



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI BARI
ALDO MORO



DIPARTIMENTO JONICO IN SISTEMI
GIURIDICI ED ECONOMICI DEL MEDITERRANEO
SOCIETÀ, AMBIENTE, CULTURE
IONIAN DEPARTMENT OF LAW, ECONOMICS
AND ENVIRONMENT

11
2019

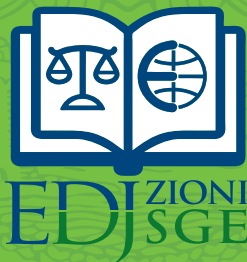
QUADERNI DEL DIPARTIMENTO JONICO

ESTRATTO da

LA PERSONA TRA TUTELA,
VALORIZZAZIONE E PROMOZIONE.
LINEE TEMATICHE PER UNA
SOGGETTIVITÀ GLOBALIZZATA
a cura di Riccardo Pagano

PIERLUCA TURNONE

Il senso della persona e di una pedagogia del limite
nell'orizzonte postmoderno



EDIZIONI
SGE

DIRETTORE DEL DIPARTIMENTO

Riccardo Pagano

COORDINATORE DELLA COLLANA

Francesco Mastroberti

COMITATO DIRETTIVO

Laura Tafaro, Concetta Maria Nanna,
Maria Casola, Cira Grippa, Pierluca Massaro,
Federica Monteleone, Maria Laura Spada, Stefano Vinci

COMITATO SCIENTIFICO

Maria Teresa Paola Caputi Jambrenghi, Domenico Garofalo,
Francesco Mastroberti, Bruno Notarnicola, Riccardo Pagano,
Giuseppe Tassielli, Nicola Triggiani, Antonio Felice Uricchio,
Massimo Bilancia, Annamaria Bonomo, Daniela Caterino,
Gabriele Dell'Atti, Michele Indellicato, Ivan Ingravallo,
Giuseppe Losappio, Pamela Martino, Francesco Moliterni,
Concetta Maria Nanna, Fabrizio Panza, Paolo Pardolesi,
Paolo Stefanì, Laura Tafaro, Umberto Violante

RESPONSABILE DI REDAZIONE

Stefano Vinci

Redazione:

Stefano Vinci

Dipartimento Jonico in Sistemi Economici e Giuridici
del Mediterraneo: Società, Ambiente, Culture

Via Duomo, 259 74123 Taranto, Italy

e-mail: stefano.vinci@uniba.it

telefono: + 39 099 372382 • fax: + 39 099 7340595

<http://edizionidjsge.uniba.it/index.php/i-quaderni>

11
2019 QUADERNI
DEL DIPARTIMENTO JONICO

LA PERSONA TRA TUTELA,
VALORIZZAZIONE E PROMOZIONE.
LINEE TEMATICHE PER UNA
SOGGETTIVITÀ GLOBALIZZATA

a cura di Riccardo Pagano

Redazione a cura di Patrizia Montefusco



Il presente volume è stato chiuso per la pubblicazione in data
31 dicembre 2019
dall'editore "Dipartimento Jonico in Sistemi
giuridici ed economici del Mediterraneo: società, ambiente,
culture" dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro
e messo in linea sul sito <http://edizionidjsge.uniba.it/i-quaderni>
ed è composto di 388 pagine.

ISBN 978-88-9428-106-4

REGOLAMENTO DEI QUADERNI DEL DIPARTIMENTO JONICO IN SISTEMI GIURIDICI ED ECONOMICI DEL MEDITERRANEO: SOCIETÀ, AMBIENTE, CULTURE – DJSGE

Art. 1. Collane di pubblicazioni del Dipartimento Jonico

Il Dipartimento Jonico in Sistemi Giuridici ed Economici del Mediterraneo: società, ambiente, culture dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro ha tre distinte collane:

- Collana di pubblicazioni del Dipartimento Jonico (d'ora in poi Collana Cartacea), cartacea, affidata alla pubblicazione ad una Casa Editrice individuata con Bando del Dipartimento, ospita lavori monografici, atti congressuali, volumi collettanei.
- Annali del Dipartimento Jonico, collana di volumi pubblicata on line dal 2013 sul sito www.annali-dipartimentojonico.org. Essa ospita saggi, ricerche, brevi interventi e recensioni collegati alle attività scientifiche del Dipartimento Jonico. Gli Annali del Dipartimento Jonico hanno cadenza annuale.
- Quaderni del Dipartimento Jonico, collana di volumi pubblicata on line sul sito www.annalidipartimentojonico.org. Essa ospita lavori monografici, atti congressuali, volumi collettanei.

Art. 2. Coordinamento delle Collane del Dipartimento Jonico

È istituito un Coordinamento delle Collane del Dipartimento Jonico formato dai Direttori delle tre collane che dura in carica per un triennio.

Il Coordinamento è diretto dal Direttore del Dipartimento in qualità di Direttore della Collana cartacea, ed è convocato, secondo le necessità, anche su richiesta dei Direttori delle Collane.

La riunione del Coordinamento a discrezione del Coordinatore può essere allargata anche ai componenti dei Comitati Direttivi delle tre collane dipartimentali.

Il Coordinamento approva o rigetta le proposte di pubblicazione dei volumi delle Collane, dopo l'espletamento delle procedure di referaggio da parte dei Direttori e dei Comitati Direttivi. In caso di referaggi con esito contrastante, il Coordinamento decide sulla pubblicazione del contributo, sentito il parere del Comitato Direttivo della collana interessata.

Il Coordinamento provvede alla formazione dei Comitati scientifici e dei Comitati Direttivi secondo le modalità stabilite dagli articoli successivi.

Art. 3. Direttori delle Collane

La Collana Cartacea è diretta d'ufficio dal Direttore del Dipartimento Jonico.

Il Direttore degli Annali del Dipartimento Jonico è eletto dal Consiglio di Dipartimento e la sua carica ha durata triennale.

Il Direttore dei Quaderni del Dipartimento Jonico è eletto dal Consiglio di Dipartimento e la sua carica ha durata triennale.

I Direttori ricevono le istanze di pubblicazione, secondo le modalità prescritte dagli articoli seguenti, valutano preliminarmente la scientificità della proposta, tenendo conto del curriculum del proponente e dei contenuti del lavoro, e procedono, nel caso di valutazione positiva, ad avviare le procedure di referaggio.

I Direttori dirigono i lavori dei Comitati Direttivi e relazionano periodicamente al Coordinamento.

I Direttori curano che si mantenga l'anonimato dei revisori, conservano tutti gli atti dei referaggi e informano gli autori sull'esito degli stessi, invitandoli alle necessarie modifiche/integrazioni, e, d'intesa con il Coordinamento, decidono la pubblicazione o meno, in caso di pareri contrastanti dei referees.

