

Pedagogia della discontinuità e “pensiero affettivo”: l’educazione tra crisi, ricostruzione e nuovo inizio

A Pedagogy of Discontinuity and “Affective Thought”: Education amid Crisis, Reconstruction and New Beginning

Stefano Oliverio

Associate professor | Department of Political Science | University of Naples Federico II (Italy) | stefano.oliverio@unina.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Oliverio S. (2021). Pedagogia della discontinuità e “pensiero affettivo”: l’educazione tra crisi, ricostruzione e nuovo inizio. *Pedagogia oggi*, 19(1), 50-57.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012021-06>

ABSTRACT

In order to think of a pedagogy of emergence and beyond emergency, this contribution will outline a theoretical device by dovetailing existentialism with pragmatism, thus taking up an intuition of Nicola Abbagnano and inflecting it in an educational direction. On the one hand, I will appeal to Otto Friedrich Bollnow: by innovatively interpreting certain notions of existentialism, he has conceived of “discontinuous forms of education”, linked to existential breakdowns, which may open onto “new beginnings”, forged in the crucible of the critique (structurally interlaced with the crisis). On the other, some Deweyan motifs will be introduced and, in particular, the idea of the emergence of the new, arising from the communal effort of those who, facing a situation of imbalance, are engaged in a process of intelligent reconstruction which as such is constitutively educational. While Dewey will allow us to attenuate the individualistic tenor of Bollnow’s perspective, the latter affords a better focalization on the urgency of any critical situation.

Per pensare una pedagogia della e oltre l’emergenza, il contributo delinea un dispositivo teorico che coniuga esistenzialismo e pragmatismo, recuperando un’intuizione di Nicola Abbagnano e curvandola in senso pedagogico. Da un lato, ci si rifà a Otto Friedrich Bollnow, il quale, interpretando innovativamente alcune nozioni dell’esistenzialismo, ha teorizzato le “forme discontinue di educazione”, connesse alle rotture esistenziali, che possono aprire su “nuovi inizi”, temprati nel crogiuolo della critica (strutturalmente accoppiata alla crisi). Dall’altro, si introducono motivi tratti da John Dewey, in particolare l’idea di emergenza del nuovo, che sorge dallo sforzo comune di coloro che, fronteggiando una situazione di squilibrio, sono impegnati in un’opera di intelligente ricostruzione che, in quanto tale, è costitutivamente educativa. Se Dewey consente di limitare il tenore individualistico dell’impianto di Bollnow, questi permette di mettere meglio a fuoco il senso di urgenza proprio della situazione critica.

Keywords: Emergence/Emergency, Crisis, Criticism, Existentialism, Pragmatism

Parole chiave: Emergenza, Crisi, Critica, Esistenzialismo, Pragmatismo

Received: March 1, 2021

Accepted: March 25, 2021

Published: June 25, 2021

Corresponding Author:

Stefano Oliverio, stefano.oliverio@unina.it

Introduzione

Nella lingua italiana, a differenza di molte altre¹, il termine “emergenza” ha due connotazioni distinte: da una parte (ed è l’accezione più comune), esso segnala una situazione critica, che esige un intervento urgente e ha spesso il carattere di eccezionalità e di rottura della continuità esistenziale e delle sue garanzie e sicurezze; dall’altro, rimanda all’emergere di qualcosa di nuovo, non semplicemente riducibile agli elementi pre-esistenti ma esito imprevedibile delle loro interazioni.

La questione delle “emergenze educative” nella società contemporanea è al centro del più avanzato dibattito scientifico (Ulivieri, 2018) e la distinzione su delineata non intende certo esaurire tutte le declinazioni che la nozione può acquisire all’interno dell’interrogazione delle discipline pedagogiche. Tuttavia, per attenerci a essa, possiamo individuare due vettori lungo i quali corre il nesso fra “emergenza” e “pedagogia”: da un lato, ci sono le indagini sugli interventi educativi in situazioni di crisi (Isidori, Vaccarelli, 2015; Vaccarelli, 2017); dall’altro, vi è un fascio di discorsi teorici che hanno mobilitato le conquiste delle teorie del caos, delle catastrofi, della complessità e dei sistemi aperti auto-organizzanti e le hanno dispiegate per ri-pensare le pratiche educative negli attuali scenari. Per fare solo un esempio, il pedagogista statunitense Robbie McClintock (2012, pp. 102-140) ha parlato di “educational emergence” per intendere “l’emergenza delle capacità umane che ha luogo nel vivere la vita” (p. 128), aggiungendo che “[l’]emergenza [ha] luogo ai margini del caos [...] e sono particolarmente utili i *feedback* che aiuta[no] a sostenere gli studenti a far fronte alla difficoltà, al disorientamento e all’incertezza” (p. 154).

