



# Pedagogia e nuova semantica delle relazioni umane

## Pedagogy and new semantics of the relationships human

Elena Visconti

Università degli Studi di Salerno  
evisconti@unisa.it

### ABSTRACT

The contemporary pedagogic reflection warns the strong demand to propose itself as fundamental scaffolding for the construction of a new humanism that is supported by universal meanings directed toward one 'new semantics of the human relationships.' Retracing forms linguistic-hermeneutics traditional and new interpretative perspectives it will be possible to individualize the act meaningful and educational through which the person realizes himself, he comes into contact with the environment, he socializes and puts experiences of comparison and mutual cultural exchange in the behaviors into effect, in the attitudes and in the styles of each and, above all, of whom is responsibly responsible for the education. This educational project tries to gather a change in the use of the community languages of the relationships. This educational project seeks to capture a change in the use of the community languages of human relations and seeks to be globally sustainable in an educational horizon that crosses the paths of ethics, morality, feelings and affectivity, complex experiences that traditionally and culturally we have inherited from our history and that mediate the relationship between the individual and the environment representing the meaningful sense of meaning that phenomenologically justifies a hermeneutics of relationships in meaningful translation that are both a pedagogical feeling and the underlying evolutionary processes of man . It is in the dialogical principle of alienity that historically rooted and simultaneously renewed meanings are constructed.

La riflessione pedagogica contemporanea avverte la forte esigenza di riproporsi come fondamentale impalcatura per la costruzione di un nuovo umanesimo che sia sorretto da significati universali orientati verso una 'nuova semantica delle relazioni umane'. Ripercorrendo forme linguistico-ermeneutiche tradizionali e nuove prospettive interpretative sarà possibile individuare l'agire significativo ed educativo mediante il quale la persona si realizza, entra in contatto con l'ambiente, socializza e mette in atto esperienze di confronto e di reciproco scambio culturale nelle condotte, negli atteggiamenti e negli stili di ognuno e, soprattutto, di chi è responsabilmente preposto all'educazione. Tale progetto educativo tenta di cogliere un cambiamento nell'uso dei linguaggi comunitari delle relazioni umane e si prefigge di essere inclusivamente sostenibile in un orizzonte educativo che attraverso i sentieri dell'etica, della moralità, dei sentimenti e dell'affettività, esperienze complesse che tradizionalmente e culturalmente abbiamo ereditato dalla nostra storia e che mediano la relazione tra individuo ed ambiente rappresentando il significativo bagaglio di senso che fenomenologicamente giustifica un'ermeneutica dei rapporti nelle traslazioni significanti che sono proprie sia di un pedagogico sentire, sia dei sottesi processi evolutivi dell'uomo. È nel principio dialogico dell'alterità che si costruiscono significati storicamente radicati e simultaneamente rinnovati.

### KEYWORDS

Pedagogy, Humanism, Human Relationships, New Semantics.  
Pedagogia, Umanesimo, Relazioni Umane, Nuova Semantica.