Art. 4. Comitati scientifici

Ogni collana ha un proprio comitato scientifico composto dai professori ordinari e associati del Dipartimento Jonico.

Il Consiglio di Dipartimento può deliberare l'inserimento nel Comitato Scientifico di studiosi italiani o esteri non appartenenti al Dipartimento Jonico.

Art. 5. Comitati Direttivi

Ciascuna delle tre collane ha un proprio Comitato Direttivo formato da 4 professori ordinari o associati e 4 ricercatori, tutti incardinati nel Dipartimento Jonico.

I Comitati Direttivi durano in carica tre anni e i componenti non sono immediatamente rieleggibili, salvo diversa delibera del Dipartimento Jonico.

I requisiti per l'ammissione nei Comitati Direttivi sono determinati dal Consiglio di Dipartimento. A seguito di lettera del Coordinatore delle Pubblicazioni del Dipartimento Jonico, gli interessati presenteranno istanza scritta al Coordinamento che, in base alle indicazioni del Consiglio di Dipartimento, provvederà alla scelta dei componenti e alla loro distribuzione nei tre Comitati Direttivi.

I Comitati Direttivi collaborano con il Direttore in tutte le funzioni indicate nell'articolo 3 ed esprimono al Coordinamento il parere sulla pubblicazione sulla loro collana di contributi che hanno avuto referaggi con esiti contrastanti.

All'interno del comitato direttivo è stabilita la seguente ripartizione di funzioni: i professori ordinari e associati coadiuveranno il Direttore della Collana nelle procedure di referaggio, mentre i ricercatori cureranno la fase di editing successiva all'espletamento positivo della procedura di referaggio, sotto la direzione di un Responsabile di Redazione nominato dal Coordinamento delle Pubblicazioni del Dipartimento Jonico.

Art. 6. Procedura di referaggio

Tutte le Collane del Dipartimento Jonico adottano il sistema di referaggio a "doppio cieco" con le valutazioni affidate a due esperti della disciplina cui attiene la pubblicazione, preferibilmente ordinari.

La procedura di referaggio è curata dal Direttore della Collana con l'ausilio dei professori ordinari e associati dei rispettivi Comitati Direttivi.

Art. 7. Proposta di pubblicazione

La proposta di pubblicazione deve essere indirizzata al Direttore della Collana su modulo scaricabile dal sito www.annalidipartimentojonico.org, nel quale il proponente dovrà indicare le proprie generalità e sottoscrivere le liberatorie per il trattamento dei dati personali e per l'eventuale circolazione e pubblicazione on line o cartacea del lavoro,

Alla proposta di pubblicazione il proponente deve allegare il proprio *curriculum vitae et studiorum* e il file del lavoro in due formati (word e pdf).

Per la pubblicazione sulla Collana Cartacea il proponente dovrà indicare i fondi cui attingere per le spese editoriali.

Le proposte di pubblicazione dovranno attenersi scrupolosamente ai criteri editoriali pubblicati sul sito www.annalidipartimentojonico.org. Nel caso di non corrispondenza, i direttori potranno restituire il file e non ammettere la proposta.

Nel caso siano previste scadenze, pubblicate sul sito, la proposta dovrà pervenire tassativamente entro la data indicata.

I Direttori comunicheranno agli autori l'avvio della procedura di referaggio e il suo esito.

Espletata positivamente la procedura di referaggio, i responsabili della redazione delle rispettive Collane invieranno agli autori le indicazioni cui attenersi per la fase di editing.

INDICE

Gli Autori	II
RICCARDO PAGANO <i>Prefazione</i>	13
GABRIELLA CAPOZZA <i>Bontempelli e Craig contro «l'eresia della materia»</i>	15
GABRIELLA CAPOZZA <i>L'inerte rivolta di Pietro quale forma di "tutela" della sua persona nel romanzo Con gli occhi chiusi di Federigo Tozzi</i>	31
GABRIELLA CAPOZZA <i>L'autore e la "tutela" del personaggio secondo l'ottica pirandelliana dell'umorismo</i>	45
PAOLO CIOCIA <i>Scuola: funzione democratica nella valorizzazione della centralità della persona</i>	61
ANNA CIVITA, MATTEO CONTE <i>La persona tra tolleranza e relazioni positive: aspetti culturali, sociologici e di integrazione sociale</i>	73
ANNA CIVITA, MATTEO CONTE <i>Ripensare il pregiudizio sulla persona</i>	89
PAOLO CONTINI, ANGELA MONGELLI <i>Giovani ed educazione sessuale. Percorsi di ricerca</i>	103

NICOLA DELEONARDIS <i>La L. 199/2016 e la tutela della dignità del lavoratore</i>	125
MINO IANNE <i>Il carattere assiologico del soggetto umano nel fr. B3 di Archita da Taranto</i>	135
MICHELE INDELICATO <i>Il primato della persona in Martin Buber</i>	153
ROSA INDELICATO <i>Il primato della persona per una democrazia inclusiva nel pensiero di Aldo Moro</i>	163
DANIELA LAFRATTA <i>Tutela della salute e leva fiscale. Profili di disuguaglianza nell'accesso alle cure</i>	173
PIERLUCA MASSARO <i>La criminologia dell'altro e la rappresentazione del criminale nella tarda modernità</i>	185
ANGELA MONGELLI <i>La persona, tra autonomia cognitiva e sapere al tempo di internet</i>	199
PATRIZIA MONTEFUSCO <i>Persona. Suggestioni ed echi di un termine ambiguo</i>	209
GIUSEPPE RUGGIERO PARENTE <i>La persona umana e l'origine della vita: dalla naturalità alla giuridificazione del bios</i>	223
SALVATORE ANTONELLO PARENTE <i>Tutela della persona, fiscalità nutrizionale ed educazione alimentare</i>	231
FRANCESCO PERCHINUNNO <i>Tutela della salute mentale e misure alternative alla detenzione domiciliare "in deroga"</i>	251

Indice	9
ANNA QUARATO <i>La tutela dei diritti fondamentali del contribuente</i>	269
DORELLA QUARTO <i>Libertà morale dell'imputato e valutazione probatoria dello ius tacendi</i>	281
ANGELICA RICCARDI <i>La "ridefinizione" del concetto di persona disabile nell'ordinamento sovranazionale</i>	297
ARMANDO SAPONARO <i>Homo algorithmicus tra persona e sociologia</i>	307
ADRIANA SCHIEDI <i>S. Weil: promuovere la persona attraverso il lavoro</i>	335
MAURIZIO SOZIO <i>La decisione giudiziale in condizioni di incertezza: tra distorsioni cognitive e neuroscienze</i>	355
PIERLUCA TURNONE <i>Il senso della persona e di una pedagogia del limite nell'orizzonte postmoderno</i>	371
ANTONIO ZINGARELLI <i>Persona, tecnica e neuroscienze</i>	383

