

Giuliano Minichiello
Memoriale del tempo. Logica e metafisica del senso
Monduzzi Editoriale, Milano 2013

Chi si aggira tra i territori, ormai desertificati, della *teorizzazione* come professione improbabile, conosce Giuliano Minichiello e conosce, forse, il legame che c'è tra me e lui. Chi va oltre la lettura rapida del *recensore* di mestiere (spesso anche i recensori professionisti fanno così) sa che il libro in oggetto è l'ultima prova, in ordine di tempo, dello straordinario impegno teoretico dello studioso irpino.

Altri libri di Minichiello riguardano pur sempre un originalissimo *sguardo* rivolto a penetrare aspetti problematici (a volte, *enigmatici*) della *filosofia della scienza* prestata alla *filosofia dell'educazione*.

Qui Minichiello si supera. Questo libro su *logica e metafisica del senso* è una piccola/grande sintesi dell'intelligenza possibile in un campo assai difficile e raffinato. Con il consueto rigore (a volte capace di essere spietato anche con sé stesso) l'intellettuale irpino scava dentro il *destino* sommerso del nostro tempo e della sua stessa coscienza culturale (esprimibile con parole, capaci di fornire concetti, metafore, ragionamenti e, comunque, simboli, tesi, appunto, ad intercettare il *sogno del senso*, o, almeno, ad ostinarsi ad inseguirlo fino a ricondurlo alla sua *stessa indentità-autobiografia*).

Tempo e logica/metafisica del senso sono lì a sfidare chi voglia mettersi sulle spalle il rischio della *trascendenza* rispetto al fatto che le cose stanno sempre *presso* sé stesse e *oltre* sé stesse.

Come scriveva amaramente Cioran : “non c'è rimedio a nulla, non c'è rimedio alla vita”.

È una bella sconfitta per chi, come me e Minichiello, si interessa di *educazione* (in termini strettamente *calcistici*, perdere in casa è molto peggio che perdere fuori casa).

La domanda radicale, a questo punto, torna martellante: a che serve l'*educazione* se basta la *vita*? Ma, ad essa è strettamente connessa l'altra domanda: *che senso ha la vita consapevole di essere vita*? E, anche, che senso ha la condanna ad essere consapevole, se fin dall'inizio essa è priva di senso (e non solo per ciò che concerne il suo *singolarizzarsi*)? Lo stesso *tempo* come può aver senso (anche come *biografia di sé stesso*), se è privo di direzione, se è insidiato dal *nulla*, dal *sempre* e dal *mai*? Dove andiamo se l'*andare* è del tutto privo di *meta*? E come si fa a battere la testa contro il muro dell'ostinarsi a dar senso ad un *andare* che si risolve nell'*andare stesso*, senza *meta*, senza che non si sappia che alla fine non valeva la pena né di *andare* e né di immaginare qualcosa che non sia la *fine* (Hegel avrebbe detto: “il destino del finito è quello di finire”)?

Spesso Minichiello ed io abbiamo discusso di queste strane *tematiche* o *problematiche*. L'autore del libro, che ho letto con straordinaria intensità e partecipazione (anche per la sua bellezza), sa, quanto e più di me, che se si scrive una

logica e una metafisica del senso, nel tentativo di intercettare una connessione tra la *memoria del tempo* e lo sforzo di dare ad esso un senso, non si può concludere la marcia (mentale) se non sulla spiaggia del *non-senso*, in un continuo *avvitamento* per cui c'è bisogno di una *teoria del senso*, almeno postulata, pure per dire che *nulla ha senso*.

Il tentativo messo in atto da Giuliano Minichiello, nella sua raffinata riflessione, alla fin fine, si risolve nel cercare di andare *al di là del nichilismo*. Esso ha una sua profonda nobiltà. Ed evoca anche, in modo *lontanissimo* come sempre, *un'assonanza etico-pedagogica*. Menomale, almeno per me.

