delle narrazioni umane, orientandole così al loro compimento. In questa dinamica, la ricerca di verità fatta dai ragazzi si inserisce con una sua peculiare specificità. Karin Murriss sviluppa quello che il filosofo e pedagogista irlandese Kieran Egan definisce come "pensare mitico", tipico del processo educativo in chiave narrativa, il quale possiede una sua logica complessa e rappresenta, per lui, il fondamento del pensare razionale. Questo tipo di pensiero consente ai ragazzi di approcciarsi con creatività a ciò che quotidianamente li interpella e per questo, secondo questa autrice, «le loro risposte ai problemi saranno più originali di quelle degli adulti». ¹⁹ È legittimo allora parlare di *teen philosophy*, da non intendersi, però, come agire filosofico per adolescenti o degli adolescenti. La prima prospettiva rischierebbe infatti di essere solo il tentativo di "adattare" la filosofia, di per sé "adulta", all'età adolescenziale, riconoscendo un valore limitato e parziale alla capacità ermeneutica propria di questa età. La seconda, in senso opposto, potrebbe invece indicare una netta separazione tra un modo di fare filosofia in età adulta e un altro, ben diverso, proprio dell'età adolescenziale, forse con dei punti di contatto ma sostanzialmente difforni tra loro. Si vuole invece prospettare un modo tipicamente "adolescente" di fare filosofia, di ricercare la verità, per iniziare a definire quella visione della vita dalla quale si originano le proprie scelte etiche in vista del compimento integrale di sé. Questa prospettiva ermeneutica, sebbene inizi a realizzarsi nell'età adolescenziale, procede poi e trova il suo compimento nelle età successive (specie nell'età adulta), con modalità filosofiche proprie per ciascuna di esse ma in uno sviluppo progressivo e unitario. È una filosofia "adolescente" perché adolescenti ne sono i protagonisti principali; perché gli strumenti utilizzati che codificano ed esprimono il linguaggio filosofico sono quelli più adeguati a questa età; perché l'uso in essa dell'intel-

¹⁹ MURRIS Karin, *Can Children Do Philosophy?*, in *Journal of Philosophy of Education* 34(2000)2, 276.

ligenza, specie di quella emotiva, è rispettoso del percorso di crescita dei ragazzi; perché la capacità intellettuale cresce con la persona ed è quindi una vera filosofia *globalmente* intesa e non solo *parzialmente* o *propeudeuticamente* tale; per la naturale predisposizione che hanno gli adolescenti verso strumenti "intelligenti" di comprensione anche non umani; soprattutto perché l'adolescenza è per eccellenza un'età responsoriale.²⁰

5. Un sentiero narrativo per la via *pulchritudinis*

L'educazione, abbiamo detto, è un'arte e "artisti" sono i suoi protagonisti, che rispondono alla bellezza che li circonda con la bellezza del proprio essere e, quindi, delle proprie azioni. E proprio perché la bellezza non è solo un attributo della realtà ma l'anima di ogni relazione, intrecciando così tra loro le storie degli uomini, la relazione educativa necessita di un metodo filosofico specifico per farsi *via pulchritudinis*, verso un'est-etica qualità d'essere della responsorialità degli adolescenti: il metodo narrativo. Secondo Alasdair MacIntyre l'uomo «è un narratore di storie che aspira alla verità [...]. Però la questione centrale per gli uomini non riguarda il loro ruolo di autori. Posso rispondere alla domanda: "Che cosa devo fare?", solo se sono in grado di rispondere alla domanda preliminare: "Di quale storia o di quali storie mi trovo a fare parte?"».²¹