PIERLUCA TURNONE

IL SENSO DELLA PERSONA E DI UNA PEDAGOGIA DEL LIMITE NELL'ORIZZONTE POSTMODERNO*

ABSTRACT

Il contributo si interroga sul senso della tutela e della promozione della persona nell'orizzonte Postmoderno, che in ambito pedagogico è segnato dalla crisi del soggetto "metafisico" tradizionale e del sistema educativo paidetico. Su questa base, il contributo cerca di individuare un sentiero educativo percorribile in una pedagogia del limite che tematizzi la storicità del soggetto ma che sappia schiuderlo alla dimensione dell'ulteriorità, da sempre contrassegno ineliminabile della persona.

The contribution questions the meaning of protecting and promoting person in the Postmodern horizon, which in the pedagogical sphere is marked by the crisis of the traditional "metaphysical" subject and of the paideutic educational system. On this basis, the contribution tries to identify an educational pathway that can be followed by a pedagogy of the limit thematizing the historicity of the subject but opening it to the dimension of ulteriority, which has always been an unavoidable mark of the person.

PAROLE CHIAVE

Persona / Postmoderno / pedagogia del limite

Person / Postmodern / pedagogy of the limit

SOMMARIO: 1. Introduzione. L'orizzonte postmoderno e il destino della persona. – 2. La crisi contemporanea della *paideia* e della *Bildung*. – 3. Il senso di una *pedagogia del limite*, tra storicità e ulteriorità. – 4. La pedagogia del limite per la promozione della persona umana.

1. La questione della tutela e della valorizzazione della persona s'inscrive oggi in un contesto di non facile messa a fuoco per il pedagogista. Le riflessioni che i filosofi dell'educazione, i teorici della didattica, gli educatori professionisti hanno condotto – e continuano a condurre – sul tema necessitano di essere raccordate ai frutti della speculazione teoretica *tout court* e ai risultati delle elaborazioni delle

* Saggio sottoposto a referaggio secondo il sistema del doppio cieco.

varie scienze umane e sociali. Questi, com'è noto, ci pongono dinanzi a un mondo vario-pinto, in-determinato e dominato dai plurali; a un mondo continuamente re-interpretabile, che nella complessità, nell'in-cerchezza e nella frammentazione (delle metodologie, dei saperi, delle prospettive) trova il proprio sigillo e, financo, la propria giustificazione¹. Scrive E. Severino che il «nucleo essenziale» del pensiero filosofico del nostro tempo è costituito dalla «fede» nel «tramonto di ogni verità assoluta, definitiva, eterna, incontrovertibile»²: la κοινή culturale del nostro evo, insomma, consiste nella *credenza* che non possa più darsi una κοινή *adeguata*, universalmente accettata e condivisa³. Si pensi ai travagli della razionalità occidentale e della sua morale, come acutamente evidenziato da R. Pagano. Egli afferma: «In questa nuova era “mostruosa” l'Occidente perde le sue “ragioni”, ne cerca altre, ma, mentre le ricerca, si sfalda il tessuto connettivo che lo teneva unito, coeso, pur nella diversità»⁴. Si pensi, inoltre, all'eco di una siffatta considerazione in ambito religioso, campo d'indagine e di messa-in-questione-di-sé avvertito come sempre meno rilevante dai giovani occidentali. A. Fabris, a tale riguardo, ha osservato che l'individuo si trova ormai a poter “scegliere” il proprio orientamento spirituale in un indifferenziato «supermercato delle religioni», perdendo con ciò qualunque interesse verso la propria autentica destinazione⁵. E ancora, si pensi

1. Intendo il sostantivo nel senso etimologico del verbo latino *iustificāre*, “fare, render giusto”; secondo la parabola storica del Moderno e delle sue due anime («Secolarizzazione» e «Laicizzazione»), infatti, il rischiaramento della ragione umana non può prescindere dall'«emancipazione dalla Visione-Religiosa-del-Mondo» e dalla rinnovata affermazione di «altri valori e altri principi rispetto alla tradizione; in particolare: la tolleranza e il pluralismo» (Cfr. F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino, 2006, pp. 14-15).

2. E. Severino, *Il tramonto della politica. Considerazioni sul futuro del mondo*, Mondadori, Milano, 2018, p. 172.

3. In realtà, come precisa il pensatore bresciano, al fondo della contrapposizione tra il passato e il presente d'Occaso (civiltà secondo la cui Tradizione, oggi posta sotto accusa, «l'intera realtà» sarebbe «sorretta e unificata da un Fondamento e da un Sapere fondamentale in cui il Fondamento si mostra») le cose stanno in maniera più complessa. Senza addentrarci nei meandri della riflessione severiniana, ci limitiamo a chiederci con lui: «Ma, allora, il *contrasto* di cui si sta parlando, non è forse proprio esso il senso fondamentale del mondo contemporaneo? Il senso fondamentale del mondo, oggi, non è forse il contrasto tra l'affermazione e la negazione che il mondo abbia (e abbia mai avuto) un senso fondamentale?» (ivi, pp. 44-45).

4. Cfr. R. Pagano, *La filosofia dell'educazione, oggi, tra antinomie e criticità*, in M. Attinà (a cura di), *Figure teoriche della pedagogia contemporanea*, Monduzzi, Milano, 2012, pp. 29-46.

5. «Sembra quasi che, davanti alla molteplicità di proposte religiose disponibili, possiamo assumere lo stesso atteggiamento del compratore al supermercato: il quale confronta prodotti analoghi di marche diverse e poi decide in base alle proprie esigenze. [...] Ciò, tuttavia, ha conseguenze paradossali. Infatti, se l'appartenenza religiosa dipende in primo luogo da una nostra decisione, allora, in ultima analisi, nessuna religione è in grado di coinvolgerci davvero, nessuna è capace di offrire un senso alla nostra vita. Una vale l'altra, dal momento che siamo noi a decidere quale scegliere fra le molte disponibili: a seconda del nostro gusto, delle nostre predilezioni o della nostra convenienza. Tutte le proposte

allo spaesamento e al senso d'impotenza percepito in seno alle principali agenzie educative (come la scuola), immerse in uno scenario mutevole, accelerato, sempre più ingovernabile, sempre meno a misura d'uomo.