Proprio quest’ultima citazione, qui appropriata idiosincriticamente, consente di introdurre il *focus* del presente contributo: infatti, in essa la visione emergentista con cui ci si accosta al fatto educativo è combinata con l’adozione di termini legati a esperienze di insicurezza esistenziale. Per sintetizzare il tutto attraverso il lessico inglese, l’*educational emergence* non sembra sconnessa da tonalità emotive (di disorientamento, allarme etc.) tipiche dei momenti di *emergency*.

Si sta qui fornendo una torsione esegetica al passo di McClintock al fine di sottolineare che scopo della riflessione qui condotta è di pensare pedagogicamente a un “oltre l’emergenza” che articoli le due connotazioni del termine da cui si è preso l’abbrivio, non già all’insegna di alcuna sintesi dialettica bensì lasciando risuonare e “lavorare” ciascuna di esse all’interno dell’altra. In questo senso, l’oltre dell’emergenza (in quanto *emergency*) non è semplicemente un’eliminazione di essa ma, *nella misura in cui è educativa*, costituisce l’emergere (*emergence*) di un “oltre”, di un’ulteriorità, che rappresenta la ricostruzione della situazione e fa fiorire inedite possibilità (ossia si passa da una logica allarmista a una trasformativa: cfr. Traverso, 2018). E, viceversa, il movimento di questo emergere non è una manifestazione necessariamente indolore e festosa di crescita continua, ma è segnata da dubbi, pericolosità, sofferenze e fratture.

Il dialogo fra queste due accezioni di emergenza sarà orchestrato, in questa sede, come il confronto-incontro fra l’esistenzialismo pedagogico, quale teorizzato da Otto Friedrich Bollnow (§ 1), e il pragmatismo pedagogico (§ 2), di cui, accanto a/piuttosto che le valenze emergentiste e continuiste (Baggio, Parravicini, 2019), si enfatizzeranno la percezione lucida della convivenza, nell’esistenza umana, di stabilità e precarietà (cfr. Dewey, 1981) e, quindi, l’avvertimento che il processo di crescita non è un mero incedere trionfalmente progressivo.

In questa prospettiva, esistenzialismo “bollnowiano” e pragmatismo deweyano non si presenteranno come necessariamente alternativi, ma anzi come integrabili in un dispositivo concettuale complesso, recuperando in chiave pedagogica un’intuizione di Nicola Abbagnano (1951). In questo orizzonte, si accennerà, in conclusione, alla proposta di una *pedagogy of perplexity and discomfort* (Medina, 2014), sorta in ambito pragmatista, come a una forma di pedagogia della e oltre l’emergenza, alla luce del qui tratteggiato possibile connubio dei due approcci teorici.

1 Non fanno eccezione altre lingue neo-latine, come francese e portoghese. In spagnolo invece sussiste l’ambivalenza qui discussa.

1. Esistenzialismo e pedagogia della discontinuità e della ri-nascita

Ragionando sul “cambiamento dell’immagine dell’essere umano” (Bollnow, 1959, p. 6) occorso nel travaglio dei primi quattro decenni di quello che sarà poi chiamato “secolo breve”, Otto Friedrich Bollnow si è impegnato in una sofisticata operazione di recupero delle istanze dell’esistenzialismo al discorso pedagogico, riconoscendo alla filosofia dell’esistenza – tanto nella sua inflessione tedesca quanto in quella francese – di aver potentemente articolato, in termini filosofici, una *Stimmung* profonda della prima metà del ’900.

