

Dell'emancipazione personale tra ermeneutica e pragmatismo. Rilettura della prospettiva del razionalismo critico di Banfi in educazione

*(On Personal Emancipation between Hermeneutics and
Pragmatism: A Rereading of Banfi's Critical Rationalism in
Education)*

Vinicio Busacchi

University of Cagliari - IT

Abstract

Pedagogy today seems to be increasingly reduced to the bare question of its techniques and the pedagogical task to the objective of the development of concrete skills and competences, in response to the determined needs of the market and society. It is because of the configuration of such a framework that the return to the reading of Antonio Banfi's reflections on the philosophy of education and pedagogy seems to convey a character of topicality and opportunity. This essay attempts to update Banfi's conception by placing it in dialectic with hermeneutics and pragmatism according to a theoretical line that on the one hand focuses on the mediative function of critical hermeneutics, and on the other brings the question of the person back to the centre.

Keywords: education, Banfi, critical hermeneutics, pragmatism

Abstract

La pedagogia sembra oggi ridursi sempre più alla nuda questione delle sue tecniche e il compito pedagogico all'obiettivo dello sviluppo di capacità e competenze concrete, in risposta ad esigenze determinate del mercato e della società. È per il configurarsi di un tale quadro che il ritorno alla lettura delle riflessioni di Antonio Banfi sulla filosofia dell'educazione e la pedagogia pare veicolare un carattere di attualità e di opportunità. Questo saggio prova a riattualizzare la concezione di Banfi ponendola in dialettica con l'ermeneutica e il pragmatismo secondo una linea teorica che da un lato focalizza la funzione mediativa dell'ermeneutica critica, dall'altro riporta al centro la questione della persona.

Parole chiave: educazione, Banfi, ermeneutica critica, pragmatismo

Il problema dell'educazione è sì essenzialmente quello della formazione della personalità, ma la personalità non è solo individualità, ma centro di rapporti collettivi, non è solo slancio geniale, ma lavoro, non è solo spontaneità, ma disciplina.

Antonio Banfi, Spunti pedagogici

1. Introduzione

Viviamo in un'epoca di crisi culturale dai profondi riverberi nei diversi campi – non ultimo quello educativo. Questa crisi pare aver assunto una forma tale da potersi forse accostare, al di là delle diverse matrici causali e circostanziali, all'epoca in cui opera Antonio Banfi tra gli anni Venti e Quaranta del secolo scorso. In lavori come "Le correnti della pedagogia contemporanea tedesca e il problema di una teoria filosofica dell'educazione" (1925-1926) Banfi parla di un'epoca di «crisi profonda», di un'epoca di «trasmutazione [...] del significato stesso dei

valori [...] [che] investendo tutte le forme della coltura, s'è elevata a piena ed universale coscienza, come interpretazione della storia e come visione della vita» (Banfi 1986: 109), di un'epoca di «estrema relatività» ove il processo medesimo della cultura «si spezza in un'infinita varietà di direzioni, senza che in essa sia possibile tracciare una fondamentale concreta linea di sviluppo» (111).

Nell'ambito stretto dell'educazione, sembra oggi possibile scorgere un analogo carattere di crisi; e non tanto per la pluralità di modelli culturali e/o la coabitazione di concezioni rivali, ma per l'assenza di filosofia, per il vuoto di ideale e riflessione in educazione. Si tratta di un'assenza e di un vuoto così marcati da poter spingere ai margini la questione della maturazione morale e civica dell'individuo, della formazione del carattere e della persona. La pedagogia sembra ridursi sempre più alla nuda questione delle sue tecniche e il compito pedagogico all'obiettivo dello sviluppo di capacità e competenze concrete, in risposta ad esigenze determinate del mercato e della società. È per il configurarsi di un tale quadro che il ritorno alla lettura delle riflessioni di Antonio Banfi sulla filosofia dell'educazione e la pedagogia, lungi dal risultare retrospettivo, ci pare veicolare un carattere di attualità e di opportunità. L'operazione sembra ancora più significativa provando a porre in relazione la sua concezione – specificatamente il punto di vista del suo razionalismo critico – con due tradizioni e scuole ben distinte, quella pragmatista e quella ermeneutica, che paiono promettere una (ri)considerazione della lezione di Banfi in senso più ampio, di saggiare in modo più concreto l'attualità e sostanzialità del suo pensiero, e – ancora – di provare a porre sotto luce diversa la dialettica tra il pragmatismo e l'ermeneutica filosofica. Con queste posizioni, in campo pedagogico-educativo, ci manteniamo comunque nel quadro del *problematicismo*.

2. La prospettiva del razionalismo critico tra spirituale e storico

Al pari della sua concezione morale, la prospettiva pedagogica di Banfi trova radice nella sua stessa Teoria della Ragione, ovvero si tratta di una pedagogia della ragione, e una pedagogia attraverso cui la ragione imbrocca maturazione (e guida il processo di maturazione) sia nel senso dell'apertura al sociale e al culturale senza chiusure dogmatizzanti sia nel senso dell'orientamento storico-pragmatico (non ideologizzane) verso l'esperienza concreta, la dialettica del reale. In tal senso, il singolo precede il collettivo, e l'impegno a favorire «la libertà del pensare e del discutere» si salda al riconoscimento della vitalità e della felicità quali valori/qualità che la stessa opera pedagogica deve tenere presenti (anche guardando alla moralità e alla religiosità¹). Precisa con chiarezza questo legame stretto tra concezione pedagogica e filosofia della ragione banfiana Giovanni Maria Bertin nel saggio *L'idea di pedagogia e il principio di Ragione in A. Banfi* (1961), un lavoro per molti versi attuale.

La vocazione storico-pragmatica della ragione in Banfi trova legame stretto con una visione umanistica di matrice illuminista, in cui la ragione è arbitra critica della realtà, ovvero al di sopra delle determinazioni parziali derivate dell'esperienza nel suo incardinamento storico. Questa posizione troverà nuova modulazione in una fase successiva, specificatamente con l'adesione al marxismo (nel secondo dopoguerra), nella convinzione che tale filosofia potesse riempire «col suo umanesimo storico e la sua coscienza realistico-dialettica lo spazio che il razionalismo critico aveva liberato da ogni struttura mitico-metafisica e disposto, col suo problematicismo, alla universalità attiva

¹ Nonostante il giudizio critico in riferimento allo stato della moralità e della religiosità contemporanei, Banfi ne riconosce la significatività. In senso specifico, al religioso riconosce il valore «non come fenomeno storico, ma come forza di energia personale» che «non cessa di essere riconosciuta dal pensiero filosofico come essenziale direzione e sfera della spiritualità» (Banfi 1959b). Il religioso come nutrimento spirituale ma anche come fonte vitale, – evidentemente nella formula della dialettica fede-ragione.

di questa soluzione»². Al di là delle distinzioni individuate da Banfi, tanto nelle forme e modi del conoscere quanto nel quadro dei saperi, la concezione del razionalismo critico non si risolve nei termini del compito solo astratto della teoresi filosofica. Tale razionalismo critico, infatti, ha non semplicemente “a che vedere” in modo stretto e continuativo con l’esperienza e l’esistenza ma – nella misura in cui rende possibile intendere «il presente, i suoi problemi, i suoi compiti [...] sullo sfondo universale dell’intima tensione della realtà» rivelando al contempo «quel momento di concretezza, di relatività, di esistenza storica» (Banfi 1959a: 57) –, esso costituisce appello vivo alla nostra risoluzione e alla nostra responsabilità. Ciò disvela il principio per cui la ragione critica assume centralità anche nel discorso pedagogico (ancor più che per stare a studiosi come Bertin, son gli studi pedagogici a costituire il più importante terreno di ricerca di Banfi [cfr. Bertin 1961: 87–88]). In Banfi, come è noto, la ragione svolge la funzione di *idea limite*:

Essa non rappresenta un atto o una facoltà, ma il significato e la direzione di un processo. L’origine di tal processo e il motivo del suo sviluppo, sta nell’infinito arricchirsi

² Trebisacce 2012: 95. Ancora oggi resta aperta la nota discussione intorno alla ricezione e al ruolo del marxismo nel pensiero di Banfi. Se tra le critiche più forti spicca ancora quella di Giulio Preti (“La filosofia di Marx e la crisi contemporanea”, in Preti 1983), tra le interpretazioni più pregnanti ricordiamo quella di Paolo Rossi che vede nello storicismo la chiave e il terreno di mediazione/transizione, in Banfi, tra il razionalismo critico e il marxismo: cfr. Rossi 1967. In questo saggio, Rossi, da un lato rileva come attraverso lo storicismo Banfi giunga a riconoscere nel modo più pieno non solo la correttezza della «rinuncia all’assolutezza metafisica e alla definitività delle filosofie» ma anche «alla consapevolezza che il sistema di coordinate mediante il quale opera la ragione è esso stesso qualcosa che diviene nel tempo» (152); da un altro lato, sottolinea come «il marxismo si presenta a Banfi come “l’ultimo risultato del processo di storicizzazione della cultura che si inizia con l’età moderna e col sorgere della nuova scienza” e, insieme, come “forma o criterio generale del sapere storico”. Esso è dunque, a un tempo, *storicismo* e *teoria* ed è in grado di risolvere “per la coscienza storica contemporanea” il problema di un senso unitario del corso storico. [...] Fra marxismo come *teoria* e marxismo come *storicismo* non si dà per Banfi opposizione e contrasto» (157).

dell'esperienza in connessioni sempre più vaste, sotto la spinta di un'azione concreta dell'uomo. E la sua natura sta nell'infinità dinamica che lo rinnova di là di ogni confine, che assicura quindi, con la sua libertà, la libertà dell'azione non come semplice agire, ma come concreto costruire (Banfi 1959a: 252).

3. Filosofia dell'educazione e pedagogia

Banfi pone in chiara dialettica il compito e il lavoro della filosofia dell'educazione in relazione al compito e al lavoro della pedagogia, anche tenendo conto della lezione pragmatista. Di fatto, Dewey è stato il primo a cogliere «il rapporto tra l'individualità della sintesi personale e l'universalità dei valori su cui si fonda l'atto dell'educazione stessa» (Banfi 1961: 22). Ora, questa universalità dei valori è frutto della sintesi culturale colta, nella sua universalità, dal lavoro della filosofia dell'educazione (questa deve assolvere «l'istanza di una comprensione dell'esperienza educativa nella universalità delle varie implicazioni assiologiche» [Bertin 1961: 91]), laddove la pedagogia si dispiega in un operare pragmatico-normativo. Entrambe le istanze coabitano armoniosamente in Banfi, diversamente dai pragmatisti – questi ultimi più attenti al concreto della formazione individuale della persona e forse più inclini a una inflessione pedagogica culturalmente orientata. Al centro Banfi pone il lavoro della filosofia dell'educazione nel suo triplice compito: «a) il riconoscimento della problematicità dell'esperienza educativa e del suo momento di autonomia; b) la determinazione di tale problematicità nella legge trascendentale del suo processo; c) la convalida di tale legge come criterio di analisi fenomenologica dell'esperienza educativa stessa» (89–90). Per tale via si dà garanzia di un'azione pedagogica libera da dogmatismi e al tempo stesso focalizzata su un problema della formazione della persona che trova risoluzione grazie all'apporto di una ricerca di tipo

fenomenologico nel triplice fronte della unità della persona, della sua universalità e della concretezza educativa. In lavori come *La ricerca della realtà* (1959) questo punto di vista, che implicitamente veicola un'idea di nesso stretto tra persona e personalità, è presentato come un elemento imprescindibile e di chiara evidenza:

[...] Questo processo di formazione della personalità, considerato nella sua autonomia spirituale, è l'essenza di ciò che noi chiamiamo educazione anche se la realtà educativa si estenda e si organizzi ben oltre la sfera della personalità. E l'antitesi secondo cui quel processo si sviluppa tra la centralità individuale e l'universalità della sua esperienza è il principio della problematicità educativa, il substrato dialettico di tutte le sue soluzioni. Ad esso si richiama non solo il rapporto tra educazione ed autoeducazione che la persona dell'educatore media ed equilibra, ma l'antitesi tra lo sviluppo in quanto individuale e il sistema oggettivo di costumi, ambienti sociali, istituti che lo determinano, determinando insieme contenuti e metodi. Di qui deriva la complessità dialettica del mondo educativo, che solo un ingenuo dogmatismo pedagogico o una intenzione settaria possono misconoscere (Banfi 1959b: 403).

Al di là della complessità e, per certi versi, frammentarietà dell'articolato itinerario di ricerca banfiano sull'educazione, è interessante richiamare un aspetto rilevato da Bertin in un primo momento di tale itinerario (opera di riferimento, *La filosofia e la vita spirituale*, 1922):

Dominante l'esperienza *spirituale*, caratterizzata dalla trascendentalità del proprio divenire e perciò da libertà di struttura ed infinità di sviluppo; centrale l'esperienza

culturale, caratterizzata dalla presenza di valori organizzati in senso unitario nei periodi di equilibrio, o allo stato di reciproca tensione o contrasto nei periodi di crisi; sottostante *l'esperienza sociale* in cui si obiettivano (e ispirano istituzioni e forme particolari) i determinati valori culturali che una società accetta e fa propri. Spetta all'educazione creare nella personalità, con la profonda consapevolezza della libertà dello spirito da tutte le forme concretamente determinate, la potenza necessaria ad un'azione di rinnovamento della struttura sociale e al superamento della relatività storica, quale trova espressione nell'organismo culturale (Bertin 1961: 95-96).

Se questa strutturazione gerarchica dell'analisi fenomenologica centrata sullo spirituale troverà superamento con la definizione del razionalismo critico della maturità (ovvero con una concezione focalizzata sulla ragione), nondimeno persisterà una visione olistica della persona, inclusiva della sua 'interiorità' e, da qui, una visione del compito pedagogico teso alla coniugazione armonica – in senso umanistico e socio-culturale, razionale e pragmatico –, di individualità e universalità. Insomma, da un lato, «l'idealità del principio educativo fa sì che esso non possa esaurirsi nelle forme determinate della vita spirituale, culturale, personale» (97), dall'altro

il principio educativo non può avere il suo centro nel dinamismo della vita culturale, come vorrebbero i pedagogisti della scuola di Dilthey, [1] perché il momento dinamico di questa può non corrispondere al suo momento ideale, bensì a direzioni involutive o secondarie [...]; [2] perché una sua sistemazione ideale [...] presenta un carattere astratto ed ha risultati negativi e talvolta grotteschi [...]; perché, infine, nel

suo porsi come assoluta, la cultura si restringe sempre in funzione degli interessi delle *élites* che rappresenta (*Ib.*).