Per cercare di offrire un senso complessivo alla congerie dei tempi (e quindi mappe di orientamento plausibili e condivise, anche – e soprattutto – da educatori ed educandi), o piuttosto per indicare un ideale regolativo *ragionevole*, capace di farsi *Ursa Major* nel *cielo* ormai *vuoto* della Terra della Sera⁶, sono state proposte diverse ipotesi e categorie interpretative, progressivamente assunte come paradigmi centrali dell'orizzonte postmoderno⁷: penso qui alle nozioni di *globalizzazione* (e *glocalizzazione*), *cosmopolitismo planetario*, *apparato tecno-scientifico*, e poi ai varî volti di una società considerata talvolta *aperta*, talaltra *liquida*⁸, a seconda che si scruti la faccia costruttivista o quella de-costruttivista di un nichilismo gianico⁹ e conturbante. È del tutto evidente, d'altronde, che le chiavi di lettura proposte si siano spesso rivelate reciprocamente dissonanti: e penso, adesso, alle profonde differenze sussistenti tra i modelli della *knowledge society* e della *Risikogesellschaft*¹⁰. Così come è innegabile che l'individuo atomizzato del Postmoderno, spettatore rilevante di tutto ciò che è immediatamente qualificabile come "attualità", appaia inesorabilmente spaesato e ridotto a uno stato di profonda in-consapevolezza umana e culturale. Dinanzi a questo scenario, viene spontaneo domandarsi: che cosa è rimasto della persona teorizzata dall'umanesimo occidentale? Per la pedagogia vale ancora la pena parlare della persona e

religiose presenti sul mercato sono infatti situate sullo stesso piano, in attesa che siamo noi, eleggendo quella che ci pare più conforme, a conferire ad essa valore» (A. Fabris, *La filosofia della religione oggi, nell'epoca dell'indifferenza e dei fondamentalismi*, in *Archivio di Filosofia*, LXXV, n°1-2, 2007, p. 288). D'altra parte, anche i fondamentalismi religiosi si nutrono di un abulico atteggiamento d'indifferenza («Si tratta di un'indifferenza che si esplica almeno in due direzioni: anzitutto nei confronti di coloro che risultano *infedeli*, cioè estranei rispetto al mondo chiuso dei veri credenti, e che dunque, proprio perché non sono degni d'interesse, possono essere combattuti e distrutti senza particolari problemi; poi riguardo a quei precetti che vengono rivelati e, in ultima analisi, a quello stesso Dio che li rivela, perché in entrambi i casi non conta il senso di questa rivelazione, ma solo il fatto del suo imporsi e dell'aderire ad essa ciecamente»; ivi, p. 289).

6. Cfr. U. Galimberti, *Cristianesimo. La religione dal cielo vuoto*, Feltrinelli, Milano, 2012.

7. A questo riguardo, G. Acone parla di "figure culturali" e di "metafore": cfr. ad esempio G. Acone, *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia, 2004, p. 17.

8. Cfr. Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 2000.

9. La valenza ancipite del nichilismo, concezione che richiama alla mente tanto l'inevitabilità del *crepuscolo degli idoli* quanto la possibilità del processo di trasvalutazione dei valori oltre quell'imbrunire (in tal senso definisco il nichilismo "gianico", dal nome dell'antichissima divinità bifronte dei Romani), è stata ben evidenziata da Cambi, anche oltre la determinante *lectio* nietzschiana. Cfr. F. Cambi, *Abitare il disincanto*, cit.

10. Cfr. E. Colicchi, *Pedagogia «tra sfide e utopie» e «società della conoscenza»*, in *Studi sulla formazione*, n. 2, 2008, pp. 15-24.

impegnarsi per promuoverne l'educazione? È questa una sfida ragionevole e, se sì, quale pedagogia può farsene carico?

2. Facciamo un passo indietro. Dal punto di vista pedagogico (incentrato com'è sul *chi* dell'azione educativo/formativa), il postmoderno e la crisi dell'individuo richiedono di essere analizzati anzitutto entro lo sfondo teorico della cosiddetta "questione del soggetto", attraversata da molteplici teorie e spunti di riflessione¹¹. A partire dal XIX secolo, negli anni successivi all'affermazione della filosofia hegeliana, si è progressivamente assistito al crepuscolo delle tematizzazioni tradizionali del soggetto, tutte più o meno imperniate sul carattere di intima "teoreticità" dell'io e sul paradigma cartesiano del *cogito*, libero e autoevidente. La riflessione dei "maestri del sospetto" ha mostrato i limiti e le incongruenze del soggetto moderno e svelato le condizioni (storiche, linguistiche, fenomenologiche, psicoanalitiche...) che vincolano e de-terminano la libertà umana, destituendo, in ultima analisi, l'intera tradizione culturale della *paideia* e della *Bildung*, che su di essa di reggeva. Al riguardo, M. Borrelli si chiede:

Che cosa può significare, oggi, allora, *Bildung*? Ma *Bildung* non significava proprio autonomia (*Selbstbestimmung*)? La *Paideia* occidentale, nella sua origine, non rivendicava proprio l'autonomia? Quel *Selbst* di cui vive anche la dialettica hegeliana e il suo concetto di *Selbstbildung* (autoformazione)? E che cosa doveva, poteva e può significare, oggi ancora, *Selbstbildung* (autoformazione) se non: autonomia di pensiero; autonomia di vita; autonomia del sé di essere se stesso?¹²

La tesi dello studioso è che oggi, entro il contesto della civiltà occidentale, la *paideia* sia «morta». Ma questa morte, lungi dall'essere un portato necessario di supposte incongruenze concettuali o della traiettoria storico-speculativa d'Occaso, sarebbe avvenuta «per determinate cause che hanno impedito questo grande progetto della modernità»¹³. Tra di esse, Borrelli ascrive particolare rilevanza all'affermazione delle ermeneutiche di Gadamer e di Heidegger, ovvero di «un terreno in cui si semina e germoglia non l'autonomia ma l'eteronomia»¹⁴, ma, soprattutto,

11. Cfr. F. Cambi, *La "questione del soggetto" come problema pedagogico*, in *Studi sulla formazione*, 2, 2008, pp. 99-107.

12. M. Borrelli, *La fine della "Bildung" e della "Paideia" occidentale. Hommage an Jörg Rubloff*, in *Topologik. Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, 8 ("Polylogikon Paedagogikon Wuppertal. Hommage an Jörg Rubloff. Festschrift für Jörg Rubloff. Scritti in onore di Jörg Rubloff per il suo settantesimo compleanno"), 2010, p. 3.