D’altro canto, la mossa di Bollnow è in qualche modo sorprendente, per almeno due ragioni: in primo luogo, perché era stato egli stesso a invocare, pochi anni prima, un “superamento dell’esistenzialismo” (Bollnow, 1955), attraverso la riattivazione di un vocabolario della speranza, della fiducia, del coraggio tenace e della gratitudine, da opporre ai tipici temi esistenzialistici (l’angoscia, lo spaesamento, la nausea, l’assurdo, il naufragio). La sua invocazione di una *neue Geborgenheit* (un nuovo senso di sicurezza, per rendere molto sommariamente il termine tedesco, pregno di sottili sfumature semantiche) non era il tentativo di rimuovere quelle dimensioni dell’umano essere al mondo, che l’esistenzialismo aveva portato alla ribalta, ma solo il rifiuto di considerare che esse fornissero un quadro esaustivo della condizione umana, ossia che questa si muovesse nella irredenta inautenticità ogniqualevolta si trovasse “a casa nel mondo” – il tema della “casa” costituisce un potente operatore teorico nell’argomentazione di Bollnow (1995, pp. 117 sgg.) –. In questo senso, impegnarsi in un riconoscimento del significato “costruttivo” dell’esistenzialismo rappresenta, se non una ritrattazione, quanto meno una ricalibratura del suo atteggiamento spirituale.

Ciò è tanto più significativo, in secondo luogo, in quanto avviene all’interno di un discorso squisitamente pedagogico. Infatti, il punto di partenza del pensatore tedesco è la sottolineatura di un sostanziale “reciproco ignorarsi” di filosofia dell’esistenza e pedagogia non (sol)tanto per motivazioni estrinseche (quali il disinteresse che i maggiori rappresentanti dell’esistenzialismo ebbero per il fenomeno educativo), quanto intrinseche:

Esse risiedono, a vedere più profondamente, nel fatto che la filosofia dell’esistenza, a partire dal suo centro stesso, ha sviluppato una concezione dell’essere umano, in cui sembrava non rimanere alcuno spazio per il pensiero dell’educazione, in cui piuttosto questa – se voleva essere più di una semplice trasmissione di conoscenze e abilità, se voleva formare realmente l’essere umano nel suo nucleo – doveva apparire come un’impresa fin dal principio senza speranza (Bollnow, 1959, p. 10).

Il concetto cardine di tale movimento di pensiero, quello di “esistenza”, si sottrarrebbe in linea di principio a genuini propositi di formazione, “perché si realizza sempre solo nell’istante, ma di nuovo svanisce con l’istante” (Bollnow, 1959, p. 10)². Consegnando i processi vitali di sviluppo e stabilità esistenziale al campo dell’inautenticità e dell’anonimato, il discorso esistenzialista attenderrebbe alla nozione chiave della tradizione pedagogica, quella di “formabilità”, nella misura in cui essa esige, come suo presupposto, “continuità e graduale perfezionamento in quanto forma fondamentale dello sviluppo umano [che] la filosofia dell’esistenza nega” (p. 13).

Tuttavia – ed è questo il perno dell’interrogazione e anche la più innovativa mossa teorica di Bollnow – l’identificazione di un’apparentemente costitutiva divaricazione fra esistenzialismo e pedagogia non deve necessariamente terminare in un’*impasse*, in quanto essa può fungere, invece, da “accesso [alla] questione delle forme discontinue in educazione” (p. 17), ossia di quei momenti che rappresentano una rottura nell’esistenza ed esigono un cimento anche educativo, che è tendenzialmente passato inosservato nella canonica riflessione pedagogica. In questo senso, il recupero delle istanze esistenzialistiche serve come un “completamento” del discorso pedagogico classico, valorizzando temi precedentemente non messi a fuoco in misura adeguata ovvero affrontati senza una più solida cornice teorica, che la concezione esistenzialistica della realtà umana ha reso, invece, possibile.