Resta, comunque, fermo il punto che, analogamente alla prospettiva diltheyana, Banfi riconosce lo stretto nesso tra l'educazione e la sfera dell'oggettività sociale: è l'organizzazione della cultura in un sistema sociale a dare l'oggettivazione dei valori spirituali e a porre, nella sua obiettività, il problema dell'educazione come dialettica del reale e dell'ideale, dell'individuale e dell'universale (98). Chiaramente, entro la prospettiva stretta del compito pedagogico, il filosofo italiano respinge ogni valore a pretese dogmatizzanti e universalistiche, sia nel senso di pretese leggi empiriche sia nel senso astratto dell'ideale dello spirito: da una parte, «l'arte pedagogica non è fatta per celebrare lo spirito, ma per amore dell'individuo così com'è con i suoi difetti e debolezze» (cit. da Bertin, 105), dall'altra essa ha a sempre a che vedere con circostanze fattuali mutevoli e con il mutamento storico-culturale che determina nuove problematiche e nuove esigenze. Ma, ancora, ciò non va né nella direzione di un dogmatismo astratto né nella direzione della pura prassi a fondamento empirico-empirico. In questo senso egli si distanzia dalla lezione deweyana, ove la stessa filosofia dell'educazione è ben radicata nel concreto e nell'empirico (essa, riassume Bertin, «si accompagna, soprattutto, alla felice esperienza della scuola "progressista", che lotta vittoriosamente contro il formalismo della scuola tradizionale, rivolta tutta al culto dell'intelligenza intesa in senso aristotelico come conclusa in se stessa, e vi oppone [...] l'educazione dell'intelligenza in senso strumentalista: un'intelligenza innestata direttamente nell'esperienza [...], organo di risoluzione dei problemi della vita, e soprattutto dei problemi di carattere sociale» [148]). Banfi risolve «la problematicità dell'esperienza pedagogica in una direzione trascendentale [...] tale cioè da giustificarla nel 'sistema aperto' della fenomenologia» (109).

Questa visione resta inquadrata entro l'orizzonte del problematicismo, il quale non è solo negazione della possibilità di espressione/conseguimento di un sapere assolutistico in senso metafisico o dogmatico (verità, principi, leggi "eterne") ma maturazione e sbocco dello stesso razionalismo critico banfiano in una direzione pedagogico-educativa (cfr. Trebisacce 2012).

4. L'emancipazione personale tra educazione e filosofia

Questa lettura di Bertin ha il merito di portare alla luce ed esplicitare il ruolo dell'educazione nella doppia direzione dell'emancipazione della persona nella «libertà dello spirito» e nella responsabilità civico-sociale, – un ruolo che il saggio giovanile *La filosofia e la vita spirituale* pare collegare implicitamente al lavoro e al compito della filosofia. Questa non funge da istanza fondante o giudicante, e meno ancora strutturante, piuttosto *segue, accompagna e contemporaneamente guida il farsi perpetuamente persona*, – una processualità dialettica sempre problematicamente/criticamente tesa tra reale e ideale. Da un lato, «la filosofia conquista la universale certezza della vita spirituale come principio d'unità profonda e creativa nel senso della realtà» (Banfi 1967: 70); da un altro lato, «ogni visione filosofica pone [...] all'interno del reale una forma ideale di sintesi e d'armonia, è l'affermazione di un significato della vita che supera l'apparenza dell'obiettività determinata» (71). Dal suo interno prende forma ed espressione quell'«idea di libertà» essenza dell'essere e del diventare *persona*; questa, infatti, non può realizzarsi nel puro mondo oggettivo, né trovare in esso certezze:

Esso è il fondamento della sua realtà e insieme della sua limitazione, della sua non realtà. La persona è persona solo nel suo continuo liberarsi da tal determinazione, che è infine un liberarsi da sé, come dal proprio mondo, nel salvare la

propria unità al di là delle opposizioni e dei contrasti della reciproca determinazione: essa è persona insomma solo in quanto esprime e porta in sé l'esigenza del puro atto spirituale, e ne travaglia in una dialettica operosa e tragica spesso tutta la propria vita (94).

Chiaramente, tale discorso non può intendersi nel senso dell'idealismo. Anzitutto:

La libertà non è [...] mai reale nell'attività dell'io: l'io, come io determinato non può mai esser sciolto dalle relazioni della sua realtà determinata. Ma la libertà è la forma ideale secondo cui si muove tutta la vita personale dello spirito, secondo cui essa si concentra verso un'unità e un'armonia che non può mai raggiungere, ma che deve continuamente affermare [...] (94-95).

Dunque, la persona matura secondo uno sforzo di emancipazione intramondano guidato da un'idea di libertà che è riconosciuto *valore* a seguito di una definizione trascendentale raggiunta dal lavoro filosofico in un tempo e contesto storicamente e culturalmente definito (la filosofia, infatti, «è il luogo ove si concentrano le direzioni ideali della spiritualità» [53]).

In secondo luogo, la persona è irretita nella storicità. La realtà storica nella quale vive è il campo della sua crescita emancipativa e il luogo del suo impegno. Da un lato,

ogni periodo storico è caratterizzato dal sorgere di nuovi significati e valori dagli eventi e dalle forme della vita umana, che portano seco nuovi piani di rapporti, di valutazioni, di vita, che rappresentano insomma una nuova direzione della

fenomenologia storica. E le più profonde trasformazioni che coinvolgono tutti i valori precedentemente accettati della vita e le istituzioni da essi dipendenti, derivano proprio dal fatto che certi strati della vita sociale, certi piani di rapporti che erano soggiaciuti alla vita storica come un imperscrutabile e ineluttabile dato di fatto, perdono il loro carattere di naturalità, si rivelano anch'essi come momenti di una struttura storica in movimento: la loro fissità corrisponde a una certa particolare sistemazione di valori ideali (97-98).

Da un altro lato,

Nell'esperienza quotidiana si aggroviglia un così complesso viluppo di azioni e di reazioni, un così oscuro sovrapporsi e contrastarsi di valori, all'interno di una medesima corrente d'azioni, in dipendenza delle più tenui sfumature soggettive o in conseguenza del fatto stesso dell'obbiettivazione dei principi, che non v'è per un'individualità attiva, determinata nella sua tradizione e nei suoi interessi, non ostante le più oneste intenzioni, alcuna possibilità di riconoscervi una direzione pratica di valore veramente universale. Pure, se il dramma dell'individualità determinata di fronte all'idea di continuità della storia, non abbia a concludere il mondo dell'umanità nella sterilità d'una lotta di interessi e di passioni senza luce, se l'atto della spiritualità liberantesi non abbia a essere il destino e la morte della nostra umanità, ma la sua volontà e la sua vita, occorre che il significato spirituale della storia sia sempre presente alle coscienze, ma come un ideale da affermare e da volere, nonostante tutte le incertezze, sopra tutte le contraddizioni. L'umanità deve creare la sua storia come vita spirituale se non vuole subire il suo destino

come legge di natura (101).

È qui, è in questo che si incardinano il compito e la missione della filosofia e dell'educazione, ovvero di una pedagogia illuminata da una filosofia dell'educazione profondamente radicata nel terreno del filosofico.

Che vi sia continuità tra il giovane Banfi e il Banfi della maturità, ovvero tra la sua prospettiva filosofica giovanile, incentrata sulla problematica dello spirito, e la prospettiva più matura di un razionalismo critico ripensato in chiave più marcatamente storicistica, entro la dialettica teoria-prassi, nella direzione del materialismo dialettico, è confermato da diverse linee di lettura – da quella interessata all'umanesimo banfiano, ossia alla sua filosofia della persona, che vede chiara integrabilità tra l'approccio giovanile di marca illuministica e l'umanesimo maturo di taglio storico, a quella interessata al discorso dell'educazione, che vede stretto il legame tra il razionalismo critico e il problematicismo pedagogico. Al riguardo, a tutt'oggi continua a essere l'opera di Bertin termine ultimo di riferimento, e particolarmente il suo lavoro *Educazione alla ragione* (1961).