13. Ivi, p. 4.

14. *Ibidem*. «Queste due ermeneutiche, l'una del rimettersi alla storicità/tradizione (Gadamer), l'altra del rimettersi all'essere (Heidegger), fanno capire che il soggetto della storia è la storia stessa, che si avvale degli esseri umani e non noi esseri umani che, vivendo nella storia da soggetti, ci serviamo di

al prevalere del «razionalismo empiristico» sui «sistemi ontologico-metafisici» della tradizione occidentale; come lo studioso stesso rileva, Dilthey avrebbe parlato di *erklärende Wissenschaften* («scienze dello spiegare») e *verstehende Wissenschaften* («scienze del comprendere»¹⁵). In definitiva, la razionalità occidentale avrebbe sconfessato sé stessa, riducendosi a tecnica pura, a metodo in-differente alla ricerca del senso e del fondamento della realtà. In ambito pedagogico, questo passaggio può leggersi come l'affermazione delle scienze empirico-sperimentali a scapito della riflessione teoretica, giudicata non necessaria, vacua, quando non capziosamente orientata (perché ritenuta al servizio delle più svariate ideologie). Ma una ragione dis-interessata non può (più) costituire il criterio-guida dell'educazione come processo di umanizzazione dell'uomo; anzi, il tramonto della *paideia* – astro ormai scomparso dall'orizzonte postmoderno e la cui luce riflessa sembra ormai incapace di scaldare le nostre forme-di-vita culturali – rischia di obnubilare lo stesso concetto di educazione, almeno così come la abbiamo concepita sino ad oggi.

Su questo tema, indubbiamente intricato e composito, si è soffermato anche G. Acone, seppure da una diversa angolatura di ricerca. Il pedagogista campagnese ha dedicato alcune riflessioni, che definirei radicali, al «declino» dell'educazione nel nostro evo, arrivando ad interrogarsi circa l'«introvabilità» attuale della *paideia* d'ispirazione cristiana. Con questo termine Acone, già nei suoi lavori degli anni Ottanta e Novanta, si riferiva a quella peculiare

intersezione di *Zeitgeist* (Spirito del tempo), *Stimmung* (atmosfera culturale), *contesto sociale* e strategie più o meno 'riflesse', con cui una fase storica incarnata in una forma di civilizzazione affronta le 'modalità' educative (istruttive, formative, evolutive, socializzanti) delle giovani generazioni e degli uomini in generale¹⁶.

Come si vede, l'idea di educazione, secondo lo studioso, non è disgiungibile da una concezione generale dell'uomo, della storia, della realtà: è questa intima

essa; in modo analogo, questo vale per il rimettersi heideggeriano dell'uomo all'essere e non dell'essere all'uomo. In definitiva, che cosa ci dicono allora queste ermeneutiche? Le ermeneutiche di Heidegger e Gadamer ci dicono che noi non siamo *autonomi* e tantomeno i *soggetti* della storia. Non siamo noi i soggetti del senso» (ivi, pp. 1-2).

15. Ivi, p. 5. Cfr. anche la traduzione tedesca del contributo di Borrelli ad opera di J. Breithausen (*Das Ende der Bildung und der abendländischen Paideia*), apparsa in *Topologik. Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, n° 10 (*Teoria e Prassi della Bildung. Un confronto italo-tedesco/ Theorie und Praxis der Bildung. Ein deutsch-italienischer Vergleich*), 2011 (2° sem.), p. 176.

16. G. Acone, *La paideia*, cit., pp. 5-6. In *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, Acone aveva definito la *paideia* come quella «complessiva strategia della società degli adulti (con la sua enorme complessificazione moderna e post-moderna) nei confronti della società dei fanciulli e degli adolescenti», ma anche come il pensiero di una «connessione più stretta tra politica, etica, diritto, ed educazione» (G. Acone, *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia, 1994, p. 17).

connessione a garantire l'integralità e il senso dell'approccio paideutico. Ecco perché Acone può definire il pensiero pedagogico come «un tempo storico appreso con il pensiero»¹⁷: non può darsi sensatamente alcuna «pedagogia pura e autoreferenziale»¹⁸ che pretenda di circoscrivere le questioni educative entro un'architettura logico-formale istituzionalizzata e autofondata¹⁹. Orbene, il contesto schizofrenico che si presentava allo sguardo del pedagogista all'alba degli anni Novanta era, di fatto, profondamente segnato da "sintomi" quali il crollo delle ideologie (si pensi al significato epocale attribuito all'abbattimento del Muro di Berlino), il dominio culturale di un razionalismo di marca tecno-scientifica incapace di farsi carico della domanda di senso (e del quale, pertanto, era già possibile prefigurare l'agonia), l'affermarsi di un'etica globale; questo contesto, nei primi anni Duemila, presentava un decorso ormai estenuato. La temperie culturale tratteggiata da Acone evidenzia una autentica "crisi epocale", non sempre adeguatamente tematizzata dalla ricerca contemporanea in ambito educativo²⁰; crisi che, per quello che qui ci riguarda, si manifesta in una serie di antinomie della ragione pedagogica, tra le quali la più pregnante è senza dubbio quella «che pretende di educare dentro un *orizzonte culturale* per ora insuperabile (quello scienziata-nichilista) senza un *orizzonte di senso*»²¹. Tali impasse, le cui ricadute non sono soltanto di ordine speculativo, danno la misura dell'impegno richiesto al pedagogista e lo richiamano a un ripensamento critico delle categorie e delle priorità del pedagogico nel secondo decennio del nuovo millennio; ripensamento che, come si è cercato di evidenziare, non può prescindere dal tentativo di interpretare in maniera plausibile e consapevole (dunque, in qualche modo, di "valorizzare") le coordinate complessive dello *Zeitgeist* contemporaneo.

3. Dopo aver provato a chiarire lo sfondo entro il quale si muovono le nostre riflessioni, possiamo tornare alle domande che ci siamo posti alla fine del primo paragrafo. Di fronte a quello che è stato definito "naufragio del soggetto"²², si fa strada il tentativo di soddisfare esigenze educative vecchie e nuove, come anche la possibilità di assecondare nuove "avventure" dell'io da educare. Ma è ragionevole che la pedagogia, nella sua veste teorica di filosofia dell'educazione, si impegni

17. G. Acone, *La paideia*, cit., p. 5.

18. G. Acone, *Declino dell'educazione*, cit., p. 15.

19. *Ibidem*.