## Introduzione

La nascita della riflessione pedagogica si può far risalire al periodo in cui l'essere umano inizia a porsi domande sulla natura, sulle finalità e sulle modalità dell'educare e, contestualmente, sul tentativo di raggiungere la conoscenza circa l'esistenza-essenza dell'uomo e della sua identità, sia come singolo individuo, sia come relazione e comunità. L'impianto filosofico ha originariamente emanato il fascio di luce dal quale si sono irradiate le scienze, rinnovando e specializzando il sapere in saperi. La stessa pedagogia, attraverso le epoche, la storia ed il susseguirsi di nuovi orizzonti scientifico-culturali, si è lentamente separata dalla filosofia per caratterizzarsi come scienza/e dell'educazione, come studio dei processi educativi, come costante confronto dell'uomo nella cultura e tra le culture e, inoltre, come dimensione paradigmatica e fenomenologica dell'esistere. La riflessione pedagogica contemporanea avverte, ormai da tempi pressoché lunghi, la forte esigenza di riproporsi come fondamentale impalcatura per la costruzione di un nuovo umanesimo che sia sorretto da significati universali che educativamente si realizzino nella sostenibilità eco-sistemica dei rapporti con il mondo e con le relazioni di convivenza civile e democratica (Chiosso, 2012). In effetti, si riscontrano notevoli disagi nella società educante costantemente in cerca di una nuova elaborazione di significati necessari per l'agire educativo. La formazione e l'educazione della persona hanno necessità di recuperare l'universalità valoriale che si riferisce alle relazioni umane. La ricerca di significato appartiene all'uomo ed è intrinsecamente educativa sia per il sistema di valori, di regole e di scambi di opportunità che la cultura ha costruito per il mondo e per il suo popolo, sia per le storie personali, le visioni individuali del mondo stesso nel flusso istituzionale e culturale di identità personali. «Il processo conoscitivo (educativo) diventa, così, un'interazione tra sistemi di significato, in una sorta di rinnovato circolo ermeneutico tra la cultura del mondo e il suo continuo oltrepassamento, la sua trascendenza veritativa» (Malavasi, 2007, p. 218).

### 1. Semantica e nuove elaborazioni di significati

La pedagogia attuale nel suo argomentarsi, fra tradizionali e nuove prospettive semantiche, rintraccia ambiti teorico-progettuali distesi, ampi e multidimensionali ed i processi educativi, tesi al recupero di una curvatura che si riappropri di una forma umana dell'azione pedagogica, sono necessaria condizione per raggiungere finalità e scopi condivisi. L'educazione, nel processo formativo e insieme di sviluppo dell'uomo, rappresenta proprio quell'agire significativo mediante il quale la persona si realizza, entra in contatto con l'ambiente, socializza e mette in atto esperienze di confronto e di reciproco scambio culturale e democratico. «Lo sviluppo che vale sul piano educativo è generale, è diretto verso uno sviluppo ulteriore. L'idea dello «sviluppo generale» sembra coincidere con quella di «sviluppo democratico». Infatti per Dewey la democrazia assicura quella qualità dell'esperienza che costituisce il senso specifico del processo educativo. Storicamente non è stata sperimentata alcuna forma di organizzazione sociale che più della democrazia sia in grado di liberare le energie dell'uomo dagli ostacoli, dalle barriere della razza, dalla classe e dalla nazionalità». (Ravaglioli, 1999, p. 56). Sotto altra angolazione teorica, anche nella lettura di Durkheim, si coglie che i sistemi si percepiscono come "organici" alla società complessa proprio quando si rimodellano in funzione del confronto epistemologico-comunicativo

e si possono definire “organici ed integrati” se tale rimodellamento avviene in virtù di una prospettiva morale e valoriale. Pertanto, una configurazione teorico-scientifica, che si possa dire pedagogica, richiama in sé l’etica. Un’etica che si svincoli dalle appartenenze etnico-culturali e che si rifondi come etica dell’alterità in senso universale, intesa come strumento interpretativo e fondativo dei linguaggi e della semantica dei significati per la *comunità educante*, internamente alle *relazioni umane*, e che si sostanzi responsabilmente in un nuovo modello sociale che sia sorretto da azione partecipativa, spazi vitali, contesti e luoghi di esperienza e di linguaggi comunitari come parte integrante del sistema teso ad una moralità condivisa. (Durkheim, 1973). La forte emergenza educativa orienta verso una “nuova ermeneutica” dei significati riconducibile ad una “nuova semantica” più vicina alla complessiva trasformazione del mondo e più profonda nella ricerca semiotica come forma interpretativa di segni o sistema di segni da cogliere nella realtà educativa tutta (Martin, 1990) che si legittima nelle categorie di senso e come attività di riflessione anche in merito alla relazionalità espressa e comunicata nelle condotte, negli atteggiamenti e negli stili di ognuno e, soprattutto, di chi è responsabilmente preposto all’educazione, ricalcando quei tracciati assiologici di ‘*alta eticità*’ e costruendo significativi percorsi di inclusione pedagogica. Nel rapporto tra pedagogia e semiotica si evidenzia una forte interconnessione che volge particolare attenzione a quei fenomeni evocativi dei segni che vanno interpretati e compresi attraverso un’ermeneutica che disveli i significati dell’agire educativo (Gennari, 1984).