5. Passaggio di Banfi per l'ermeneutica

Per intendere la posizione di Banfi rispetto alla problematizzazione dell'educazione secondo il punto di vista ermeneutico sono significative le sue pagine dedicate al pensiero di Dilthey e alla sua scuola. Un primo valore riconosciuto da Banfi consegue dal ripensamento diltheyano della collocazione della psicologia tra le scienze dello spirito, in quanto scienza della comprensione che abbandona «il piano dell'obiettività formale della sfera psichica, per prendere in considerazione la vita concreta della personalità nel suo mondo spirituale» (Banfi 1986: 55). Nell'intendimento di Banfi, Dilthey non mette capo a «una dottrina

universalmente sistematica»; nondimeno i diversi motivi trattati trovano armonizzazione in quell'«ultima attiva radice delle sintesi e del processo della realtà» che è la «Vita» intesa quale «spontaneità creatrice insita nella spiritualità stessa, che non consente un'astratta sistemazione razionale dello spirito, ma ne sviluppa le sintesi sia nell'individualità che nell'ordine storico» (56). Banfi rimarca il dato positivo dell'allontanamento di Dilthey da una problematizzazione riflettente l'istanza scienziata di un razionalismo formale e astratto. Esso trova riverbero nell'idea delle scienze dello spirito tutte, ove il problema «non è la risoluzione dell'individuo nella legge funzionale universale ed astratta, ma piuttosto la sintesi dell'individualità storica e del valore universale» (*Ib.*). Naturalmente, a Banfi non sfugge il carattere "provvisorio" e "limitato" della soluzione individuata da Dilthey nello stabilire il nesso tra l'individualità determinata storicamente e culturalmente, e dotata di una propria struttura, con l'essenza universale della spiritualità; tale soluzione è data «dal concetto del 'tipo' che caratterizza alcuni gruppi di strutture» (*Ib.*). Se, da un lato, tale concetto veicola solo l'idea della «formazione caratteristica», ovvero è concetto di legge empirica, relativamente obiettiva, «non [...] colta nell'unità con le altre leggi», da un altro lato, «questa elasticità di concetti e questa stessa mancanza di rapidità sistematica giovano al Dilthey per l'analisi della concreta realtà spirituale» (57). E se ciò trova chiara espressione nel campo della psicologia, nondimeno anche in pedagogia gli effetti assumono consistenza. Di fatto, «con tale concezione è nettamente superata la posizione che in uno studio precedente il Dilthey aveva assunto di fronte al problema pedagogico» (*Ib.*). Banfi fa riferimento al saggio *Die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft* (1888) ove Dilthey sottolinea la determinazione storica dell'ideale dell'educazione «nella sua purezza e realtà» e, al contempo, lega la sua possibilità attuativa a precise «condizioni psicologiche» che solo

una psicologia in quanto scienza esplicativa rende conoscibili. Adesso, invece,

la scissione tra la tecnica metodica e l'ideale educativo [...] [è] tolta e annullato insieme il possibile relativismo storico. Da un lato infatti appar possibile determinare secondo tipi di valore universale gli ideali educativi e possedere così un criterio di analisi e valutazione del loro affiorare storico. Dall'altro lato, la vita psichica nella sua integrità appare irriducibile a un mero sistema di fatti e di funzioni, che, come tali, son estranei a ogni valore. Essa è già piuttosto un'interpretazione e una sintesi individuale di tali valori, una reazione al loro concreto apparire nella coltura. L'educazione non consiste più nella creazione immediata di una coincidenza tra essere e ideale, ma nello sviluppo di questa sintesi immanente alla vita spirituale, come è data nel rapporto tra l'individuo e la coltura, e una teoria dell'educazione è la teoria del senso e dei momenti di tale sviluppo (58).

Così, la questione dell'educazione assume in Dilthey e nella scuola diltheyana la precisa configurazione della problematica della sua attualità, nell'intreccio con ricerche pedagogiche miranti «a porre in luce questa sintesi dell'essere e del valore, del reale e dell'ideale» (*Ib.*), e con una corrispondente prassi educativa, in tal senso orientata. Diversi nomi della scuola diltheyana sono presi in esame da Banfi – Eduard Spranger, Georg Kerschensteiner, Max Frischeisen-Köhler, Ernst Vowinckel, Theodor Litt – secondo un'analisi che rivela qualità e specificità degli apporti, e che al tempo stesso si configura come contributo unitario volto a «porre in rilievo di fronte al naturalismo psicologico e sociologico del positivismo la struttura complessa e teleologicamente dinamica dello spirito oggettivo nella coltura» (75).

Banfi ne rimarca l'antidogmatismo, l'abbandono dell'approccio del funzionalismo astratto in favore di un esercizio interpretativo calato nella concretezza, ovvero in favore di «un'analisi e una descrizione della concreta vita della personalità come soggetto ed oggetto dell'educazione» (*Ib.*). In tal modo, è riaperta la strada al ruolo centrale della filosofia, l'unico sapere capace di seguire lo sviluppo storico-culturale offrendo di volta in volta nuova «sintesi universalmente razionale» non nella fissità astratta e vuota di una scienza empirica («a fondamento della pedagogia veniva posto non un sapere empirico riflesso, ma un'intuizione speculativa della vita, poiché la realtà e l'unità della cultura non è un dato, ma un'idea – nel senso kantiano – che dalla cultura stessa si svolge» [*Ib.*]). Accanto a questo elemento, decisamente positivo, Banfi evidenzia l'assenza, in tale prospettiva, dell'elemento ideale trascendentale; così, «questa visione filosofica della realtà, non giova come fondamento alla pedagogia se non in quanto è posta in rapporto alla struttura concreta dello spirito oggettivo» (75–76). Tale assenza è, sì, in certa misura, problematizzata da Litt, il quale riconosce la necessità di direzioni ideali definite «nel cui intreccio lo spirito obiettivo si svolge»; nondimeno, la Scuola di Dilthey «ha rivolto più lo sguardo alla complessità della struttura dello spirito, che al principio sintetico ed attivo che lo domina e ne costituisce l'elemento unitario. Nel concetto di vita tale principio è stato posto nella sua immediatezza, anteriormente alla sua distinzione, alla sua stessa dialettica interiore» (76). A ogni modo, Banfi rende chiara la produttività del nuovo atteggiamento teoretico espresso dalla lezione diltheyana, – atteggiamento che configura l'esigenza nuova di un vaglio critico-riflessivo sul pensiero pedagogico ben differenziato dal vaglio d'orientamento pratico. Così, la pedagogia trova chiara determinazione e confine entro il campo educativo, e al tempo stesso chiaro raccordo con una filosofia dell'educazione ora ben orientata verso la qualificazione del suo senso teoretico e del suo ruolo (115 sgg).

Vero è che la riflessione contemporanea sulla posizione/compito dell'ermeneutica, anche di marca storicistica, ha imboccato una strada più incline alla tematizzazione di questioni di generale interesse pedagogico; al tempo stesso si evidenzia tanto una più marcata interrogazione circa il riferimento speculativo di fondo, e pure l'orientamento teorico-speculativo *tout court*, quanto una più preoccupata attenzione per la questione del relativismo dei valori. Nel contesto nazionale, è in particolare negli anni Novanta del secolo scorso che, come è noto, gli studiosi si sono nuovamente interessati all'ermeneutica. Testo esemplificativo è, in tal senso, il testo realizzato dal "Gruppo interuniversitario di ricerca pedagogica", a cura di Marielisa Muzi e Agata Piromallo Gambardella, dal titolo *Prospettive ermeneutiche in pedagogia* (1995) (Muzi, Gambardella 1995).