20. G. Acone, *La paideia*, cit., p. 10.

21. Ivi, p. 16. Sulle antinomie del discorso pedagogico, si veda R. Pagano, *La filosofia dell'educazione*, cit.

22. Cfr. F. Cambi, *La "questione del soggetto"*, cit., p. 106.

ancora nella promozione e nella tutela della persona, posto che l'orizzonte ch'essa è chiamata a far proprio e, in qualche modo, ad "abitare" è dominato da un *apparato tecno-scientifico* sempre meno attento alle esigenze dell'umano (e "per ora insuperabile")? Allo stato attuale delle cose, non possiamo che limitarci a fornire qualche considerazione sparsa (ma speriamo sufficientemente fondata). È sempre bene tenere presenti le notevoli criticità che si addensano intorno a questo tipo di interrogativi. Come scrive R. Pagano, «bisogna guardare con occhi diversi alla pedagogia, eliminare gli entusiasmi, sforbiciare le ingenuità. Ci attendono tempi difficili in cui, forse, si metterà in dubbio la esistenza stessa dell'educazione come valore irrinunciabile»²³. Se all'uomo occidentale l'orizzonte dei primi decenni del Duemila appare difficile da abitare, non si può ragionevolmente supporre che la pedagogia possa modificarne sensibilmente il tracciato e la fisionomia, magari in un impeto volontaristico; l'educazione, allora, *ne peut pas tout*, o perlomeno così sembra alla nostra riflessione (nel rovesciare di segno la celebre affermazione di Helvétius). D'altro canto, come Pagano argomenta efficacemente, non è pensabile che il pedagogista si abbandoni allo sconforto e finisca per assolutizzare l'altro corno della questione (ossia che la dinamica educativa soggiaccia esclusivamente «al caso e alla necessità»)²⁴, che altrimenti finirebbe per annientare dall'interno la stessa pedagogia e i migliori frutti della tradizione filosofico-educativa occidentale (si pensi alla destituzione definitiva dei concetti di giustizia, libertà, integralità, responsabilità). Sono pertanto dell'idea che per restituire una certa vitalità alla pedagogia, legittimando il posto di raccordo culturale e di sintesi assiologica che le spetta di diritto, occorra impegnarsi con costanza e abnegazione nella teorizzazione e nella promozione di un rinnovato umanesimo (fosse anche per fiduciosa fedeltà alla tradizione dei padri): è nel territorio specifico di questa *tensione ideale* che occorre cercare una *paideia* altrimenti "introvabile". Si tratta ora di ipotizzare quale "forma" pedagogica possa essere plausibilmente indicata per assumersi questo compito in un tempo multiforme e convulso come il nostro (strutturalmente "inquieto"). Per cercare di offrire una risposta argomentata a questo nuovo interrogativo, potrebbe essere opportuno confrontarsi con alcune importanti acquisizioni della proposta pedagogico-ermeneutica, soprattutto per ciò che attiene alla *storicità* del soggetto. Nel corso del Novecento, infatti, la filosofia di Gadamer, sulla scia del pensiero heideggeriano, ha rilevato che «l'apparizione di una presa di coscienza storica è verosimilmente la più importante fra le rivoluzioni da noi subite dopo l'avvento dell'epoca moderna»²⁵. La storia si pone come un inelu-

23. R. Pagano, *La filosofia dell'educazione*, cit., pp. 31-32.

24. Ivi, p. 33.

25. H.-G. Gadamer, *Il problema della coscienza storica*, tr. it., Guida, Napoli, 1969, p. 27.

dibile *a priori* rispetto al soggetto²⁶, de-terminandolo e rivelando la relatività del suo punto-di-vista sul reale; parimenti, ci consegna un soggetto unico nella sua singolarità, aperto a una franca e continua interpretazione di sé e del mondo²⁷. In ambito educativo, la categoria speculare alla storicità dell'individuo è quella della temporalità, ossia «la possibilità che il soggetto ha di avere consapevolezza del trascorrere del tempo»²⁸; Pagano, infatti, individua nella temporalità il primo dei tre paradigmi costitutivi di una pedagogia ermeneutica legittima erede della *lectio* di Heidegger (si pensi al *Verstehen*) e di Gadamer (si pensi ai *Vorurteile*). È nell'esperienza storica (e nell'esperienza che il soggetto fa della propria storicità) che si dà il raffronto dialettico tra passato e presente ed emerge la coscienza del singolo, il quale può così predisporre all'accoglimento dell'altro da sé e a vivere responsabilmente le sfide del proprio tempo. In rapporto alle nostre questioni, il rilevamento della *storicità* del soggetto umano costituisce un'importante acquisizione teorica: anzitutto, dà ragione della complessità dell'orizzonte culturale del Postmoderno, entro la risonanza di una *Stimmung* comune; permette di riconoscere la centralità della prassi, dei contesti e delle sfide educative del tempo presente, superando le rigidità e l'inefficacia di certe impostazioni teoretico-pedagogiche del passato; ma, soprattutto, riconosce la *finitudine* e i *limiti* dell'uomo, la cui consapevolezza costituisce il *prius* indispensabile alla ricerca di un senso fondamentale del mondo. A mio parere, pertanto, la coscienza della storicità da parte del singolo legittima il richiamo alla dimensione dell'*ulteriorità* ultramondana, entro la quale soltanto si dispiegano il senso complessivo della persona e dell'umanesimo occidentale²⁹.

26. Cfr. F. Cambi, *La "questione del soggetto"*, cit., p. 101; cfr. anche quanto affermato da M. Borrelli (*supra*, nota 14).

27. Cfr. R. Pagano, *Educazione e interpretazione. Profili e categorie di una pedagogia ermeneutica*, nuova ed. riv. e ampl., Editrice Morcelliana, Brescia, 2018, p. 53. Coerentemente con questi assunti, e in riferimento alla soggettività dello storico della pedagogia, lo studioso tarantino afferma che «l'obiettività assoluta è impossibile perché sempre il lavoro dello storico è contaminato dalla soggettività. La mancanza di obiettività, tuttavia, non è un limite. Essa è il portato delle emozioni, delle passioni civili, dei pregiudizi gadamerianamente intesi dello storico e di cui egli non può liberarsi. L'interpretazione, pertanto, si attesta non come relativismo critico, ma come onestà intellettuale che richiede la dichiarazione preliminare di ciò che si vuole dimostrare, qual è l'orientamento di pensiero, quali sono i postulati da cui ci si muove» (R. Pagano, *La soggettività dello storico e la ricostruzione storico-pedagogica. Aspetti metodologici e punti di criticità*, in *Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche – Università degli Studi di Bari*, anno X, 6, giugno 2006-giugno 2007, p.te I, p. 191).

28. *Ivi*, p. 71.