Una nuova semantica, o quantomeno un approfondimento dei significati interni all’argomentazione pedagogica delle relazioni umane, appare necessaria nella complessiva riflessione che tenta di cogliere un cambiamento nell’uso dei linguaggi comunitari.

R. Esposito, proprio per dare motivo di alcune nuove letture sulla contemporaneità, nella sua originale interpretazione relativa all’ampia configurazione tra “*Origine e destino della comunità*”, evidenzia una marcata distanza dai significati classici della *communitas*, per introdurre un rinnovato modo di intenderla. Essa non si riduce al bene comune o alla comune appartenenza come può essere l’“avere in comune”, ma si esprime in una assenza: «Il *munus* che la *communitas* condivide non è una proprietà o una appartenenza. Non è un avere, ma, al contrario, un debito, un pegno, un dono-da-dare. E dunque ciò che determinerà, che sta per divenire, che virtualmente *già* è, una mancanza» (Esposito, 1999, p. XIII). Appare chiaro che si ridefiniscono le sagome concettuali, storiche e, se vogliamo, anche psicanalitiche del fare “*communitas*” in cui gli uomini, per fare comunità, condividono una mancanza, un’assenza, un vuoto che li stringe in un legame di appartenenza solidale e necessario per chi avverte l’espropriazione di un elemento di proprietà (Esposito, 1999). Secondo tale analisi sentire l’assenza di “qualcosa che appartiene” orienta la ricerca e rafforza l’esigenza dello scambio e del confronto con l’altro.

Nella riflessione acuta di Esposito l’etimologia “*cum munus*” si sviluppa nella controtendenza storica della filosofia politica e nel dibattito filosofico novecentesco tutto, in un lessico che contraddice le più diffuse interpretazioni del termine comunità.

Comunità che si va compiendo, nell’assenza e che si rende necessaria nella «mancanza di relazione tra i suoi membri», come esigenza del nostro essere uomini. Ed è per questo «necessaria, è il nostro *munus*, nel senso preciso che ne portiamo fino in fondo la responsabilità» (Esposito, 1999, p. 35). Il significato del termine “comune” è in antitesi con quello di “proprio”: è comune ciò che non è

proprio, ma di tutti o molti. Ne consegue che la *communitas* è fondata sul “*munus*”, obbligo donativo, contrapposto al rischio di *immunitas* – *munus* in forma privativa – e dunque, di isolamento e di esonero da quell’obbligo con conseguenza forte del rischio di estrema esigenza di immunizzazione sia preventiva – come chiusura etnica ed estremismi – che espressa – come forme di violenza difensiva verso ciò che si ritiene di dover proteggere –.

Si può cogliere, già da queste prime battute, l’importanza di porre in essere un tentativo di ricerca in merito ad una rinnovata configurazione linguistica per il fatto stesso che la rielaborazione dei significati può introdurre elementi e concetti mai esplorati in corrispondenza delle trasformazioni epocali della nostra storia in relazione con il mondo.