6. L'interesse della pedagogia per l'ermeneutica

Prospettive ermeneutiche in pedagogia si dimostra ricco di suggestioni a carattere filosofico, sin dall'introduzione, a firma delle curatrici Muzi e Piromallo Gambardella, ove si richiamano i principali motivi dei contributi dei diversi autori. Consideriamo di seguito i primi tre. (I) Giuseppe Flores d'Arcais stabilisce un rapporto tra ermeneutica e pedagogia collocando quest'ultima «*fra* dialettica e retorica»: essa, infatti, non può pensarsi come sapere dato o come fredda tecnica, ma accompagna e guida la vita seguendone i mutamenti³; al contempo, la pedagogia, in quanto discorso teorico-epistemologico e discorso sulla e della educazione, può trovare proprio con l'innesto dell'ermeneutica una formulazione capace di riflettere appropriatamente valori scientifici

³ «Si vuol dire che mai la pedagogia può trascurare l'esistente, quale che sia la modalità dell'ancorarlo all'essere, al *bene-essere* [...]. E questo – il *bene-essere* – non può essere che personale, riducibile, certo, anche a fatto economico, politico, giuridico, e financo etico o religioso; ma pedagogicamente, mai ridotto o riducibile a questi aspetti nella prassi, anzi da cogliere – e dunque da comprendere – nella totalità della prassi (e della stessa teoria, chiamata a interpretarla): quella della "*vita che va incontro alla vita*" [...].» (Flores d'Arcais 1995: 40).

e valori storico-culturali (inevitabili oggetto, questi ultimi, dell'esercizio dell'interpretazione). (II) Franco Cambi, profila il connubio di pedagogia ed ermeneutica tanto sulla centralizzazione (e peculiare sviluppo) dell'ermeneutica in epoca contemporanea quanto per il mutato quadro dei riferimenti teorici e prassici in pedagogia; così, spazi di intersezione si danno, in particolare, (1) a livello dell'epistemologia pedagogica, (2) per l'intendersi dell'«evento pedagogico-educativo [...] come un testo», (3) per il ripensamento del rapporto educativo, (4) per la centralizzazione della dimensione comunicativa, (5) per il configurarsi di una teoria della scuola orientata a riconoscere la complessità e centralità del processo del comprendere, (6) per il carattere paradigmatico della testualità nelle discipline storico-linguistico-filosofiche.

Siamo di fronte a una svolta – domanda Cambi – nella pedagogia contemporanea? Certamente siamo a una svolta della razionalità pedagogica che, con l'ermeneutica, attinge un'immagine di sé non solo ormai emancipata dai miti della metafisica ma anche da quelli dell'analisi e della dialettica, col suo storicismo univoco e compatto, restituendo alla ragione in pedagogia il suo ruolo di strumento atto a bordeggiare la sinuosità di un sapere e a controllarlo senza violenza, senza l'uso di alcun *imperium*, bensì accompagnandolo con procedure *soft* che si potenziano (e si controllano) solo nella reiterazione e nell'apertura che lasciano attiva e visibile al proprio centro. Proprio il *logos* interpretativo risulta essere il modello principe per un tale tipo di razionalità (Cambi 1995: 67).

(III) Un approccio riflessivo sviluppa Alberto Granese, che fa seguire, ad una analisi comparativa tra ermeneutica e pedagogia, un

discorso libero e rapsodico, atto a promuovere una sorta di «appropriazione pedagogica dell'ermeneutica», e volto a sottolineare la rilevanza e l'opportunità di un ripensamento della dimensione comunicativa e della comunità, della relazione di cura e dell'umanesimo in pedagogia sul perno di una teoria pedagogica e filosofica della persona di ispirazione cristiana e heideggeriana.

Ci limitiamo solo a far cenno a questi tre autori che ci pare offrano un'idea sufficientemente rappresentativa del lavoro svolto dal "Gruppo interuniversitario di ricerca pedagogica" – un lavoro esplorativo, con tanti spunti, sensibile alle diverse prospettive del panorama filosofico-ermeneutico contemporaneo (da Heidegger a Ricoeur, da Gadamer a Betti, da Husserl a Rorty ecc.), e attento a ricercare un nesso con le questioni pedagogico-educative. Al contempo, però, il lavoro non pare giungere a definire una sintesi sufficientemente solida e unitaria: domina un tono di problematizzazione prospettica e progettuale, e di esplorazione aperta.

A rileggere queste pagine, a quasi trent'anni di distanza dalla pubblicazione del libro, si ha come l'impressione di trovarsi di fronte ad un campo di ricerca "aperto" ma in qualche modo "dismesso": epperò, pur non avendo raggiunto esiti tali da favorire un mutamento paradigmatico in senso pedagogico, l'idea resta valida e interessante. Certamente, rispetto agli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso, anni fertili per l'ermeneutica filosofica e per la ricerca filosofica in pedagogia, il panorama risulta profondamente mutato; eppure, non pochi aspetti dell'ermeneutica permangono attuali, persino di forte significato, tanto in campo filosofico quanto in campo pedagogico-educativo. Per giunta, in pedagogia e filosofia dell'educazione si continua, in modo diverso, a guardare all'ermeneutica – con larga predominanza dell'interesse pratico-tecnico e di contesto, sulle questioni della relazione con l'altro, del mutuo riconoscimento, dell'interculturalità (interpretazione, riconoscimento, relativismo dei

valori), della dignità e rispetto della persona ecc.

Pare, allora, più che mai utile restituire una buona dialettica tra filosofia dell'educazione e pedagogia. L'apporto dell'ermeneutica risulta ancora strategico, oggi in particolare per quell'operazione di sintesi richiesta di volta in volta dal mutamento degli orientamenti culturali e di valore della società, e che risulta necessario per 'calibrare' il lavoro pedagogico. Quella tendenza al relativismo individuata da Banfi può essere vinta integrando la sua stessa esigenza di individuazione di una legge trascendentale per mezzo dell'esercizio di una ragione critica speculativa. In fondo, è prospettiva che può essere accolta con non grande difficoltà da una ermeneutica critica, la quale – ci teniamo a sottolinearlo – nella sua matrice ricœuriana nasce dalla sintesi mediativa tra l'ermeneutica della tradizione gadameriana e la critica dell'ideologia habermasiana (cfr. Busacchi 2013). Essa esprime tanto un assetto procedurale interdisciplinare quanto una disposizione filosofica al lavoro metadisciplinare. (Certo, è da verificare e determinare in che misura quest'ultimo aspetto possa assorbire ed esprimere le istanze del trascendentalismo). In aggiunta, veicola una visione umanistica ed emancipativa della persona che riconosce la centralità della facoltà della ragione in quanto istanza riflessiva (critica e pratica), in quanto fulcro della *capacità* umana. Essa non può che trovare riflesso in una concezione educativa centrata sulla persona nel doppio indirizzo dell'attenzione per lo sviluppo delle capacità critico-razionali e riflessive e dell'attenzione per la maturazione personale in quanto *homme capable*⁴. Accanto a Bertin, tra gli autori che hanno riconosciuto e documentato questa centralità della persona nella ricerca banfiana, dobbiamo porre Antonio Pieretti – che in *Banfi. La persona come creatività* (1987), tra le altre cose, osserva «la tematica della persona [...], nella fase della formazione intellettuale di Banfi,

⁴ Cfr. Ricœur 1990. Ci permettiamo di rimandare anche al nostro Busacchi 2014.

acquista un'importanza decisiva soltanto dopo l'incontro, da un lato, con il criticismo kantiano e, dall'altro, con la filosofia della vita di Simmel, con Husserl, Spinoza, Nietzsche e il pragmatismo americano. Allora il suo orizzonte culturale si allarga e gli diventano manifeste le ragioni della crisi di civiltà in cui è entrato il mondo occidentale tra la fine dell'Ottocento e i primi anni del Novecento» (Pieretti 1987: 10).