29. Scrive Acone in *La paideia introvabile*: «Il personalismo rimane, comunque, l'ultima spiaggia di qualsiasi *umanesimo*, quello sedicente *laico* compreso. E, poiché, come si è visto nelle presenti note, proprio *in quanto umanesimo*, non può sfuggire ad un minimo di fondazione trascendentale, ad una qualche *attribuzione di valore* alla *persona umana* che non sia soltanto quanto deriva dalla sua realizzazione storico-empirica e dalla riuscita, e deve quindi attingere ad *un qualche universalismo almeno*

D'altro canto, un ragionamento "sul" limite (e "al" limite) dell'uomo e della ragione tende inevitabilmente a rivolgersi a ciò che quel limite oltrepassa o sussume (e che in virtù del limite stesso qualifichiamo come *differente, ulteriore*), sicché risulta inevitabile l'apertura al *religioso* come al luogo privilegiato delle questioni ultime, del Fondamento, del *Ganz Andere*, oltre il paradigma del *mind and world* (in tal senso, *vera metafisica* e non "iperfisica"³⁰). È in questo spazio che trova ancora asilo il principio educativo dell'autodeterminazione umana; ed è in questo spazio soltanto che ha ancora "senso" parlare di senso del mondo e della persona. L'intimo convincimento che la pedagogia non possa esimersi dal riconoscere l'importanza fondativo-educativa della dimensione religiosa (Luogo del Vero e del Giusto nell'uomo, nella storia ed oltre la storia) è stato indubbiamente uno dei motivi più caratteristici, e forse il principale, della riflessione di G. Acone³¹. Nel denunciare la crisi profonda della *paideia* occidentale, lo studioso non si esime dal rilevare come il progetto di un umanesimo puramente "laico" e immanente abbia da tempo mostrato la sua inefficacia:

Il *fallimento di un'etica laica*, che voglia autofondarsi senza più ideologie, utopie, società perfette, e senza un Dio, da una parte, o una scienza-tecnologia, dall'altra (a questo punto pericolosamente confinante con una bio-politica e una bio-etica scienziata), è sotto gli occhi di tutti. Né valgono concetti astratti come 'convivenza democratica' e 'tolleranza' a fondarlo, un siffatto 'umanesimo laico' con la connessa etica improbabile³².

Se d'altronde è vero che i nuovi idoli della scienza e della tecnica albeggiano all'orizzonte postmoderno (mettendoci nella condizione di poter prefigurare un meriggio assolutamente tecnocratico: *mala tempora currunt sed peiora parantur*), è altrettanto vero che l'etica post-cristiana «non fa un passo sulla scorta di etiche biologistiche [...], giuridiche, contrattualistiche [...], comunitaristiche in senso stretto e, in ultima istanza, linguistico-proceduraliste»³³. Il recupero della dimensione dell'ulteriorità caratterizzata in senso religioso-spirituale, pertanto, ci sembra la *condicio sine qua non* affinché possa ragionevolmente essere postulata la pro-

postulato, non si capisce bene in cosa sia laico, se non nell'elementare e astratto concetto per il quale non è 'clericale' » (G. Acone, *La paideia*, cit., p. 123).

30. Riprendo l'espressione da R. Celada Ballanti, «*In spirito e verità*». *La religione nel pensiero di Kant*, intr. a I. Kant, *Il male radicale*, a cura di R. Celada Ballanti, Garzanti, Milano, 2014, p. 10.

31. «Qui concludo che *stando solo a questo mondo, non ci sono totalità redentrici né tecnologiche, né politiche, né pedagogiche*. L'unica *totalità di senso* (e relativa offerta) cui è possibile riferirsi è affidata alla *speranza religiosa* e alla sua capacità di esprimere un *umanesimo possibile*» (G. Acone, *La paideia*, cit., p. 281).

32. Ivi, p. 118.

33. *Ibidem*.

mozione e la tutela della persona; promozione che, a nostro parere, può diventare uno dei compiti più alti di una *pedagogia del limite* debitrice e custode della lezione della pedagogia ermeneutica e dell'umanesimo d'ispirazione cristiana. Il concetto di *limite*, infatti, racchiude in sé il significato profondo della condizione umana, fungendo da cerniera tra la coscienza storicamente determinata del sé e l'apertura ad una dimensione ulteriore che possa orientare i principî filosofico-educativi e la prassi educativa. Una pedagogia del limite può abitare l'orizzonte postmoderno senza complessi d'inferiorità epistemologica rispetto alle scienze dell'educazione, proponendosi nel contempo di tutelare l'offerta di senso che sempre deve caratterizzare una proposta autenticamente educativa. Nelle note conclusive del nostro contributo cercheremo di specificare meglio i tratti antinomici di questa pedagogia del limite e la sua valenza ai fini della promozione della persona umana.

4. In un articolo di recente pubblicazione abbiamo provato a tematizzare l'apparente dicotomia tra le nozioni di *limite soggettivo* e di *limite oggettivo* in riferimento alla filosofia di Ricoeur (un autore che, non a caso, ha cercato di mediare la propria peculiare impostazione fenomenologico-ermeneutica con un originalissimo recupero del concetto di persona)³⁴. In quella sede, con la prima espressione intendevamo indicare la «capacità tutta ermeneutica della persona di stabilire autonomamente i propri margini di manovra in campo esistenziale, morale e sociale»; con la seconda, invece, ci si riferiva alla «tristezza ontologica del finito in quanto parte costitutiva dell'orizzonte cui sono rivolti tutti i progetti umani». Quest'articolazione concettuale non è da intendersi come contrapposizione di due assoluti, dal momento che entrambe le valenze «riposano su un piano di attese e di significati comuni»³⁵. Mi sembra che quest'impostazione riesca a configurare adeguatamente due antinomie strutturali al «carattere ontologico dell'educazione»³⁶ (*i.e.* l'antinomia helvetiana/antihelvetiana e quella tra educazione esteriore ed educazione interiore)³⁷, senza sottrarsi al confronto. Parimenti, la prospettiva di una pedago-

34. Sul tema, oltre ai numerosi contributi del filosofo di Valence, anche di natura autobiografica (*Réflexion faite. Autobiographie intellectuelle e La critique et la conviction. Entretien avec F. Azouvi et M. de Launay*, entrambi del 1995), si può consultare R. Paparusso, *De-sostanzializzare la persona: Mounier, Ricoeur, Patočka*, in G. D'Acunto, A. Meccariello (a cura di), *Mounier. Persona e comunità*, Chirico, Napoli, 2018, pp. 207-222.

35. P. Turnone, «Gioia del Sì nella tristezza del finito. Il concetto di limite ne 'Il Conflitto delle interpretazioni' di Paul Ricoeur: spunti per una filosofia dell'educazione», in *Mizar. Costellazione di pensieri*, n°8-9, gennaio-dicembre 2018, p. 73.