In ogni caso tale argomentazione relativamente ai riferimenti citati, sia nella lettura classica che in quella della contemporaneità, induce ad affermare che solo attraverso il valore che si attribuisce agli altri, si acquisisce una consapevolezza più profonda di se stessi e delle proprie risorse, le quali si trasformano e si migliorano con l’esperienza condivisa. Una pedagogia delle relazioni umane che si prefigga di essere inclusivamente sostenibile è in stretto rapporto con un orizzonte educativo che percorra i sentieri dei sentimenti e dell’affettività, delle esperienze complesse che tradizionalmente e culturalmente abbiamo ereditato dalla tradizione e che mediano la relazione tra individuo ed ambiente rappresentando il significativo bagaglio di senso che fenomenologicamente giustifica un’*ermeneutica dei rapporti* nelle *traslazioni significanti* che sono proprie sia di un pedagogico sentire, sia dei sottesi processi evolutivi.

## 2. Una trilogia indissolubile nelle relazioni umane: autenticità, alterità, universalità

La pedagogia della contemporaneità, rifrangendo i modelli delle scienze attuali, si afferma come scienza al plurale perché affronta, nella costante sinergia teorico-pratica, i saperi che ne rafforzano lo sguardo e che ne restituiscono tanto una dimensione universale della persona, quanto un segmento di ricerca riferito al soggetto nella sua specifica costituzione bio-organica originaria di un essere che costruisce se stesso, il suo ambiente di vita, le sue relazioni, i suoi affetti e, non per ultima, la sua emotività. «Al posto di una pedagogia singolare si è fatta posto una pedagogia intesa come saperi coordinati all’educare e al formare come un esercizio di riflessione critica sul proprio discorso o insieme di discorsi, per leggerne la specificità, la complessità e la differenza come pure l’integrazione» (Cambi, 2005, p. 211).

Il mondo dell’alterità, dell’empatia, del senso di cura conduce verso prospettive umanamente universalizzabili, anche se i modelli etnocentrici non possono ancora essere considerati superati. Le identità tutte, che si esprimono e comunicano attraverso proprie forme linguistiche, gestuali, simboliche, artistiche, non possono essere immaginate come “frammenti di umanità” separati, bensì come relazioni umanizzanti tese alla riappropriazione di una cultura universale. Buber, a tal proposito, afferma: «c’è la consapevolezza di non essere soli al mondo» (Buber, 1997, p. 78). La certezza della presenza dell’altro vicino a noi è la prima esperienza della nostra vita ed è fondamentale, pertanto, quel dialogo con l’altro che avviene mediante l’educazione, perché è nella dialogicità che si costruiscono percorsi e ponti in grado di superare barriere e steccati che si interpongono come ostacolo alla democratica e civile convivenza umana. L’educazione è azione che inverte la reciprocità nella relazione umana, ontologicamente discontinua,

che unisce, include e contribuisce alla realizzazione partecipata della costruzione del mondo che può e deve essere in relazione con “l’altro” ascoltandolo ed empaticamente avvertendolo come parte di un sé che è soggetto “attivo” del processo educativo dell’uomo.

La natura delle relazioni deve sgombrare il campo da egoismi e narcisismi diffusi, per rifondarsi eticamente sull’ “altro da sé” e nel superamento di una valorialità che sia esclusivamente centrata sulla razionalità, in virtù dell’affermarsi di valori che si radichino anche nell’affettività e nella sentimentalità (Pollini 2003) e che si condividano in comunità. Il riferimento etico è, dunque, rivolto all’espressione di una comunità/società che appartenga alle nostre relazioni: «Noi tutti viviamo di relazioni ed è in forza della cultura d’appartenenza che possiamo aprirci alle relazioni interculturali, per farci solidali e compartecipi in questo mondo globalizzato in cui viviamo. La nostra vita sociale e affettiva si configura a seconda dell’autenticità, della varietà e dell’ampiezza delle nostre relazioni. Il territorio e l’ambiente in cui viviamo è fatto di relazioni, tale che definirlo diversamente – come aperto o chiuso, sincero o ipocrita, ricco o povero, integrato o separato – diventa fondamentale per viverlo, interpretarlo, coltivarlo e migliorarlo. La nostra stessa città vive di relazioni – come la nostra regione è costituita e progredisce o regredisce in forza dell’energia, ampiezza ed eticità delle relazioni tra persone, comunità, enti e istituzioni» (Mollo, 2006, p.10).