Si è parlato di “completamento” perché Bollnow, fedele alle sue precedenti critiche alle oltranzes della

2 Accenti simili (anche se non completamente assimilabili) aveva usato, due decenni prima, Luigi Stefanini (1938, p. 6), parlando di “educazione esistenzialistica” come caratterizzata dal fatto che “*s’ispira ad una realtà esistente ed attuale, all’esserci jetzt und hier*” (Corsivo nell’originale).

temperie esistenzialistica, esclude recisamente che le forme discontinue di educazione siano le sole “autentiche”, consegnando così alla rigatteria intellettuale l’attenzione verso quelle continue, contrassegnate dall’enfasi sulla formabilità nel senso “continuista-evolutivo” summenzionato:

Se, con l’accentuazione del momento esistenziale, irrompono certamente nelle concezioni tradizionali anche nuove forme di pensiero educativo, tuttavia esse non sono le sole forme e accanto ad esse le antiche preservano la loro propria validità. Si tratta solo di porre nel giusto rapporto reciproco i due ambiti. Al contempo si deve riflettere sul fatto che le nuove forme di una pedagogia esistenzialistica non valgono per l’essere umano nella sua totalità [...] e che ‘sotto’, nella vita usuale, conservano il loro buon diritto il concetto della formabilità e tutte le forme, sviluppate a partire da esso, di un’educazione che si costruisce in modo continuo (p. 17).

Tuttavia, nell’orizzonte della presente indagine, l’accento sulla “scoperta” esistenzialistica della discontinuità, in quanto legata a *coupure* nella vita, è strategica, soprattutto perché conduce Bollnow alla tematizzazione pedagogica della nozione di *crisi* e, quindi, ci fornisce possibili coordinate per una pedagogia dell’emergenza in quanto *emergency*.

Il pedagogista tedesco “sfoglia” il concetto di crisi nelle sue diverse dimensioni (medico-organismica, etica, intellettuale, culturale) e non si può qui seguire nel dettaglio la sua esplorazione. Interessa solo enunciare alcuni elementi essenziali che, nella sua teorizzazione, caratterizzano la crisi: essa rappresenta una soluzione di continuità e una rottura del normale svolgimento vitale, che pone dinanzi all’esigenza della scelta, la quale non è, tuttavia, la mera selezione fra opzioni equipollenti bensì una decisione in cui ne va del senso stesso del nostro esistere. Ne deriva che, solo attraverso la crisi, si giunge a nuovi assetti di vita, in cui il vecchio ordine (in termini di abitudini e schemi comportamentali, emotivi e intellettuali) viene abbandonato e uno nuovo dev’essere stabilito. Quest’ultimo, però, non appare come una semplice evoluzione del precedente ma rimanda alla sensazione della “irruzione di qualcosa di totalmente altro” (p. 25).

Il modo in cui Bollnow si accosta alla nozione di crisi è, infatti, intimamente connesso a una riflessione pedagogica sull’idea di “nuovo inizio” o “ringiovanimento/rinnovamento” (cfr. Bollnow, 1965):

[L]’essere umano, allora, nella sua vita deve sempre di nuovo re-iniziare da capo, e non già in seguito a un evitabile errore ma perché ciò appartiene all’essenza della vita umana. Nella tradizione vi sono due nomi antichi per questo fenomeno, la rinascita e il ringiovanimento. L’essere umano deve rinascere [...]. Deve ringiovanire in sempre nuovi *processi critici*. [I]l ringiovanimento [è] qualcosa che appartiene come condizione di possibilità alla vita umana vivente, come determinazione fondamentale dell’umano esserci e, quindi, anche come fondamentale problema pedagogico (p. 149. Corsivo aggiunto).

Anzitutto è da notare come Bollnow insista sul fatto che la rinascita è davvero un nuovo inizio, non meramente uno sviluppo “in linea retta nel futuro”, e ciò implica che non è la semplice correzione di “errori”, che avrebbero dovuto non occorrere, ma è il trovarsi dinanzi al cimento di un de-cidersi, che taglia via ciò che è divenuto inerte e si apre all’irruzione del nuovo. Non si tratta, quindi, di un processo “evolutivo”, nel senso di “una fede ingenua nel progresso” lineare (p. 149), ma di un *processo critico*.

Quest’ultima espressione va intesa alla luce dell’allaccio strutturale che Bollnow compie fra le idee di crisi e critica (al di là della loro comune radice etimologica): la crisi, in quanto momento in cui lo svuotamento di senso delle forme pregresse di esistenza si manifesta e il compito del rinnovamento si impone, si intreccia e – per dirla con appena una blanda curvatura esegetica della trama argomentativa di Bollnow – si accompagna pedagogicamente alla coltivazione di processi di auto-critica, in cui si esercita l’esame e il vaglio di dette forme irrigidite come preconditione del dischiudimento della possibilità di (ac)cogliere il nuovo.