7. La persona come creatività

7.1. Tra individualità e universalità

Non pare necessario, in questa sede, sviluppare una discussione approfondita sulle diverse linee interpretative riguardanti la filosofia della persona di Banfi, nella "funziona interna" al suo percorso, in relazione al contesto filosofico-culturale a lui contemporaneo, in riferimento ai diversi nodi e dilemmi critici (a cominciare dall'esistenza di progetti abbozzati e non realizzati, e testi ultimati ma non editi)⁵. Risulta sufficiente richiamare i termini essenziali di questa concezione della persona – termini, appunto, ben illustrati da Pieretti, nel suo studio. Come spiega lo studioso perugino, l'intreccio con le suddette questioni è in parte inevitabile; specificatamente, il problema della crisi filosofico-culturale contemporanea ridefinisce i contorni della trattazione filosofica della persona, non solo per l'orientamento ad abbandonare posizioni astratte, dunque dedicando maggiore attenzione all'atto e all'azione, ma per il fatto che, proprio in forza della crisi, il problema della persona diviene oggi «il compito della persona», ovvero un tema tanto teoretico quanto pratico (cioè etico-pratico e civico). È con Kierkegaard e Nietzsche che, per Banfi, la concezione della persona ritrova piena esistenza autonoma (superando le limitazioni di naturalismo, idealismo e spiritualismo): infatti,

⁵ Al riguardo, rimandiamo ancora al testo di Pieretti 1987, sez. "Linee di ricerche", 177–226.

«nonostante l'esito tragico e sostanzialmente mitico delle rispettive prospettive teoretiche», i due filosofi «individuano nell'autonomia della persona la sua identità, ne pongono in luce la responsabilità nei confronti del mondo e, quindi, indicano alla filosofia contemporanea la via per uscire dalla crisi» (Pieretti 1987: 27). Epperò, la concezione esistenzialistica, che si pensa erede di questa lezione, profila una filosofia della persona chiusa dogmaticamente, «riducendo la problematicità dell'esistenza ad una semplice astrazione» (*Ib.*); questo equivale, per Banfi, a mancare di affrontarla e di comprenderla; infatti,

[...] per l'uomo comprendere [...] non vuol dire unificare astrattamente l'esperienza, dissolvendo i problemi che vi si manifestano, ma accettarla e penetrare, con la chiara coscienza della relatività di ogni sapere, nell'infinita molteplicità e contraddittorietà dei suoi aspetti. Nell'attendere a questo compito, egli scopre anche l'inesauribile farsi della storia ad opera sua e l'inadeguatezza di ogni forma che essa assume rispetto a quell'armonia spirituale, a quell'equilibrio superiore a cui la ragione incessantemente aspira. Infine si rende conto che l'identità della persona consiste nell'assumersi responsabilmente la tensione tra reale ed ideale [...] (29).

Questo modo di concepire la persona permane lungo tutto il corso della ricerca banfiana, e diviene il campo nel quale trovano incardinamento altre idee chiave, quali quelle più mature, declinate in senso storico-pratico:

Banfi [...] sostiene che la persona si realizza nella sua autenticità solo mediante l'azione concreta con cui opera nel mondo. Quindi pone in evidenza che la persona, mediante

l'attività pratica, si assume quella responsabilità nei confronti del reale che le deriva dalla sua stessa natura. In virtù della sua intrinseca problematicità, infatti, non solo costruisce la storia, ma le dà anche un senso e ne fa «il luogo ideale» della realizzazione di sé e degli altri (43).

Naturalmente, per dimensioni 'pratica' e del 'reale' sono intese le dimensioni dispiegate nella sfera sociale e delle relazioni umane, ove trova piena sostanza il discorso della responsabilità e la questione morale. L'esistenza umana è relazionale, ed è «vivendo fino in fondo la problematicità dell'esperienza morale» che la persona «si eleva ad una vita progressivamente umana» (46). Tale 'problematicità' non è solo collegata alla e conseguente dalla complessità e problematicità del relazionarsi interumano, ma costituisce il carattere proprio dell'esistenza e della condizione della persona in quanto tale. La problematicità è «la struttura» della persona, ciò che ne definisce il carattere progressivo, il continuo suo divenire altro da sé. La forma, il modo e il *quid* di questo divenire, che ha il suo perno sulla coscienza morale, è unico, sempre diverso, da persona a persona, e rispetto alla cultura di appartenenza. Così, «la sintesi tra individualità e universalità [...] non è identica per tutte le persone» (53); ma, al tempo stesso, «il contenuto della coscienza morale non sono le istanze dell'individuo, ma le forme ideali della comunità ideale, ossia l'umanità in quanto autonomia creatrice della propria vita e del proprio destino» (54). Ogni singola persona vive, a suo modo, questo essenziale movimento di originalità e creatività secondo un dinamismo affermativo e negativo presente nelle diverse *sfere della vita spirituale* (economia, educazione, morale, diritto, estetica, religione e sapere teoretico): partecipa a forgiare culturalmente un mondo e tende a realizzarsi nelle forme che esso di volta in volta ha assunto.

7.2. Opportunità dell'integrazione della lezione pragmatista

È per questa via interpretativa della «persona come creatività» che pensiamo di poter integrare la lezione pragmatista, – ancor più che tale creatività non è intesa, in Banfi, dispiegarsi tra le sole sfere della vita spirituale. Come egli spiega, infatti, «la sfera dell'esperienza personale sfocia, alle sue estremità, nelle due sfere dell'esperienza naturale e spirituale, che in lei si tendono e contraddicono e fortemente si serrano» (Banfi 1980: 51). Vero è che Banfi pone essenzialmente l'apporto pragmatista, e specialmente deweyano, nel contesto delle «sempre più profonde ed articolate analisi della persona nella sua struttura bio-psicologica» (88); epperò, la lezione pragmatista, prima ancora della sua peculiare declinazione naturalistica ed esperienziale, pone al centro un'attenzione per la persona accostabile in certa misura a quell'idea banfiana di sintesi di individualità e universalità. Banfi, da un lato, pensa che la tensione tra naturale ed esperienziale non giunga mai ad esaurimento nel processo del farsi persona, da un altro lato, riconosce alla lezione deweyana il merito di non appiattare la questione dell'esperienza sul nodo "neutro" dell'antropologico-naturale, bensì nella dialettica concreta (non idealistica) di soggettività e oggettività, ovvero del soggetto vivente che nella sua integrità si rapporta al mondo⁶. In una prospettiva non radicalmente contrapposta alla lezione pragmatista dobbiamo dunque ripensare la seguente considerazione di Banfi:

L'educazione considerata universalmente nella sua idea, può definirsi come il problema di formazione e di sviluppo della personalità spirituale, che si compie nel rapporto tra l'anima individuale e il mondo dell'esperienza e della cultura. L'anima,

⁶ Cfr. Eletti 1985: 65–66. Con ciò, naturalmente, non intendiamo diminuire la significatività delle critiche rivolte da Banfi al pragmatismo e, in special modo, a Dewey; cfr., in partic., Banfi 1951.

aprendosi alla realtà e alla vita, va sciogliendosi dai contenuti e dalle forme del suo particolare essere immediato e, senza distruggere la propria essenziale originalità, assimila i nuovi contenuti che l'esperienza le offre, elaborata e organizzata dalla cerchia di cultura a cui l'individuo appartiene (Banfi 1964: 9).

