

Le “buone pratiche” dell’educazione

Gianluca Giachery

La relazione educativa: alterità e reciprocità

Il carattere peculiare del lavoro educativo è costituito dalla relazione, da quel particolare rapporto che permette la condivisione e il continuo confronto tra due o più persone. Nella dimensione relazionale, se non si è consapevoli che “la coscienza è sempre coscienza di qualche cosa” perché è *intenzionante*, si corre il rischio di avvertire l’Altro come un’appendice del proprio intervento e non, invece, come un soggetto che, attraverso il proprio essere a sua volta intenzionale, porta nella dinamica di reciprocità la propria autenticità.

Poiché la relazione è una costante dell’educazione, il problema dell’intersoggettività come possibilità di manifestazione e di riconoscimento dell’altro è posto come fondante l’intervento educativo. In secondo luogo, proprio perché la relazione è parte di un intervento complessivo e integrato, rappresenta la necessità dell’azione pedagogica ad essere contingente, a proporre cioè spazi intermedi di progettualità e quelle che Piero Bertolini ha definito “esperienze in situazione”.¹

In questo senso, l’educazione è un processo che affonda le proprie radici nella costituzione dell’essere, radicandosi nella contemporaneità e ritrovando proprio nell’“ambiguità” il contraltare possibile di una pedagogia capace di evidenziare i vissuti individuali e le situazioni collettive che creano com-partecipazione.²

L’agire educativo intenzionale risalta quella che Jean-Luc Nancy ha definito “co-esistenza”, ritrovando nella duplicità di questo termine il contraltro che noi siamo, il “singolare plurale” del nostro con-essere.³ Attraverso il *con* dell’esistenza (come pure aveva mostrato Heidegger) prospettiamo nel nostro mondo la costante attenzione al manifestarsi della relazione, poiché essa è l’autentica apertura che proietta l’io sulla soglia della condivisio-

ne, della pienezza dei sentimenti, della sperimentazione di sé attraverso l'affettività.⁴

Il soggetto che delira manifesta una coscienza, che è l'alterità che permette a quel soggetto di essere-nel-mondo con tutto il suo bagaglio di aperture e conflitti.

Come agire, pedagogicamente, nelle manifestazioni psicotiche? Si può cercare di convincere l'altro che quei deliri sono sintomi della sua malattia e che non esistono realmente; oppure si può accettare che quei deliri facciano parte del suo essere, del suo manifestarsi nell'alterità.

In che modo, allora, l'agire educativo può tracciare una piccola fessura, un segno che sia presenza e compartecipazione?

Se l'intervento dell'educatore è intenzionale, nel senso che il nostro agire è in una continua tensione con ciò che è all'esterno, allora l'evento dell'incontro risulta essere un ponte che stabilisce legami, che apre ad una torsione dell'essere percepibile nella vicinanza o lontananza che si viene a creare. Questo rapporto diviene *in-tensivo*, poiché è attivo nella relazione.

Porterò due brevi esempi. Durante un colloquio con un giovane ragazzo schizofrenico, questi sosteneva di essere costantemente in contatto con altri due gemelli, che si alternavano dentro di lui o comparivano contemporaneamente. Spesso queste due presenze gli suggerivano cosa fare e, il più delle volte, il paziente non era in grado di acquietarli.

L'unico modo di comunicare con lui è stato, durante il colloquio, quello di avere relazione anche con gli altri suoi gemelli, poiché erano parte integrante della sua coscienza.

Un altro ragazzo, durante la manifestazione di una crisi dissociativa, sentiva la presenza di "qualcuno" che stava pian piano tagliando il suo corpo. Egli stava perdendo lentamente le mani, le braccia e tutti gli organi. Io ero di fronte a lui e, naturalmente, potevo vedere l'integrità del suo corpo così come l'enorme angoscia del suo sguardo. Tuttavia, per questo ragazzo era indubitabile che quell'esperienza fosse un vissuto proprio della sua coscienza.

Solo collocando la pratica pedagogica (e la sua costante critica) nell'ambito dell'intenzionalità della conoscenza, è possibile, a nostro avviso, cogliere quegli aspetti trasformativi e in divenire che sono il materiale vivo del rapporto educativo (sia in senso riabilitativo che terapeutico): stanare sempre la contraddizione dal suo luogo d'origine e tentare di leggerla con strumenti non normativi permette di tenere viva la traccia che il passaggio dell'Altro nella nostra vita porta con sé.