Credo di poter cogliere questo profondissimo significato latente in due affermazioni dell'Autore come queste: 1) "Ne consegue che l'etica, non ponendosi come figlia minore del conoscere, non può essere messa in crisi da una qualsiasi argomentazione teorica. Il nesso che il nichilismo stabilisce tra il *nulla è vero* e il *tutto è permesso* è da mettere in dubbio non solo per le argomentazioni generali relative alla definizione di ciò che si debba intendere per metafisica, ma per ragioni di tipo esistenziale...". 2) "Come

nell'autobiografia, che non è solo il racconto di un inizio e di una fine ma anche l'esperienza, in una vita, della totalità della vita stessa. Se il senso ha una storia, essa è come un'autobiografia".

Insomma, il senso è il tempo stesso. È l'essere che tenta di avere almeno una storia. Il senso è il narrare di sé stesso, è la natura temporale di sé. Esso ha consistenza nel suo *narrare* e nel suo *narrarsi*. Perciò non ha bisogno di una *metafisica* se non di un continuo *raccontarsi nel tempo*.

Ma, posta così la cosa, si è dentro ad un narrare in quanto tale, in una identità autoreferenziale che è il continuo *reiterare sé stesso*. Volendo azzardare, un *trascendere* che è il *suo stesso trascendere*.

Fuori dalla *narrazione* (o *auto-narrazione del senso medesimo*) non vi è senso.

È la contraddizione di ogni *monismo radicale*. E Giuliano Minichiello sa che il *nichilismo* è il *più radicale dei monismi* (è il *monismo del nulla*). Ed ha ragione Minichiello allorché coglie che esso si svela solo nel *narratore*, che rimane l'unico *elemento meta*, se si propone di *andare oltre il nichilismo*.

[Giuseppe Acone]

G. Zago
Percorsi della pedagogia contemporanea
Mondadori Università, Milano 2013 (pp. 370)

Il lavoro scientifico di un docente universitario è talvolta illuminato da intenti di sospensione critica e di sintesi della propria vicenda intellettuale, per una rappresentazione utile alla ricerca e all'approfondimento tematico da parte di altri, allievi, studenti e ricercatori.

Il volume di Giuseppe Zago si presenta, a nostro avviso, su questo piano propositivo, tenta in modo raffinato di coinvolgere il lettore e lo studioso di dimensioni storico-educative della realtà, nella ricerca propriamente pedagogica, con l'intento precisato di costruirne o approfondirne la mentalità, l'abito scientifico pertinente.

L'indagine sulla natura della pedagogia, sui fondamenti teorici e concettuali, sulla particolarità del suo essere e delle sue metodologie è qui offerta all'intelligenza critica del ricercatore attraverso la pluralità delle ermeneutiche, rappresentate dai punti di vista degli Autori, in un contesto mondiale di appartenenza e nei limiti della loro contemporaneità.

Il contatto diretto con le fonti, pur nella dimensione antologica della rassegna e nella provvisorietà del richiamo, vuole indurre a contestualità più ampie ed organiche, tipiche di un'analisi storica che non si accontenta del particolare monografico, ma esige una comprensione profonda dell'idea e del fatto educativo nella sua utopia e nel suo processo.

L'Autore sollecita continuamente itinerari di ricerca e di scavo, orientati anche dagli spunti culturali della sua parola, in tal senso costruisce una tensione pedagogica, attenta a dinamiche di opposizione (teoria e prassi, ideali e fatti, finalità e processi...), sempre presenti nella realtà educativa, ben distinte e inconciliabili. La dimensione storica del discorso è fatta

consistere nella pluralità dei percorsi educativi, intesi come progetti ideali da attuare o realizzazioni concrete consapevoli "in un determinato contesto sociale", secondo logiche scientifiche ben note.

La storia della pedagogia è ricondotta quindi alla natura stessa dell'educazione, processo continuo della vita illuminato da un sapere, da un "discorso sempre aperto e rinnovato", dalla cui costruzione formale non si prescinde, pur nella possibilità delle epistemologie, in un approccio storico-educativo ai diversi temi enunciati. Al di là delle eventuali soluzioni di spessore storiografico, sulle quali influiscono visioni della vita, disposizioni psicologiche, esigenze sociopolitiche, tradizioni antiche e immagini del futuro, l'Autore insegna che quando si fa riferimento alla educazione e al suo *logos*, la ricerca si misura con un dato ontologico, che ne rappresenta la natura e si esprime secondo un ordine di pensiero e di parola.