Processo critico è, quindi, sia momento esistenziale sia movimento intellettuale (tale distinzione netta valendo solo per ragioni espositive), che appella all’educazione di quella che Bollnow chiama “la capacità di giudizio” (pp. 153 sgg.). Tale processo critico, che setaccia e de-cide delle forme di esistenza divenute inerti, artificiali e paralizzanti, è dal pedagogista tedesco, per ragioni non ulteriormente analizzabili, declinata nel senso del “ritorno all’origine”: “Il ringiovanimento è tale ritorno all’origine” (p. 149).

La dinamica di rinascita e rinnovamento, invece, nel vocabolario pragmatista di Dewey si avvicina piuttosto al tema dell’emergenza in quanto *emergency*. Tuttavia, nel prossimo paragrafo, si mostrerà una pos-

sibile combinazione dei due dispositivi teorici, in cui l'urgenza dell'*emergency* sarà rivelata risiedere al cuore dell'approccio deweyano e, d'altro canto, il tema dell'educazione alla critica in quanto capacità di giudizio accosta alcune esigenze bollnowiane al discorso pragmatista, come lo si verrà interpretando.

2. Pragmatismo e pedagogia del rinnovamento attraverso il dis-agio

A tutta prima, sembra implausibile l'accostamento, qui suggerito, dell'esistenzialismo pedagogico, nel senso di una pedagogia della forme discontinue di educazione, e del pragmatismo deweyano, se non altro perché al centro di quest'ultimo vi è, tramite l'"influenza di Darwin sulla filosofia", il "principio di transizione" (Dewey, 1977, p. 7), quindi una nozione che sembra agli antipodi della visione esistenzialistica, la quale esclude che la vita umana – almeno nella misura in cui voglia conservarsi autentica – "si dispieghi dall'interno in maniera graduale e continua, organicamente (come si usa dire), senza dover passare attraverso [...] crisi" (Bollnow, 1959, pp. 28-29).

Peraltro, l'idea di crescita che presiede alla concezione deweyana, se rimanda a processi di ricostruzione e riorganizzazione dell'esperienza (Dewey, 1980, p. 82), sembra contraddistinta da una costitutiva continuità o, come si afferma in *Experience and Education*, "connectedness" (Dewey, 1988, p. 50). Ci troveremmo, così, in una costellazione di pensiero *toto coelo* diversa da quella su delineata. In questo senso, un dialogo fra l'esistenzialismo qual è inteso da Bollnow e il pragmatismo deweyano potrebbe tessersi, al più, in riferimento alle forme continue di educazione, la cui legittimità, come si è accennato, è ribadita vigorosamente dal pedagogista tedesco.

Pur senza negare le cautele con cui il confronto con l'esistenzialismo va condotto, si intende argomentare che fornire una lettura meramente e "linearmente" continuista di Dewey rischia di tradire il nucleo della sua impostazione, cloroformizzandone le valenze critiche (nel senso su introdotto) e financo tragiche (Hook, 1959-1960). Anzitutto, è da sottolineare che il summenzionato "principio di transizione" è una sorta di principio metodologico di meta-livello, invocato da Dewey per poter estendere anche alle scienze umane i metodi che avevano provato la loro efficacia nel campo delle scienze naturali. Non si tratta, quindi, della statuizione di una gradualità inaggirabile; anzi, come altrove argomentato (Oliverio, 2018, pp. 25 sgg.), il transizionalismo deweyano non è l'opposto del radicalismo (inteso come spinta al cambiamento che va alla radice stessa degli assetti vigenti, ormai consunti) ma è intimamente intrecciato ad esso.

Inoltre, proprio la cornice darwiniana, per come Dewey se ne appropria, non è un invito al gradualismo e all'evoluzionismo linear-progressivo, secondo la traiettoria spenceriana che il filosofo statunitense sempre avversò, bensì lo equipaggia di un senso vivissimo della problematicità irredimibile dell'esistenza umana, che è l'ambito di manifestazione del "precario e del periglioso. [...] L'uomo [*sic*] si trova a vivere in un mondo aleatorio: la sua esistenza implica, per dirla senza giri di parole, una scommessa. Il mondo è una scena di rischio; è incerto, instabile, misteriosamente instabile" (Dewey, 1981, pp. 42-43; cfr. anche D'Agnesse, 2015, cap. 1).