Il riferimento a Dewey ci pare qui tanto opportuno quanto d'obbligo, – per la persistente centralità della lezione deweyana in epoca contemporanea, e per il peculiare carattere delle sue ricerche e considerazioni sull'educazione. In esse, trattazioni di teoria e tecnica dell'agire educativo si accompagnano, in modo continuativo, al lavoro di una riflessione filosofica attenta sia alle finalità ideali e valoriali del compito educativo sia alla dimensione esistenziale della realtà umana. Vi è in Dewey più sforzo interpretativo e pratico-riflessivo nel campo dell'educazione che interesse alla sistemazione della pedagogia in quanto scienza. Su questo, la sua opera ci pare in qualche modo affiancabile – al di là delle differenze – a quella di Dilthey, ancor più per quel certo persistere di un riferimento all'idealismo (più o meno attenuato, variamente inteso) che mantiene significativa, in entrambi gli autori (nel corso dei rispettivi itinerari), la considerazione e valorizzazione della dialettica processuale reale/ideale, ovvero quella dialettica su cui si spende il rapporto tra filosofia dell'educazione e pedagogia, e la stessa scommessa della formazione della persona. Entrambe le prospettive, allora, appaiono analogamente distanti dal punto di vista del razionalismo critico banfiano, che guarda al principio di una legge razionale trascendentale su cui trova ordine e senso tanto l'esperienza quanto la vita. Ha ragione Bertin a ricondurre il fondamento della concezione educativa più matura di Banfi alla sua Teoria della Ragione. In essa è ben rimarcato che «la ragione è la potenza della vita in atto in noi, e la vita è l'atto vivente della

razionalità». Se da ciò non consegue l'idea di una possibile sistemazione razionale o modellizzazione del processo educativo, meno ancora una razionalizzazione in senso radicale dell'esperienza e della vita, nondimeno il razionale o la razionalizzazione «è immanente alla nostra esperienza, come un principio regolativo, la sollecita, la segue e si distende sulle sue conquiste stesse»⁷. Epperò, proprio in questo scarto tra il razionale e l'esperienziale pare trovarsi lo spazio possibile per accogliere e riconoscere, anche entro le coordinate di un razionalismo critico i motivi giustificativi, rispettivamente, di storicismo e pragmatismo. Ancora maggiore apertura si produrrebbe concependo il lavoro del razionalismo critico come procedente dal fronte della filosofia dell'educazione e polarizzato in esso. In fondo, questi intendimenti paiono suggerire rilievi come il seguente:

La razionalità non esaurisce l'esperienza, nel senso che, come forma trascendentale teoretica, non si sostituisce alle determinazioni concrete, alle relazioni particolari che caratterizzano i contenuti particolari dell'esperienza stessa, ma rischiarata in sé il sistema dei loro rapporti trascendentali universali, secondo cui si svolgono e si connettono. In questo senso tali determinazioni e relazioni non sono un irrazionale, ma, pur potendo essere trasposti nel sistema della ragione e trovando in esso la legge strutturale della loro universale connessione, hanno la loro sussistenza particolare in quanto vengono considerati secondo altri rapporti e significati che

⁷ Banfi 1960: 103. Osserva ancora Banfi: «Il Logo è così attivo e presente in noi nella totalità della nostra vita: se il razionale può apparire di fronte all'esperienza concreta astratto e formale, ciò è perché nella sua esigenza la trascende sempre e pur incarnandosi in essa continuamente la svolge e la distende al di là dei valori e dei sensi determinati in cui essa di tratto in tratto s'irrigidisce. Se le sue esigenze appaiono formali ed astratte, riferite al particolare contenuto dell'esperienza e al suo significato, esse rappresentano le forme della fecondità della vita e dell'esperienza stessa, che le vietano di irrigidirsi e mortificarsi» (*Ib.*).

non siano quello teoretico. Il sistema della ragione non si sostituisce alle determinazioni complesse dell'esperienza [...] (Banfi 1960: 199).

Certo, non si può tacere l'esplicita, dura, posizione critica rivolta da Banfi al pragmatismo deweyano, bollata come «sterile» nella sua pretesa di elevarsi a teoria gnoseologica (in quanto risolvendosi in semplice naturalismo evolucionista); riconosciuto valido unicamente «come analisi del momento pragmatico-intuitivo del concetto» (561n). Nondimeno, al di là delle problematiche interrelate a una teoria filosofica della ragione, nello specifico della questione della complessità della vita e delle sfide della pedagogia, pare offrirsi ancora come interamente aperto il campo di una ricerca interessata al ruolo della ragione nel processo formativo, di maturazione ed emancipazione della persona. Il ruolo della ragione appare centrale nella concezione banfiana della persona come creatività, e più specificatamente nella caratterizzazione che questo elemento della creatività assume da persona a persona nella summenzionata dialettica di individualità e universalità.

7.3. La creatività in Dewey

Uno studio comparativo atto a vagliare in modo più dettagliato e sistematico gli spazi di intersezione tra la prospettiva banfiana e quella deweyana risulterà utile. In questa sede ci limitiamo a porre enfasi indicativa sul comune orientamento *olistico* e comune sensibilità *umanistica* dei rispettivi approcci educativi, sul riconoscimento del ruolo della *facoltà della ragione* nello sviluppo della persona e sul significativo grado di prossimità, tra i due pensatori, rispetto al nodo della *creatività*. Quest'ultima è da intendersi anche in Dewey come chiave generale della sua prospettiva pedagogica e non unilateralmente riferita alla specifica dimensione della creazione artistica o

dell'educazione alla creatività. In tal senso, facciamo nostra la lettura attualizzante di Jim Garrison (già presidente della John Dewey Society), per il quale «we are creators performing acts of creation without end, generation after generation [...]»⁸. Dewey pone l'intelligenza creativa alla base del processo di crescita e di maturazione della persona. È su tale modalità dell'intelligenza che il singolo individuo giunge a sperimentare ed esprimere *l'arte di vivere* (cfr. Dewey 1987; Hook 1959). Questa visione è intrinseca alla stessa teoria pragmatista dell'intelligenza, come notoriamente dichiara *apertis verbis* lo stesso Dewey nel saggio del 1917 "The Need for a Recovery of Philosophy":

As a matter of fact, the pragmatic theory of intelligence means that the function of mind is to project new and more complex ends – to free experience from routine and from caprice. Not the use of thought to accomplish purposes already given either in the mechanism of the body or in that of the existent state of society, but the use of intelligence to liberate and liberalize action, is the pragmatic lesson. Action restricted to given and fixed ends may attain great technical efficiency; but efficiency is the only quality to which it can lay claim. Such action is mechanical (or becomes so), no matter what the scope of the performed end [...]// A pragmatic intelligence is a creative intelligence, not a routine mechanic

⁸ (Garrison, Hickman, Ikeda 2014: 17). Garrison, fortemente critico delle tendenze tecno-scientifiche della società contemporanea, vede nell'approccio pragmatista all'educazione una via obbligata per un futuro dove conoscenza e saggezza ritornino ad armonizzarsi. Egli trova un'istanza di questo tipo all'interno di quello che definisce «new individualism», il quale, rispetto all'«old individualism», «seeks to use knowledge wisely to alleviate suffering and liberate human creativity and self-expression»; e aggiunge: «We must release critical, creative intelligence, as refined by modern science into all cultural domains, including religion, the economy, philosophy, the family, and individual life. Humanistic education emphasizing cultural criticism, creative imagination, and social responsibility cultivates such new individualism [...]» (229).

(cfr. Dewey 1917: 63 e 64).