L'educatore offre uno spazio di condivisione, un luogo anche simbolico entro cui costruire lentamente una comune relazione. L'importanza dell'incontro educativo non sta solo nel fatto che due persone si avvicinano, si conoscono e stabiliscono una sorta di "contratto", ma anche nella possibilità di far divenire reciprocità un'esperienza che è in sé formativa.

Nel quotidiano lavoro educativo si sperimenta come l'incontro possa essere declinato in maniere differenti e come, affinché risulti pienamente la sua apertura pedagogica, necessiti di un riconoscimento di poteri da parte dei due partecipanti.⁵ Per questo, crediamo che la relazione educativa non sia "una fra le tante", ma abbia *in nuce* la possibilità per chi vi partecipa di manifestarsi nella sua pienezza di essere "singolare", nella possibilità cioè di ricostruire pazientemente il proprio rapporto col mondo.

Nel continuo avvicinarsi dell'educatore all'Altro si crea uno spazio che si colma della presenza di entrambi. Questo spazio dell'incontro è definito "prossimità", cioè un luogo transitorio della condivisione: qui, infatti, due individui ritagliano uno spazio (inizialmente sottilissimo) entro cui condividere e mettere-in-comune i contenuti della relazione pedagogica.

Nello spazio della prossimità semplicemente si sosta, si prende tempo nell'attesa dell'Altro, nell'attesa di quell'evento che l'educatore deve avvertire come una situazione emotiva fondamentale: lo stupore e la curiosità di trovarsi dinanzi ad una persona inedita e che ha desiderio di scoprire.

Per questo è possibile dire che l'incontro è ciò che racchiude un segreto, l'inconfessabile tensione verso l'immanenza dell'Altro.

La domanda con cui l'educatore deve confrontarsi accostandosi all'altrui dimensione è: "Cos'è che mi avvicina a quella persona?". In questa domanda c'è una intenzionalità difficile da chiarire nell'immediato, ma che nel flusso delle esperienze si rende come partecipazione, dono dei più preziosi, che permette l'approssimarsi di una tensione, di un movimento che taglia e modifica la nostra stessa presenza in un luogo. È come se, nell'incontro, una linea retta venga improvvisamente curvata, generando quel territorio di autenticità che è la compartecipazione.

In questo avvicinamento è possibile sperimentare l'onda dell'emozione che oltrepassa il nostro agire, lo trascende (anche solo per un istante), costringendo il pensiero alla volontaria quanto necessaria sospensione (*epochè*).

Attraverso la sospensione del giudizio ci si ritrova nell'accezione di uno spostamento, un luogo che registra la presenza dei soggetti della relazione, scardinando così la logica valoriale che impone un (pre)giudizio su chi ci sta di fronte. L'educatore deve spingersi in una dimensione ante-predicati-

va e ante-giudicativa, attraverso un esercizio costante di analisi e contenimento delle proprie emozioni e delle richieste dell'altro.

Pedagogicamente la prossimità non è solo uno spazio di condivisione, bensì lo spazio proprio entro cui si applica l'*epoché*, la sospensione del giudizio. Se mi avvicinassi all'altro già consapevole che la sua patologia è irreversibile, che egli per me rappresenta solo un "sintomo", cadrei inevitabilmente nell'allontanamento, nella presa di distanza irrecuperabile sia emotiva sia progettuale. Se, invece, per me l'altro è solo "egli stesso" e non un'appendice della manifestazione patologica, allora non posso fare a meno di accantonare qualsiasi giudizio che infici l'incontro, cioè qualsiasi conoscenza che possa "dare per scontato" l'altrui condizione.

La posizione dell'*epoché*, che Husserl ha definito "messa in parentesi",⁶ è un atto che caratterizza la prossimità: l'intenzionalità educativa consiste nell'essere consapevoli che, durante l'incontro, l'educatore deve fare uno sforzo di "volontà intellettuale" per sospendere qualsiasi attività giudicante.⁷

Nel colloquio, nell'incedere di un incontro dove il reciproco riconoscimento è un atto faticoso che richiede distanza, si verifica la possibilità di recuperare uno spazio privato attraverso l'approssimarsi di un evento portatore di novità. In questo evento (che è *e-ventum*, ciò-che-viene-da), l'intenzionalità richiede la rappresentazione di un luogo che sia la porta d'accesso al *con-Essere*, la manifestazione di un'alternativa che non traduca più in sintomo la differenza ma la riporti sul piano dell'esperibilità.