Si coglie, oggi, la necessità di esercitare una sorta di “comprensione empatica” attraverso il riconoscimento degli stati interiori, che investa il modo di agire consueto, quotidiano e tipico, anche nelle abitudini riflessive, per approdare ad un’autentica cultura della solidarietà. Rifkin ritiene che lo sviluppo dell’empatia e lo sviluppo del sé vadano di pari passo e che accompagnino la crescente complessità delle strutture sociali che caratterizzano l’esistenza umana. Inoltre, afferma che “empatizzare” traduce “civilizzare” e, dunque, potremmo aggiungere, “educare” (Rifkin, 2010).

Fondamentale, proprio per quanto finora trattato, è la corrispondenza di questa stessa configurazione teorico-riflessiva con una cultura delle istituzioni, in cui prioritaria importanza ha la scuola contemporanea rispetto ai “modelli inclusivi” nei quali l’incontro con le “diversità” e con le “culture altre” non può che essere il risultato della crescita di un Paese, il quale ravvisi, nelle “relazioni plurali” il sostanziale segno di una civilizzazione umanizzante.

La scuola contemporanea sta affrontando una sfida educativa difficile per una condizione sistemico-territoriale, sociale e civile che mette in forte discussione l’apparato democratico e la condivisione dei significati culturali, per fronteggiare la dimensione ampia del confronto tra culture, esperienze e vissuti, nel tentativo di far corrispondere *azioni* alla *conoscenza storico-planetaria dei popoli* e per aderire ad un progetto complesso che, almeno scolasticamente, non si fermi al processo didattico, istruttivo e formativo, ma che sia configurabile come progetto di vita.

«Il lato oscuro dell’individualismo è il suo incentrarsi sull’io, che a un tempo appiattisce e restringe le vite, ne impoverisce il significato e le allontana dall’interesse per gli altri e la società.» (Mollo, 2006, p. 10), infatti, il solo superamento di una cultura etnocentrica può restituire la pienezza ed il riconoscimento autentico dell’altro e di noi stessi. L’educazione fa parte dell’esperienza umana che si qualifica come imprescindibile nel legame io-l’altro perché si realizza e si concretizza nelle relazioni interpersonali ricche della complessità di tutti gli uomini e di ciascuno. L’educazione è azione che inverte la reciprocità nella relazione umana, ontologicamente discontinua, che unisce, include e contribuisce alla

realizzazione partecipata della costruzione del mondo che può e deve essere in relazione con "l'altro" ascoltandolo ed empaticamente avvertendolo come parte di un sé che è soggetto 'attivo' del processo educativo dell'uomo.

L'alterità apre verso mondi nuovi ed è l'educazione che diviene, come direbbe bene Dewey, esperienza cosmica dell'esistere e dell'essere. Il progetto pedagogico della società contemporanea va perseguito nell'idea di una società educante rivolta anche ad una nuova elaborazione del significato dei racconti interni alle relazioni umane. L'educazione umana nel riconoscimento biografico dell'altro da sé è parte costitutiva del nostro essere presenti al mondo, andando oltre, oltrepassando i confini della diversità, superando orizzonti-limite e proiettandosi verso scelte di senso che riecheggino in *un'educazione interiore*, introspettiva che renda inesauribile il valore estetico di una bellezza che appartiene all'umanità (Demetrio, 2000). La dimensione estetica permette di rivedere se stessi in una indispensabile prospettiva che ci renda coscienza del mondo e categoria dalla natura e dei suoi processi, quali impulsi interiori che prendono forma nella vita e nel suo essere essenzialmente parte di tutti quegli elementi che la compongono.