Il volume introduce a questa legittimità di studio e di approfondimento, indica nella prima sezione approcci interpretativi del nucleo della realtà educativa, con precisazioni del suo essere, dei suoi significati e delle condizioni che la garantiscono per plausibilità ed efficacia. La definizione di Brezinka, da cui l'Autore inizia un percorso di analisi, offre con la sua radicalità un terreno di preliminare confronto e di apparente neutralità, in cui tuttavia domina l'esigenza della chiarezza e trasparenza delle terminologie, in una dimensione scientifica del linguaggio ritenuto idoneo a significare la realtà educativa. La storia della pedagogia rileva la parzialità dei significati impliciti nelle diverse definizioni e fa riconoscere nell'*azione* il loro comune elemento, riconosce inoltre alla pedagogia "autono-

mia scientifica”, quando il discorso educativo è fondato su particolari criteri.

Il primo problema evidenziato da Zago è riferito all'intenzionalità che implica una scelta, nella direzione del processo educativo, definito storicamente nel tempo e negli ambienti, influenzato da visioni della vita proprie di una comunità o di un gruppo, che si traducono nella chiarificazione di ideali educativi. La comprensione della natura della realtà educativa è resa possibile quando si riflette sulla relazione tra soggetto educando e tutto quello che con lui comunica intenzionalmente, l'altro soggetto istituzionale che media gli influssi di tempo, luogo, ambienti. Tale relazione è connotata da una “certa asimmetria”, dall'opposizione tra “due poli”, interpretata storicamente con significati diversi.

“Per secoli il rapporto educativo è stato colto come un rapporto sostanzialmente antinomico tra l'*autorità* (rappresentata dall'educatore) e la *libertà* (rappresentata dall'educando) oppure tra le esigenze della *socialità* e quelle della *individualità*. L'educazione è stata configurata pertanto come un rapporto tra una società (o un gruppo sociale) che tende ad operare sui singoli, e il singolo che non può non porre (e talvolta opporre) le ragioni della sua autonomia e della indipendenza, vale a dire le dimensioni insopprimibili della sua personalità, quali la libertà, l'inventiva e la creatività... Nella cultura educativa spesso si è privilegiata la considerazione (e soprattutto l'azione) di uno dei due termini del rapporto ponendo l'altro in posizione subordinata, altre volte si è preferito sottolinearne la complementarità o l'interazione... alla luce dei diversi sistemi di pensiero” (p. 86).

L'educatore si avvale di procedimenti e mezzi adeguati, secondo metodi studiati dalla didattica, “disciplina che indaga sistematicamente l'azione educativa e i processi di insegnamento, con particolare riferimento alla scuola e ai saperi scolastici” (p. 123). L'Autore ne evidenzia l'autonomia rispetto ad altre costruzioni scientifiche e sottolinea, nella cultura contemporanea, l'estensione del suo campo d'indagine “oltre la scuola per occuparsi

di tutte le età della vita e di una pluralità di ambienti educativi” (p. 126). L'educazione implica infatti soggetti vari, si svolge all'interno di molteplici istituzioni e agenzie, utilizza modalità formali ed informali che la pedagogia ha storicamente privilegiato con sguardi ineguali.

La prima e la seconda parte del volume si compongono unitariamente in una prospettiva armonica di problematicità teoretica e densità culturale, propriamente storica, che integra il dato monografico con ampie dimensioni di biografia e bibliografia degli Autori dialoganti.

Le scelte tematiche svolte nelle pagine introduttive, quell'ordine di rappresentazione di cui si parlava, pur nella controllata molteplicità e pluralità degli interventi, scoprono la linea culturale e scientifica di Zago, il suo percorso storico pedagogico prevalente, gli influssi significativi della cultura europea nella sua formazione, in particolare della scuola patavina personalista, con ampie risonanze francesi. L'indicazione di “discorso aperto” suggerito dall'Autore può essere interpretato come invito a proseguire secondo una prospettiva teoretica e storica di ricerca delle origini, antiche o moderne, delle diverse visioni filosofiche e pedagogiche che sono alla radice dei percorsi educativi.