L'intersoggettività è la possibilità di stare insieme ad Altri, la condivisione che quotidianamente si ha con chi ci sta accanto o di fronte, con gli altri soggetti che con noi si relazionano. "Relazione" è il termine fondamentale che sostiene il discorso sull'intersoggettività, poiché attraverso di essa si sostanzia il tentativo di riconoscersi come esseri attivi nel mondo-della-vita. In questo senso, il nostro è un *co-abitare*, un ricercare cioè costantemente i legami, le sottili venature che ci conducono sulla soglia dell'altrui conoscenza.

Il desiderio che anima l'educatore si misura con l'intersoggettività, con quella dimensione che proietta nell'immediatamente altro.

Naturalmente, ciò che accade nel colloquio pedagogico non è una fusione di intenzioni che trascende le singolarità. Il dubbio che crea l'altro (e che non si esaurisce né nella presentazione né nella mia percezione corporea della sua presenza) rimane fissato come una silloge sull'evidenza di una distanza che si esperisce, tuttavia, nella certezza di un avvicinamento.

Poiché non siamo soggetti indifferenti, poiché ci poniamo continua-

mente (volenti o nolenti) nella relazione con l'Altro (o con gli altri), diventiamo soggetti intenzionanti un'intersoggettività, che necessita di un continuo confronto, uno scambio di emozioni ed affetti. Ciò accade necessariamente, poiché il nostro essere-nel-mondo-della-vita non è declinabile in nessuna altra forma che in quella che viviamo attraverso l'originaria gettatezza-nel-mondo. Da questa gettatezza (o essere-gettato, *Geworfenheit*) dipende, come sostiene Heidegger, il nostro progetto (*Entwurf*), la qualità del nostro essere-nel-mondo, la possibilità di prendersi Cura di noi stessi e degli altri.⁸

Nell'assunto di relazionalità che caratterizza il nostro essere-nel-mondo, la peculiarità che, almeno nella professione educativa, viene maggiormente in evidenza è la necessità di esperire l'Altro come individuo che testimonia della propria presenza.

Tale testimonianza non lascia l'essere in balia del presente ma chiede alla memoria di custodire l'esperienza, di serbarne una traccia duratura. Essa presuppone la presenza di qualcuno che la condivide e che ne confermi il senso. Si testimonia sempre "su" qualcuno (o qualcosa), "per" qualcuno (o qualcosa). Inoltre la testimonianza è, come ha scritto Jacques Derrida, "unica", "ha luogo una volta su ciò che ha luogo una volta",⁹ quasi a rendere conto del suo carattere di non-reiterabilità.

Quando, ad esempio, ci relazioniamo con un paziente psicotico siamo testimoni assieme a lui di un evento che produce l'unicità del dono che egli fa di sé. L'incontro si manifesta nella possibilità di dire: "io sono con te", situandoci nell'immediatezza di un luogo che è coperto dal suo corpo, dalla sua gestualità e dai suoi silenzi. In questo luogo, la volontà educativa di trovare un senso nei suoi discorsi attraverso il giudizio si fa silente; è necessario cioè sospendere qualsiasi forma predicativa e valoriale per porci nell'altrimenti della diversità di chi ci sta di fronte. L'educatore, in questo caso, è colui che condivide uno spazio, uno scarto, una preziosa accezione di differenza.

La ricerca del luogo: prossimità e spaesamento

Quando l'altro è nei miei pressi (o, viceversa, quando io sono nei pressi dell'altro), il mio flusso di esperienza è deviato dall'altrui comparsa. Nessuno dei due soggetti della relazione è estraneo a questo accostamento, ma si crea una fessura verso cui dirigersi.

Nell'incontro con l'altro nulla è mai statico, si avverte sempre la sua presenza, il suo sguardo, la permanenza della parola che si articola quasi a denotare un'estraniamento oppure una attribuzione di senso.

Il luogo dell'incontro diviene una traccia, un indizio dell'apparire dell'altro nella relazione. Esso rappresenta, come detto, una *prossimità*, l'avvicinarsi ad una effettività (la relazione) che è fondante di qualsiasi rapporto educativo.

Per questo crediamo che ogni incontro presupponga una prossimità, poiché essa è uno stato fondamentale dell'intersoggettività, ossia del nostro essere-nel-mondo-della-vita.