## Conclusioni

L'educazione è, dunque, relazione, amore, affettività, dono e reciprocità scambievole e gratuita: «alla presenza dell'altro non si trova più il fondamento del sé ma questo viene messo in discussione in quanto egoismo e viene ridefinito dal riferimento all'altro» (Lévinas, 2000, p. 86). Essere nel mondo è per Lévinas condizione necessaria dell'"essere con gli altri" prendendosene cura, interessandosene, prestando attenzione ai bisogni e alle esigenze che sono altrui, e ciò, simultaneamente, alimenta il sé nel pensiero, nell'esperienza e nella "condivisione dell'occuparsi" vicendevole in una "pratica dell'aver cura", costruendo sinergie e contatti con una diversità intesa anche come differenza di obiettivi, di interessi, di desideri, di cultura (Mortari, 2006).

È attraverso l'"agire praticato" della realtà e delle 'cose' del mondo che si determina la sua stessa affermazione dialogica, nel trascendimento come ricerca costante interna ed esterna al soggetto: «La prassi incontra, inevitabilmente, l'alterità del mondo. La conoscenza della scienza sociale è un'impresa meta-individuale. Ha bisogno del dialogo. Deve coinvolgere l'altro. La verità – quel briciolo o quel tanto di verità che ci è dato di raggiungere è – una verità intersoggettiva» (Ferrarotti, 2011, p. 104). Identità ed alterità diventano, così, complementari nella relazione educativa: "non c'è dell'altro se non c'è del Medesimo e viceversa" (Ricoeur, 2001, p. 78). L'alterità è nell'io e l'io in essa ed è in questo scambio che si rende sostenibile una riflessione inclusiva, una nuova cultura pedagogica che assuma senso e significato nell'universalità del concetto di persona. L'alterità, quindi, non deve essere considerata come condizione aggiuntiva, ma come dimensione intrinseca all'uomo per una fondamentale e autentica esigenza di compiutezza. Essa è un'importante risorsa perché è nell'incontro con l'altro che si valorizzano le differenze assumendo stile educativo inclusivo, quale volto umano della nostra contemporaneità. Tale argomentazione intercetta una pedagogia delle relazioni umane osservata in una nuova veste ermeneutica di traslazione significativa, in cui l'essenza dei rapporti tra le persone e l'ambiente circostante tutto, restituiscano il «valore assoluto del bello» che va dal più piccolo granello di sabbia in mezzo al mare, alla stella più brillante in cielo.

## Riferimenti bibliografici

- Buber, M. (1997). *Il principio dialogico ed altri saggi*. Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo.
- Cambi, F. (2005). *L'identità della pedagogia oggi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Chiosso, G. (2012). *Educazione, pedagogia e scuola dall'Umanesimo al Romanticismo*. Milano: Mondadori.
- Demetrio, D. (2000). *L'educazione interiore*. Milano: La Nuova Italia.
- Durkheim, E. (1973). *Educazione come socializzazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Esposito, R. (1998). *Communitas. Origine e destino della comunità*, Torino: Einaudi.
- Ferrarotti, F. (2011). *L'empatia creatrice. Potere, autorità e formazione umana*. Roma: Armando.
- Gennari, M. (1984). *Pedagogia e semiotica*. Brescia: La Scuola.
- Lévinas, E. (2000). *Totalità e infinito*. Milano: Jaca Book.
- Malavasi, P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Martin, M. (1999). *Semiologia dell'immagine e pedagogia. Itinerari di ricerca educativa*. Roma: Armando.
- Mollo, G. (2006). *Etica delle relazioni umane*. Perugia: Morlacchi.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Pollini, G. (2003). *I valori della post-modernità tra continuità e discontinuità*, in G. Dalle Fratte (a cura di), *Post-modernità e problematiche pedagogiche*, Roma: Armando.
- Ravaglioli, F. (1999). *Profilo delle teorie moderne dell'educazione*. Roma: Armando.
- Ricoeur, P. (2001). *La persona*. Milano: Jaca Book.
- Rifkin, J. (2010). *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*. Milano: Mondadori.