In tal modo la problematicità del *logos* pedagogico si misurerebbe dialetticamente con esigenze di conoscenza e di giustificazione storica dei contenuti, a sostegno di ermeneutiche storicistiche oppure di sorprendenti piani discontinui. L'Autore opportunamente lascia intravedere la fecondità del non detto e la provvisorietà delle scelte che in ogni caso legittimano sia il valore dei contenuti emersi che lo sforzo faticoso del bagaglio intellettuale espresso.

L'attenzione alla completezza della ricerca si traduce nel volume in un duplice indice che conferma l'intento unitario dell'Autore.

[Mirella Chiaranda]

Giuseppe Zago (a cura di)
**Il pensiero pedagogico di Giovanni Marchesini
e la crisi del positivismo italiano**
Lecce – Brescia, Pensa MultiMedia, 2014, pp. 300

Il volume fornisce un significativo contributo all'approfondimento della conoscenza di Giovanni Marchesini (1868-1931), docente di pedagogia presso l'Università di Padova per circa un trentennio e figura di spicco del positivismo veneto, attraverso un'attenta analisi di alcuni aspetti della sua opera. A lungo considerato un epigono di Roberto Ardigò, di fatto egli seppe sviluppare una sua personale prospettiva, pur senza mai rinnegare la fedeltà al suo Maestro.

Ciò è ben evidenziato dal curatore – Giuseppe Zago – che nel saggio di apertura propone un'accurata ricostruzione dell'evoluzione del pensiero di questo studioso, mettendolo in rapporto con le sue opere principali. Ne emerge un iter che si sviluppa coerentemente dal campo etico, attraverso la messa a punto della "teoria delle finzioni", a quello educativo, con la pedagogia del "come se", il contributo più originale di Marchesini in quest'ambito, attraverso il quale la pedagogia si trasforma in "scienza dell'ideale".

Seguono due saggi di taglio filosofico: nel primo Mario Quaranta propone un'analisi degli scritti di Marchesini sull'etica e sul misticismo; nel secondo Fabio Grigenti si sofferma sulle affinità e sulle differenze tra il "finzionismo" del docente patavino e la *Philosophie des Als Ob* del tedesco Hans Vaihinger.

In chiave comparativa si sviluppa anche il contributo di Carla Callegari, che propone un confronto tra il Nostro e un'altra grande personalità del tempo, Aristide Gabelli, disvelandone "analogie, assonanze e differenze" (p. 116)

Fabio Targhetta si sofferma, invece,

sull'incessante impegno di Marchesini verso la scuola e segnala l'opportunità di indagare ulteriormente alcune costanti del suo pensiero metodologico-didattico.

Gli ultimi due contributi sono dedicati alla presentazione critica del *Dizionario delle scienze pedagogiche*, che Marchesini ideò e diresse negli ultimi anni della sua vita. Operando una lettura trasversale delle voci più significative, Mirella Chiaranda inquadra storicamente e mette a confronto le posizioni degli Autori rispetto ad alcuni concetti fondamentali, mentre Giordana Merlo, nell'esaminare la voce "Letteratura per fanciulli", delinea un quadro delle teorie relative a questo genere letterario presenti in Italia sul finire degli anni Venti del Novecento.

Nel complesso il volume offre più di qualche elemento di chiarificazione su un pedagogista poco studiato e a lungo ritenuto un pedissequo ripetitore del suo Maestro o, peggio – come ebbe a sostenere Giovanni Gentile, uno dei suoi più aspri denigratori – un 'compilatore di manuali' tratti dalle opere di Ardigò, del quale si mostrava [...] appassionato panegirista più che serio biografo (p. 57). In realtà – come sottolinea Giuseppe Zago nell'*Introduzione* – "ad un attento e sereno esame dell'opera, Marchesini può essere considerato come la coscienza inquieta della crisi del positivismo e il suo pensiero come il momento di tensione verso soluzioni che, pur non prive di limiti, lo proiettano oltre i tradizionali confini e lo caratterizzano anche per non pochi accenti di modernità" (p. 14).

[Emma Gasperi]

SE