È solo attraverso lo sforzo comprensivo che apre all'intersoggettività, che si può sostare, liberi da pregiudizi, in quel territorio comune che coincide con l'accostarsi all'altro nella presenza, in un tempo che è silenziosamente condiviso ma che fa parte di un universo dilatabile, difficilmente riducibile ad un sentire esclusivamente soggettivo.

In questo tempo è contenuto un divenire che permette all'esperienza di fluire, ma che in modo altrettanto incisivo segna tale esperienza.

La prossimità è il luogo fisico dell'incontro, il contenitore entro cui esso avviene, ma è soprattutto uno spazio dove due soggetti si tangono, si sfiorano senza tuttavia toccarsi.

Nell'esperienza educativa, ogni incontro presuppone uno spazio di prossimità, poiché ogni esperienza di incontro è, in realtà, un situarsi dell'educatore nel mondo altrui, una vicinanza che deve aprire lentamente una piccola fessura alla comprensione.¹⁰

La quotidianità ci impone quasi di vedere l'altro solo per il "sentito dire" e non perché se ne sia fatta una diretta esperienza. Nella pratica educativa, è necessario fare uno sforzo notevole per riuscire a non farsi sommergere dal "sentito dire", tendente a cancellare attraverso la manifestazione di un sintomo o di una peculiarità il carattere di autentica novità dell'altrui comparsa.

"Se l'altro è folle – ha scritto Enzo Paci –, devo partecipare, in qualche modo, alla sua follia: la sorpresa, in questo caso, non è allora il disordine, la stravaganza di un'altra vita, ma, al contrario, la scoperta della sua coerenza interna, una coerenza non astratta e categoriale, ma una coerenza vissuta".¹¹

Nella relazione l'altro richiede una accettazione che sia anche riconoscimento della sua peculiarità, dell'essere-altrimenti che lo pone in una condizione emotiva del tutto nuova, inedita. È di questo essere-inedito che si parla, quando pedagogicamente viene esperita la possibilità dell'"*immediatezza dell'altro*":¹² scoprire la novità dell'incontro diviene un'ipotesi metamorfica che interseca due differenti e complessi piani soggettuali.

Durante un incontro con un paziente psicotico, sedendogli accanto, egli raccontava come fosse difficile per lui riuscire a stare in quel luogo, a proferire una qualsiasi parola che potesse avere il senso di un dialogo. Avrebbe potuto raccontarmi la sua storia e il suo parlare avrebbe certo riempito l'afonica struttura della stanza. Avrebbe, inoltre, potuto parlare dei suoi deliri, che spesso non lasciano tregua.

Per noi educatori, sempre alla ricerca di un cambiamento, di uno spostamento profondo soggettivo, le storie narrate hanno di solito un significato che viviamo come liberatorio. Nella situazione appena descritta, tuttavia, a causa della persistenza del delirio del paziente, nessuno dei due aveva lo spirito per ricercare quelle parole della quotidianità, che acquietano le nostre ansie e ci fanno sentire, in qualche modo, "a casa nostra".

Meditando su ciò che era accaduto in quell'incontro, mi sono reso conto d'aver vissuto due condizioni: la prima, quella della prossimità, mi ha permesso di sostare (anche se per breve tempo) nel "dove" originario dell'altro; la seconda, mi ha posto dinanzi alla dimensione dello spaesamento, dell'impossibilità, cioè, di sentirmi in alcun luogo.

Tali condizioni mi hanno drammaticamente proiettato nell'angoscia altrui: se, infatti, il mio voler essere "buon educatore" mi ha spinto nella condizione di tentare da subito un dialogo, l'altro mi ha immediatamente "gettato" nella contingenza del proprio sentirsi spaesato. Solo vivendo lo spaesamento, in una situazione condivisa quale la prossimità, si è potuta instaurare una con-divisione, un dividere-insieme la condizione di sofferenza: "non investire altri – come scrive Lévinas – per annullare la sua alterità, e neppure sopprimermi nell'altro".¹³ È questa "ermeneutica dell'alterità", che caratterizza tutta l'opera di Lévinas, a suggerire un accostamento al piano della reciprocità, che avvicina al riconoscimento dell'altro, di colui che porta una diversità.