L'uomo si configura come una identità narrativa che è però anche, al tempo stesso, riflessiva. La comprensione di sé e la relazione della persona con sé stessa è mediata da testi e racconti ed è questo ciò che fonda l'identità narrativa dell'uomo, cioè il permanere della persona pur nel mutare dei cambiamenti che avvengono nella sua vita. Per questo motivo siamo dell'idea che, nella relazione educativa, l'educatore debba offrire all'educando la possibilità di imparare a raccontare e a raccontarsi, in una prospettiva ermeneutica ed empatica che aiuti a percepire ogni io (sé stessi e gli altri) attraverso l'interpretazione delle tracce che lascia nel mondo. La narrazione è il modo più immediato attraverso il quale costruiamo il nostro mondo ed essa è inscindibile dal linguaggio col quale ci raccontiamo ed organizziamo sia l'esperienza che man mano facciamo che la comprensione di essa che progressivamente ricerchiamo. La conoscenza umana è capace di riorganizzare le proprie acquisizioni proprio grazie all'educazione, che può servirsi della narrazione per conservare il ricordo o modificare il passato.

La narrazione è quindi una "finestra" sulla realtà, espressione della propria visione della vita che non può prescindere dal contesto nel quale si

²⁰ Per il concetto di *responsorialità* e la sua distinzione rispetto a quello di *responsabilità* cf CIFERRI Cristiano, *Educare alla responsorialità. La relazione educativa con gli adolescenti come philosophical practice*, Roma, LAS 2020, 247-257.

²¹ MACINTYRE Alasdair, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Milano, Feltrinelli 1993, 216.

attua e dal quale è influenzata; il che però non è un limite ma un orizzonte dal quale partire verso nuove prospettive di senso. Tale assunto richiama il valore della dicibilità plurale del vero, della quale si è già detto, che per Jerome Bruner si esprime nel tentativo di “coniugare la realtà al congiuntivo”, di prendere cioè coscienza di ciò che essa è, per desiderare ciò che potrebbe essere, “rileggendo” la realtà stessa con opportunità interpretative nuove che nascono dal confronto e dal dialogo: «Il Sé è un prodotto del nostro raccontare e non una qualche essenza da scoprire scavando nei recessi della nostra soggettività. [...] Senza la capacità di raccontare storie su noi stessi non esisterebbe una cosa come l'identità. [...] La costruzione dell'identità, sembra, non può proseguire senza la capacità di narrare».²² In questo processo, il ruolo dell'educatore è quello del sostegno e dell'accompagnamento, come Bruner sembra indicare riprendendo il concetto di “zona di sviluppo prossimale” di Vygotskij e rielaborandolo in quello di *scaffolding*. Si può allora affermare che imparare a raccontare e a raccontarsi significhi imparare filosoficamente a crescere e va da sé che la tensione narrativa sia, in quanto tale, una tensione est-etica ed ermeneutica verso quanto è buono e bello. Da un lato, quindi, la narrazione ha un carattere descrittivo: noi tessiamo la nostra vita come la trama di una storia; dall'altro, può avere anche carattere prescrittivo: per il nostro compimento integrale dobbiamo vivere la nostra vita come una narrazione condivisa.

In conclusione, per dirla con Edgar Morin, l'adolescenza non è solo “l'età metafisica” (Piaget), ma “l'età estetica” per eccellenza: «Il periodo più propizio alle virtù cognitive dell'estetica è l'adolescenza. In questa età di aspirazioni, di ricerche, di rivolte, tra il bozzolo dell'infanzia e l'integrazione del mondo adulto, fermentano le aspirazioni a una vita non artefatta [...]. È l'età della ricerca delle verità».²³ E la relazione educativa è il luogo migliore dove assumere con compiutezza la sfida ermeneutica di questa ricerca fatta insieme.

²² BRUNER Jerome S., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Roma-Bari, Laterza 2006, 98.

²³ MORIN Edgar, *Sull'estetica*, Milano, Raffaello Cortina 2019, 108. Come possibile percorso est-etic ed ermeneutico che la relazione educativa, intesa quale *via pulchritudinis*, può intraprendere con fecondità, rimandiamo al percorso CRISALIDE (cf CIFERRI Cristiano, *Educare alla responsabilità* 283-300). Il nome dato al percorso, acrostico formato dalle iniziali dei nove momenti che lo compongono, evoca il mutamento dei ragazzi attraverso la relazione educativa: la crisalide evolve in farfalla, il diamante grezzo si trasforma in brillante, lo schizzo indefinito diviene un disegno policromo.