Sullo sfondo del passo appena citato, acquista un tenore differente la questione del rinnovamento – la quale è il vero punto di partenza e perno di *Democracy and Education* – che sembrerebbe altrimenti essere ipotecata da un inaggirabile nesso con quella della continuità (Dewey, 1980, p. 5). Infatti, se si considerano le formidabili pagine iniziali, essa è collocata nella prospettiva del rischio sempre incombente che la discontinuità delle generazioni reca con sé: "I primari fatti ineluttabili della nascita e della morte di ciascuno dei membri che costituiscono un gruppo sociale determinano la necessità dell'educazione" (p. 5). Il "principio di continuità per mezzo del rinnovamento" (p. 5) non è quindi la postulazione di una costanza evolutiva, di una crescita come dispiegamento serenamente progressivo di potenzialità, ma è la sempre-da-ricostruire continuità a partire dalle faglie di discontinuità che caratterizzano l'esistere umano (e che nascita e morte esemplificano in modo paradigmatico) e per questo è un processo di rinnovamento che è sempre una forma di ri-nascita. Al contempo, è da notare, pur in questa lettura "esistenzialistica" di Dewey, come, differentemente da quanto accade in Bollnow, qui l'accento non è sull'individuo isolato, che fronteggia le fratture e crisi della propria vita ed è in cerca dell'esistenza autentica, ma su un individuo inserito all'interno di un gruppo sociale e, quindi, alcuni dei motivi escussi nel paragrafo precedente ricevono una diversa curvatura.

Ma, prima di valorizzare quest'ultimo aspetto, per arricchire il dispositivo teorico integrato che si sta

cercando di delineare, si intende sottolineare come la lettura qui proposta riprenda e sviluppi una feconda intuizione di Abbagnano (1951), il quale, con tatto ermeneutico e creatività teoretica, non si lasciava sviare dalle differenze di lessici, ma invitava a riconoscere la vicinanza del pensiero di Dewey a motivi della filosofia dell'esistenza:

Dewey stesso ha osservato che il concetto di esperienza diventerebbe inutile, il giorno in cui la filosofia avesse imparato ad accordare la stessa attenzione a ciò che è incerto, irrazionale e odioso e a ciò che è vero, sicuro e nobile. Ora, la filosofia europea ha, con l'esistenzialismo, raggiunto questo insegnamento preliminare. E l'ha raggiunto col riconoscimento e con l'uso sempre più radicale e sistematico della categoria del *possibile*. [I]l possibile è la modalità fondamentale di tutto ciò che è incerto, precario, instabile e dubbioso, cioè di tutto ciò da cui o intorno a cui può nascere un problema qualsiasi e una ricerca diretta a risolverlo (p. 265).

La possibilità così intesa, che disegna un'arcata di raccordo tra Dewey e l'esistenzialismo, non è la potenzialità logica o quella della metafisica classica ma è costitutivamente abitata dal senso del rischio e dell'azzardo; al contempo – ed è tema che, con diverse *nuance*, accomuna Dewey, Abbagnano e Bollnow – è una possibilità che non cede a una *Stimmung* di disperazione ma appella a un impegno di ricostruzione che, senza esorcizzare la precarietà e perigliosità, si produce in uno sforzo di creazione di aree di stabilità. È interessante sottolineare come Abbagnano noti che questo compito di “rendere effettivamente il mondo più familiare per l'uomo” (p. 259), ovvero di promuovere una *neue Geborgenheit* come direbbe Bollnow, è l'esercizio della filosofia in quanto critica, che dall'interno delle criticità e dei dilemmi dell'esistere, coltiva l'aggiunta di nuovi significati all'esperienza mediante la sua ricostruzione (per riprendere la definizione tecnica di educazione in *Democracy and Education*), l'analogo, declinato nel vocabolario dell'*emergence*, di ciò che Bollnow chiama “ritorno alle origini del senso e del valore”.