Heidegger ha dedicato pagine singolari al tema dello spaesamento, ponendolo nell'alveo delle "condizioni emotive fondamentali". Questo passaggio, se da un lato rivela la nostra fragilità, d'altra parte, sostanzia la necessità dell'intersoggettività come modalità fondamentale di essere-nel-mondo, come il fenomeno che ci fa vivere nella costante esperienza del contatto e dello scambio. L'individuo gettato nell'angoscia (che, nelle parole di Heidegger, è "esperienza originaria") vive nella condizione di profonda perdita e nell'impossibilità di esperire l'altro nella sua autenticità relazionale. Lo spostamento verso il vissuto d'angoscia spesso non permette all'educatore di comprendere le richieste di chi gli sta accanto né di decodificarne il

linguaggio. La rottura nel senso di realtà che appartiene all'esperienza psicotica, se apre la possibilità di esperire l'altro in una condizione d'autenticità, divide drammaticamente l'esperienza della presenza, che viene percepita come frammentata e assolutamente non-coesa.¹⁴

“L'angoscia – afferma Heidegger – va a riprendere l'Esserci dalla sua immedesimazione deiettiva col 'mondo'. L'intima quotidianità si dissolve. L'Esserci resta isolato, ma tuttavia *come essere-nel-mondo*. L'in-essere assume il 'modo' esistenziale del *non-sentirsi-a-casa-propria*. A null'altro si allude quando si parla di 'spaesamento'”.¹⁵

Lo spaesamento determina una sorta di eterotopia, un luogo “altro” senza luogo, che richiama l'angoscia del vuoto e della mancanza. È una botola che si apre sotto i nostri piedi e fa intravedere la vertigine di cui parlano i pazienti schizofrenici, quando narrano le loro storie. La persona che avviciniamo in questo non-luogo è spesso confusa e ha necessità di trovare un riferimento capace di dare senso alle sue parole e alla sua situazione. L'educatore deve porre il proprio intervento di modo da creare una dialogicità che sia com-partecipazione, ossia capacità di situarsi sul piano di fuga del malessere del paziente che rappresenta la sua modalità, in quel momento, di stare-nel-mondo.

In questa duplicità di piani esistenziali che s'incontrano e si intersecano, riuscire a mantenere la sostanziale differenza tra due identità implica un distanziamento funzionale all'instaurarsi della relazione. La dualità dialogica, come canale preferenziale di empatia, di vicinanza e di trasmissione della condizione emotiva, deve estendersi progressivamente su tutti i lati della relazione, come un territorio che venga progressivamente occupato dalle presenze.

Poiché il pensiero dell'altro è deviazione e contingenza, esso necessita di una costante attribuzione di senso nella concretezza di ciò che nasconde una verità che deve essere riconosciuta. Tale verità è portatrice di significati profondi, è il vettore della comprensione (l'*Umgreift* jaspersiano) che unifica in un medesimo spazio la necessità della richiesta d'aiuto e la volontà dell'educatore ad essere il tramite dell'altrui presenza.

Per questo, il piano dell'intersoggettività diviene estensivo (nella misura in cui uno dei due soggetti si propone come “mediatore” della relazione) e co-estensivo (poiché entrambi i soggetti partecipano ad uno scambio che è costante riconoscimento).

Dato che non esiste un'immediatezza della relazione, il vissuto d'estraneità che si prova avvicinandosi all'altro genera la necessità di un costante

confronto con le proprie emozioni, con quegli stati che determinano il nostro sentirci a contatto con l'esperienza.¹⁶

Nel luogo della prossimità l'altro "mi guarda", il suo dire, il suo silenzio argomentano una condizione (di dispersione, di estraneità e di divenire), che utilizza anche il linguaggio simbolico per determinare il proprio spazio mimetico (di sofferenza, di delirio, di desiderio e di benessere), nell'accezione di una corrispondenza. In questa corrispondenza sta la capacità educativa di dare cura e di vivere pienamente la relazione nel suo potenziale di cambiamento.

Tuttavia, è proprio in questa corrispondenza che si trova la mancanza originaria (costituita dall'essere-gettato), attraverso cui l'essere si manifesta nella prossimità come significante. "La significazione è significante – ha scritto Lévinas – a partire da una mancanza, da una certa negatività, a partire da un'aspirazione che mira a vuoto [...] la presenza che deve colmarla".¹⁷

La significazione recupera (a discapito della sintesi dialettica che, a nostro avviso, chiude degli spazi alla comprensione relazionale) la differenza, che permette di manifestare un'appartenenza. Attraverso la differenza che si costruisce come appartenenza è possibile riconoscere la funzione primaria della coscienza: poter dire "sento di appartenere a me stesso" (individuando così un'ipseità immanente) significa solo che la mia identità si pone come differente-*da*, quindi come l'assolutamente aprentesi all'altrui mondo della vita.