36. R. Pagano, *La filosofia dell'educazione*, cit., p. 37.

37. Rimando qui all'intervento di R. Pagano sul valore e sul senso delle antinomie in ambito educativo: «Dalla prima antinomia, l'educazione può tutto (*l'éducation peut tout*, Helvétius 1772); l'educazione non può togliere ciò che la natura ha dato (*Quod natura dedit nemo tollere potest*), è possibile

gia del limite che sappia riconoscere e armonizzare le dimensioni della storicità e dell'ulteriorità consente di comprendere meglio le antinomie e di assumerle produttivamente, evitando l'impasse in cui incorrerebbe una eventuale (e incauta) pretesa risolutiva.

Il limite soggettivo dell'uomo consiste dunque nel preliminare (e autonomo) riconoscimento da parte del soggetto della propria finitudine, come anche dei propri margini di manovra e del valore del proprio impegno etico (anche in prospettiva comunitaria). Il riconoscimento del limite, necessariamente storicizzato, evita alla pedagogia di impantanarsi nei vagheggiamenti dell'utopia, ma preserva la tensione metafisica verso l'ulteriore e l'ideale, schiudendola alla possibilità dell'umanizzazione. È in questa dimensione "redentiva"³⁸ che trae senso l'agire educativo, ed è sempre in questa dimensione che ha ancora senso parlare di *persona* e di *paideia*. Il limite oggettivo consiste, invece, nella constatazione delle fratture, delle criticità, della finitezza di una *Welt* sempre più incrinata e illeggibile, financo evanescente. In rapporto a tali fratture l'educazione del singolo, come scrive Pagano, non può fare molto³⁹. Anche in questo caso, è necessario fare riferimento ad un orizzonte di ulteriorità che garantisca la finitudine del mondo (e l'eternità dei valori ultramondani) contro ogni tentennamento relativistico.

Siamo consapevoli delle criticità, anche considerevoli, di un'impostazione che cerchi di coniugare il senso della tradizione occidentale con l'abisso che il Novecento ha spalancato dinanzi a una ragione talvolta ipertrofizzata, talaltra posta in scacco. Lo stesso Acone, che ha espressamente annoverato una *pedagogia del limite* tra i "sentieri" educativi contemporanei «sui quali occorre forse portare la massima attenzione» e che «bisognerebbe elaborare», la indica come un *paradosso* il cui gioco difficile, all'ombra del dominio della tecno-scienza, «sfugge di mano a teorici dell'educazione e ad educatori»⁴⁰; e tuttavia, il valore misurato (e

far risalire due diverse e opposte visioni e concezioni dell'educazione: la prima, è il frutto della presunzione pedagogica (con la pedagogia si ha la risoluzione di tutti i problemi che attanagliano l'uomo contemporaneo perché essa è capace di individuare forme e modalità educative che sono in grado di rispondere alle continue emergenze); la seconda, anch'essa assolutistica, nega il valore dell'educazione e, alla maniera di Monod, affida tutto al caso e alla necessità [...]. Collegata all'antinomia helvetiana/antihelvetiana è l'alternativa tra l'educazione come frutto di agenti esterni (educatore, ambiente, società, ecc. e l'educazione come *in interiore homine*)» (ivi, pp. 32-33; p. 34).

38. Nel momento in cui postula un rapporto costitutivo con un *dover-essere*, l'educazione non può che manifestare una vocazione in qualche modo soteriologica. Ed è proprio la messa in questione della categoria della *salvezza* (o la sua ricaduta esclusiva entro il dominio della scienza e della tecnica) a costituire uno dei tratti più caratteristici della crisi educativa esperibile nel nostro tempo: cfr. G. Acone, *La paideia*, cit., pp. 15-16; pp. 281-282.

39. Cfr. R. Pagano, *La filosofia dell'educazione*, cit., p. 34.

40. G. Acone, *La paideia*, cit., p. 280.

“adeguato” alle sfide dei *mala tempora*) di una pedagogia che sappia percorrere la via dell’umiltà speculativa e pratico-operativa (che sappia cioè avvertire il *sensu del limite* anche nelle dinamiche relative alla prassi quotidiana della vita sociale, come ad esempio in relazione alla «valenza di reciprocità» tra diritti e doveri civili)⁴¹, pur non rinunciando alla propria strutturale vocazione soteriologica, ci sembra degno di approfondimento e del nostro impegno di ricerca. Nel panorama della teorizzazione pedagogica attuale, del resto, le riflessioni sul destino della persona e sui pericoli educativi connessi all’abbandono di una nozione centrale della *Weltanschauung* occidentale si avvertono con sempre maggiore urgenza. A parere di chi scrive, la tutela e la promozione della persona non sortiranno effetti rilevanti se la pedagogia non sarà in grado di sviluppare una profonda riflessione teoretica che la spinga oltre i manierismi di un funzionalismo formale e a-problematico e la induca, da un lato, a confrontarsi criticamente con lo Spirito del tempo e le sue gemmazioni (politiche, semiotiche, sociali, religiose), interpretandone consapevolmente le istanze fondamentali, e, dall’altro, a indagare la dimensione liminale dell’esistenza umana storicamente determinata, sospesa tra il riconoscimento della finitudine e la speranza di una ricomprensione etico-ontologica in termini di trascendenza e di ulteriorità. Tale movimento circolare, proprio di una soggettività storica che si apre al mondo per poi tornare nei recessi della propria intimità e schiudersi alla possibilità dell’assoluto, sarebbe posto al centro di una prospettiva educativa neoumanistica per tanti versi ancora da definire e meglio tratteggiare, ma che avrebbe senz’altro il merito di gettar luce sulle difficoltà oggi sperimentate dalla ragione pedagogica e di impegnarsi a percorrere la strada di una *paideia* possibile nel XXI secolo. Il valore autentico della persona, secondo questa prospettiva, si costituisce, ed è custodito, proprio entro la dialettica liminale tra storicità ed ulteriorità; nell’approfondimento filosofico-educativo di questa dialettica, pertanto, trova la propria ragion d’essere una pedagogia erede della lezione della *paideia/Bildung*, sufficientemente accorta da riconoscersi come problema e progetto (con ogni probabilità *paradossale*), ma decisa a salvaguardare educativamente (dunque concretamente), anche e soprattutto oggi, lo spazio del pensiero e della spiritualità.

41. Cfr. S. Massaro, *La scuola oggi e l’esigenzialità di un’educazione al senso del limite*, in *Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche – Università degli Studi di Bari Aldo Moro*, anno XII, 9, dicembre 2010, p. 199.