È evidente che, benché non tematizzato nel suo articolo su Dewey – dove si parla piuttosto di “nuovo illuminismo” (Abbagnano, 1951, p. 259)–, tale intuizione di Abbagnano ha sullo sfondo la sua proposta di un *esistenzialismo positivo* (cfr. Abbagnano, 1948). Di questo un elemento interessa rilevare, perché consente di mettere a fuoco lo specifico contributo di Dewey al dialogo qui intessuto con Bollnow e la pedagogia esistenzialistica della discontinuità. Questa rischia di non tematizzare la questione della comunità, così costeggiando quel “ritiro nell'individualismo” che Dewey (1989) fu lesto a scorgere come pericolo nel clima del secondo dopoguerra. Per contro, l'esistenzialismo positivo di Abbagnano ha come uno dei suoi assi portanti il tema della “coesistenza” in quanto

il legame dell'uomo con gli altri uomini è essenziale all'esistenza e si rivela nei suoi due aspetti fondamentali: la *nascita* e la *morte*. [...] Riconoscere che si nasce significa per me riconoscere che la *mia* esistenza non è *tutta* l'esistenza, che essa è legata, quanto alla sua stessa origine, all'esistenza degli altri: e significa perciò riconoscere la *comunità* con la quale coesisto e che mi ha dato origine (Abbagnano, 1948, p. 351).

Benché non vi sia alcun riferimento a Dewey in tale testo del filosofo italiano, è evidente la vicinanza di tale impostazione *positivamente esistenzialistica* con la lettura che si è sopra fornita del principio della continuità attraverso il rinnovamento e della conseguente necessità dell'educazione in *Democracy and Education*, a conferma di una possibile “affinità elettiva” e virtualità di dialogo e mutua integrazione fra cornici teoriche altrimenti pensate come alternative. Interpretata in chiave deweyana, la co-esistenzialità è intimamente connessa al grande tema pragmatista della comunicazione in quanto partecipazione e condivisione e al fatto che una comunità non è una *Gemeinschaft* organicistica ma sorge dallo sforzo comune nell'affrontare in maniera intelligente le sfide che un mondo instabile pone innanzi agli individui.

Con l'espressione “modo intelligente” ci si riferisce alla fondamentale trattazione deweyana del pensiero riflessivo e del metodo dell'indagine. Se Abbagnano è felice nell'evidenziare la “critica” come “risposta” all'aleatorietà della realtà umana nel mondo, si può forse compiere un passo ulteriore e mostrare come la nozione di pensiero riflessivo possa essere fruttuosamente interpretata con una lente (anche) “esistenzialistica”, al fine da renderla un volano per una pedagogia dell'oltre-l'emergenza. Anzitutto, è da notare che l'enfasi sul metodo dell'indagine non deve trasformare quest'ultimo in una tecnica di gestione ingegneristica dell'esistente (quindi al riparo da ogni senso di incertezza e allarme), nella misura in cui si rammenti che

il pensiero inizia “in una situazione di biforcazione, una situazione che è ambigua, che presenta un dilemma, che propone delle alternative” (Dewey, 1986, p. 122), ossia – nel linguaggio di Bollnow – esso è un esercizio di critica che si trova di fronte all’esigenza di una decisione.

Ma, ancora più strategica, nel contesto della presente argomentazione, è la vigorosa rivendicazione, da parte di Dewey, di quello che egli arrivò a chiamare “pensiero affettivo” (Dewey, 1984), asserendo che

[d]esiderio e interesse compiono ciò per realizzare il quale, nella teoria tradizionale, era evocato un puro intelletto. Desideri sempre più espansivi e abiti sempre più vari e flessibili edificano sequenze di pensiero più elaborate: alla fine ne risultano le armonie, coerenze e strutture comprensive dei sistemi logici (Dewey, 1984, p. 106).