Tale appartenenza a se stessi richiede necessariamente il riconoscimento dell'Altro attraverso la relazione.

Piani e progettazione: ermeneutica dell'alterità

Nell'incontro pedagogico cerchiamo un senso alle nostre azioni, anche se tali azioni non rimangono perennemente valide, ma vengono trasformate durante l'esperienza. Nessun intervento educativo rimane cioè fisso, niente di ciò che facciamo resta fine a se stesso. Questo perché l'esperienza pedagogica si modifica epistemologicamente col modificarsi dei rapporti relazionali che la sorreggono. Alla precedente esperienza si sostituisce la nuova, che porta un carattere inedito nelle modalità con cui viene vissuta.

In questo modo, si verificano dei cambiamenti che smuovono il soggetto da quelle che si ritenevano "posizioni acquisite". I cambiamenti avvengono perché ci troviamo ad essere completamente nel flusso delle

pienamente nell'insieme dei microprocessi che costituiscono il piano dell'esistenza.²³

Ha scritto Borgna: "L'esperienza dell'essere-lacerati e dell'essere-frantumati (dell'essere-scissi) sigilla la esistenza schizofrenica come una mondannizzazione altra dalla nostra ma non gettata nel gorgo del *nonsense* e della insignificanza".²⁴

Il problema portato dall'Altro – anche se adeguatamente decostruito –, legato alla scissione psicotica, denota in tutta la sua portata l'impotenza dell'educatore. In queste situazioni, bisogna accettare il limite posto dall'Altro, trasformandolo creativamente come un passaggio ineludibile del processo di cambiamento nella relazione.

Cosa significa questo?

Nell'esperienza educativa esistono diverse modalità di instaurare una relazione. Tra queste, quella che ho sicuramente trovato fenomenologicamente proficua è la possibilità di lasciare sempre all'Altro uno spazio, cognitivo oltre che affettivo, in cui manifestare la propria speranza o la propria sfiducia.

Accettare nella relazione questi due aspetti, significa riconoscere all'Altro una capacità "autopoietica", inerente cioè il bisogno di trasformare soggettivamente i propri vissuti, a "creare da sé" (in modo autonomo) la propria modalità di stare-nel-mondo.

Ho citato la schizofrenia non a caso, poiché spesso per questi pazienti la passività, la delega nella scelta e la supposta scarsa autonomia inibiscono il loro senso creativo. Per questo, c'è la necessità di renderli partecipi nelle scelte che si compiono, rammentando che la progettualità appartiene all'estensione completa dei piani esistenziali.

Se si rappresenta il rapporto educativo come l'intersecarsi di diversi piani, sui quali ognuno degli attori della relazione costituisce la propria differenza e attraverso cui si viene a contatto con altri piani, con altre immanenze, allora si può comprendere quanto sia complesso e arduo riuscire a situarsi in un punto dell'altrui manifestazione (angoscia, dolore, gioia).

L'alterità è costituita di vicinanza e lontananza, di attrazione e repulsione, di distanze medie e di lunghe durate; essa è quasi sempre instabile. Tutto ciò crea un movimento ondivago che trascende qualsiasi necessità di equilibrio. Se, infatti, equilibrio c'è, esso si colloca sempre tra un territorio e l'altro, subendone le scosse e i seppur minimi sommovimenti.

Nelle organizzazioni biologiche e cognitive esiste una rete fitta di scambi e di informazioni che l'organismo conserva attraverso il proprio codice. Ciò

serve all'organismo per *in-formare* l'ambiente circostante, nel senso di costituire fenomenicamente (quindi intenzionalmente) il mondo circostante.

L'aspetto affascinante di questa teoria, che riguarda i suoi legami con la pedagogia e la teoria dell'educazione, sta nella comprensione dell'essere vivente come sistema "autopoietico", che letteralmente significa "che si crea da sé".

Dei due termini, "sistema" e "autopoiesi", il primo indica un complesso di strutture che interagiscono e si modificano attraverso processi continui e complessi; il secondo rilancia il discorso dell'autonomia dei processi cognitivi e metacognitivi.