Nel celebre *Experience and Nature* (1925) Dewey giunge a collegare questa sua visione a una concezione estesa e generalizzante dell'arte, per cui il pensiero stesso è detto 'creazione' e 'arte'; e lo stesso si dice di tutte le produzioni dello spirito, scienza inclusa⁹. Ma, al di là di questo discorso, vale di più l'attenzione posta da Dewey sull'esperienza e sul carattere sempre nuovo e diverso del confronto che un individuo deve affrontare nella dialettica di ragione e realtà. Si tratta di un confronto, nei due sensi psicologico e (politico-)sociale, che il processo educativo deve prendere in carico – come già il filosofo americano afferma in *My Pedagogic Creed* (1897). L'educazione deve, sì, mirare alla maturazione dell'individuo in quanto persona, e della persona nella sua individualità, ma al tempo stesso deve esprimersi in un'azione focalizzata sulla capacità di risposta attiva e creativa dell'individuo alle diverse situazioni, nel mutare della vita, dei fenomeni, della stessa realtà storico-culturale. Ancora, qui, troviamo una significativa risonanza con la lezione banfiana.

Senz'altro, questo confronto merita di essere ripreso e ulteriormente approfondito e discusso, anche nella direzione delle nuove forme di sviluppo dell'approccio deweyano – quali quelle, ad esempio, di Tsunesaburo Makiguchi e Daisaku Ikeda seguite con attenzione da autori come Larry A. Hickman (già direttore del Center for Dewey Studies) e dallo stesso Garrison.

8. Per concludere

Non abbiamo mirato qui alla disamina critica dell'opera di Banfi né alla restituzione rigorosa del suo pensiero e della sua lezione. L'intento è

⁹ Cfr. J. Dewey, *Esperienza e natura*, a cura di P. Bairati, Mursia, Milano 1990, p. 271 sgg.

stato quello di "ricorrere a Banfi", di "utilizzarlo" in vista di un ripensamento delle questioni pedagogico-educative su un più solido fondamento filosofico. Pensiamo che questo fondamento possa essere offerto proprio a partire dal lavoro di Banfi, ma di un Banfi ricollocato (per così dire) tra pragmatismo, ermeneutica e filosofia della persona. Certo, la sfida non è di poco conto se si vuole evitare l'eclettismo teorico-speculativo: in particolare, come coniugare in senso teoretico trascendentalismo, pragmatismo ed ermeneutica? Che si colgano concordanze non è bastevole, come non basta appellarsi al dato fattuale, all'evidenza pratica o a utilità di tipo tecnico-operativo. Al momento, è di fatto, lo stato attuale del dibattito sull'educazione e la ricerca pedagogica, ovvero il piano della prassi, a incoraggiare questo genere di accostamenti, favorendo in qualche modo il ripensamento di Banfi e la rifocalizzazione sulla persona. Oggi si riaffaccia la necessità di porre al centro una concezione aperta, olistica e profonda della persona – e, secondo modalità diverse, le differenti concezioni richiamate – a cominciare da quella banfiana – mettono capo a una visione *emancipativa* della persona che integra aspetti naturali, esperienziali-culturali e "spirituali" della stessa. Rispetto alla concezione banfiana, la convinzione generale è che ermeneutica e pragmatismo possano meglio esplicitare e articolare i presupposti impliciti nella sua filosofia della persona, a cominciare dal nodo dell'adattamento/armonizzazione tra il piano del *mutamento storico-culturale* dei contesti e delle esigenze, degli interessi e dei valori e il piano del *permanere naturale* dei processi di formazione del carattere e della personalità. Ma l'influsso di ermeneutica e pragmatismo vale anche reciprocamente: l'approccio pragmatista può porre freno alla potenziale deriva relativista dell'ermeneutica, così come allo scivolamento del suo discorso sull'uomo nella retorica (l'uomo come 'ineffabile' o *mysterium*, come 'relazione' ecc.), all'idealizzazione della persona in senso "spiritualistico"; per parte sua, l'approccio

ermeneutico può accompagnare il pragmatismo oltre il piano della prassi e dell'esperienziale, favorire un modo nuovo (più profondo e adatto ai tempi) di intendere «il rapporto tra l'individualità della sintesi personale e l'universalità dei valori su cui si fonda l'atto dell'educazione stessa» senza con ciò disconoscere il fondamentale apporto della scienza.

Bibliografia

Banfi, A. (1951). Ripensando a Dewey. *Rivista Critica di Storia della Filosofia*, 6(4): 269–274.

Banfi, A. (1959a) Per un razionalismo critico. In A. Banfi, *La ricerca della realtà*. Firenze: Sansoni, vol. I, pp. 45–100.

Banfi, A. (1959b). Filosofia e Religione. In A. Banfi, *La ricerca della realtà*, Firenze, Sansoni, vol. II, pp. 657–658.

Banfi, A. (1960). *Principi di una teoria della ragione*. Firenze: Parenti.

Banfi, A. (1961). *La problematica dell'educazione e il pensiero pedagogico*. A cura di G M. Bertin. Firenze: La Nuova Italia.

Banfi, A. (1964). *Seminario di storia della pedagogia*. Urbino: Argalia.

Banfi, A. (1967). *La filosofia e la vita spirituale*. Roma: Editori Riuniti.

Banfi, A. (1980). *La persona. Il problema e la sua attualità*. Urbino: Edizioni «quattro venti».

Banfi, A. (1986). Le correnti della pedagogia contemporanea tedesca e il problema di una teoria filosofica dell'educazione. In A. Banfi, *Opere, vol. VI, Pedagogia e filosofia dell'educazione*. Reggio Nell'Emilia: Istituto Antonio Banfi, pp. 25–125.

Bertin, G. M. (1961). *L'idea di pedagogia e il principio di Ragione in A. Banfi*. Roma: Armando Editore, pp. 87–88.

Busacchi, V. (2013). *Pour une herméneutique critique*. Paris: Harmattan.

Busacchi, V. (2014). *La capacità di ognuno. Conoscenza, rappresentazione e persona in Paul Ricœur*. Roma: Carocci.

- Cambi, F. (1995). Ermeneutica e pedagogia: il confronto attuale. In M. Muzi, A. P. Gambardella, a cura di. *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, Milano: Unicopli, pp. 45–71.
- Dewey, J. (1917). The Need for a Recovery of Philosophy. In AA.VV., *Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude*. New York: Henry Holt & Co.
- Dewey, J. (1987). *Art as Experience, In the Later Works of J. Dewey*, vol. 10. Ed. by J. A. Boydston. Carbondale: Southern Illinois University.
- Dewey, J. (1990). *Esperienza e natura*. A cura di P. Bairati. Milano: Mursia.
- Eletti, L. (1985). *Il problema della persona in Antonio Banfi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Flores d'Arcais, G. (1995). Pedagogia ed ermeneutica. In M. Muzi, A. P. Gambardella, a cura di. *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*. Milano: Unicopli, pp. 37–43.
- Garrison, J., Hickman, L., Ikeda, D. (2014). *Living as Learning: John Dewey in the 21st Century*. Cambridge (MA): Dialogue Path Press.
- Hook, S. (1959). *John Dewey - Philosopher of Growth. The Journal of Philosophy*, 56(26): 1010–1018.
- Muzi, M., Gambardella, A. P., a cura di (1995). *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*. Milano: Unicopli.
- Pieretti, A. (1987). *Banfi. La persona come creatività*. Roma: Edizioni Studium.
- Preli, G. (1983). *In principio era la carne. Saggi filosofici inediti (1948-1970)*. A cura di M. Dal Pra. Milano.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Rossi, P. (1967). "Teoria" e "Storia" in Antonio Banfi. *Rivista di filosofia*, 58(2): 150–163.
- Trebisacce, G. (2012). Dal razionalismo critico al problematicismo pedagogico. Considerazioni e spunti di ricerca. *Studi sulla formazione*, 2: 93–101.