Ma come coltivare tali desideri più espansivi e tali abiti più variati? Una delle proposte più stimolanti nel dibattito pragmatista contemporaneo è venuta da José Medina (2014), il quale, riattivando tanto motivi deweyani quanto intuizioni di Jane Addams (radicate nella sua opera socio-educativa nelle situazioni di esclusione ed emarginazione della Chicago d’inizio ’900), parla di una “pedagogia del disagio [*discomfort*] che pone al centro le esperienze di *perplexità e disagio* in modo che il familiare diventi estraneo e nuove opportunità di apprendimento sorgano per l’espansione delle nostre sensibilità sociali” (p. 53). In questo senso, l’indagine delle emergenze sociali non è meramente l’esercizio di un metodo logico-sperimentale (come da lettura un po’ unilaterale di Dewey) ma anche e prioritariamente la promozione di uno “straniamento”, che spiazzi rispetto ai propri interessi e abiti consolidati e apra così alla possibilità di costruire forme non incrostate di co-esistenza.

Il gesto teorico di Medina è tutto interno all’epistemologia pragmatista ma ciò che il presente contributo ha inteso suggerire è che un incontro con motivi esistenzialistici potrebbe rafforzare questa che è una dimensione significativa del dispositivo deweyano, così da renderlo vieppiù adeguato al confronto con le emergenze e al dischiudimento di un oltre, all’insegna di una sempre più ampia co-responsabilità pedagogica.

Riferimenti bibliografici

- Abbagnano N. (1948). Esistenzialismo positivo. In N. Abbagnano, *Scritti esistenzialisti*. Torino: UTET. Kindle edition.
- Abbagnano N. (1951). Dewey: esperienza e possibilità. *Rivista Critica di Storia della Filosofia*, 6(4): 257-268.
- Baggio G., Parravicini A. (eds.) (2019). Pragmatism and Theories of Emergence. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, 11 (2). <<https://doi.org/10.4000/ejppap.1592>>.
- Bollnow O.F. (1955 ried. 2011). Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus. In O.F. Bollnow, *Schriften, Band V* (pp. 3-190). Würzburg: Kigshausen & Neumann.
- Bollnow O.F. (1959, ried. 2014). Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. In O.F. Bollnow, *Schriften, Band VIII* (pp. 5-129). Würzburg: Kigshausen & Neumann.
- Bollnow O.F. (1965 ried. 2014). Krise und neuer Anfang. In O.F. Bollnow, *Schriften, Band VIII* (pp. 131-261). Würzburg: Kigshausen & Neumann.
- D’Agnese V. (2015). *Soggetto, esperienza ed educazione in John Dewey*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Dewey J. (1977). The Influence of Darwinism in Philosophy. In J.A. Boydston (ed.), *The Middle Works of John Dewey* (vol. 4: 1907-1909) (pp. 3-14). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1980). Democracy and Education. In J.A. Boydston (ed.), *The Middle Works of John Dewey* (vol. 9: 1916) (pp. 3-370). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1981). Experience and Nature. In J.A. Boydston (ed.), *The Later Works of John Dewey* (vol. 1: 1925) (pp. 3-326). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1984). Affective Thought. In J.A. Boydston (ed.), *The Later Works of John Dewey* (vol. 2: 1925-1927) (pp. 104-110). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1986). How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. In J.A. Boydston (ed.), *The Later Works of John Dewey* (vol. 8: 1933) (pp. 105-352). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1988). Experience and Education. In J.A. Boydston (ed.), *The Later Works of John Dewey* (vol. 13: 1938-1939) (pp. 1-62). Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Dewey J. (1989). The Crisis in Human History. The Danger of the Retreat to Individualism. In J.A. Boydston (ed.), *The Later Works of John Dewey* (vol. 15: 1942-1948) (pp. 210-223). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Hook S. (1959-1960). Pragmatism and the Tragic Sense of Life. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 33: 5-26.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2015). *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.
- McClintock R. (2012). *Enough. A Pedagogic Speculation*. New York: The Reflective Commons.
- Medina J. (2014). Towards An Ethics and Pedagogy of Discomfort: Insensitivity, Perplexity, and Education as Inclusion. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 3(1): 51-67.
- Oliverio S. (2018). *La filosofia dell'educazione come 'termine medio'. Letture deweyane su scienza e politica*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Stefanini L. (1938). *Il momento dell'educazione. Giudizio sull'esistenzialismo*. Padova: Cedam.
- Traverso A. (2018). *Emergenza e progettualità educativa. Da un modello allarmista al modello trasformativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (ed.) (2018). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vaccarelli A. (2017). Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe. *Pedagogia Oggi*, 15(2): 341-355. <<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/2404/2162>>.