Nella definizione data da Humberto Maturana (autore assieme a Francisco Varela di un testo fondamentale sui sistemi e i processi autopoietici),²⁵ l'autopoiesi designa "un sistema dinamico che viene definito come un'unità composita, come una rete di produzione di componenti che: a) attraverso le loro interazioni rigenerano ricorsivamente la rete di processi che li producono, e b) realizzano questa rete come un'unità attraverso la costituzione e la specificazione dei suoi confini nello spazio nel quale esistono".²⁶

La caratteristica dinamica dell'autopoiesi si costituisce continuamente nella realtà del processo stesso, come intimamente costituente i soggetti che si (ri)definiscono grazie a delle piccole fessure di apertura che permettono l'ingresso o l'uscita di quegli elementi che interagiscono col sistema interno e con l'ambiente circostante.²⁷

Crediamo che nell'esperienza educativa la relazione con l'Altro si manifesti come un sistema autopoietico (cioè autonomo ma anche risultato di una serie di sottoprocessi), di cui il cambiamento è l'elemento che unisce i due estremi della relazione.

Nel rapporto con l'Altro, inoltre, l'educatore in quanto osservatore non è né può essere distante dal contesto entro cui la relazione si colloca, poiché contemporaneamente egli contribuisce a caratterizzare lo spazio medesimo relazionale. In tale contesto osservativo, l'educatore partecipa attivamente al modificarsi dei processi, interpretando e decostruendo le informazioni, i messaggi (i "componenti", come li definiscono Maturana e Varela) che da qui nascono.

Solo su questo piano, a nostro avviso, la relazione diviene partecipato scambio tra due soggetti, poiché essi producono quel significato che fa trovare nell'intersoggettività la piena coscienza d'essere-nel-mondo.

In questa dimensione, l'Altro si apre alla comprensione pedagogica come portatore di un senso da interpretare.

Il rapporto educativo, così come esso si pone nella quotidiana esperien-

za, mette in luce la necessità di rivolgersi all'Altro per decostruire continuamente le sue richieste. A tal fine, la domanda che l'educatore deve porsi è: "cosa l'Altro mi sta chiedendo?".

Questo passaggio è importante per due scopi. Innanzi tutto, perché chiarifica una domanda che è radicalmente costitutiva del lavoro educativo, quella cioè sulla ricerca di senso. Tale domanda serve da ponte per legare i vissuti dei due soggetti agenti nella relazione, permettendo, in questo modo, di non dare nulla per scontato e di essere sempre consci della propria intenzionalità.

In secondo luogo, se vengono chiarificate le istanze dell'Altro, i suoi bisogni, è possibile essere nella relazione su uno stesso piano, riconoscendo l'urgenza della posizione pedagogica non come costrizione, ma come assunzione di poteri e responsabilità.

Se si intende la relazione come un continuo confronto, allora non si può fare a meno di considerare prioritaria l'istanza ermeneutica, cioè quella lettura della richiesta che non si lascia oscurare dalle manifestazioni patologiche, ma che contiene la necessità di non fermarsi alle apparenze, di andare oltre.

Il bisogno di porsi ermeneuticamente nei confronti dell'Altro nasce essenzialmente dalla consapevolezza che il linguaggio costituisce le nostre esistenze in modo originario: è da esso, infatti, che si attiva su molteplici livelli la comunicazione che lega gli individui.²⁸

Il domandare presuppone un movimento ermeneutico che indica la ricerca di senso, quindi di comprensione. Dinanzi alla richiesta dell'Altro l'educatore deve concedersi lo spazio necessario per ricostruire dei legami tra quella richiesta e l'altrui esistenza con tutte le sue conflittualità.

Non si tratta solo di cercare di soddisfare le istanze dell'Altro, ma di comprenderle, al fine di permettergli di non viverle come scisse dalla propria persona. Per questo, attraverso il domandare l'educatore si mette nella posizione di chi accoglie, cercando di leggere in modo articolato ciò che a prima vista può apparire una richiesta "senza senso". Aprendoci a questa dimensione del domandare noi – come afferma Hans Georg Gadamer – mettiamo in questione. "Proprio in ciò – continua Gadamer – consiste il carattere aperto della domanda; esso è aperto in quanto la risposta non è ancora stabilita. [...] L'essenziale del domandare è in questo porre l'oggetto nell'apertura della sua problematicità".²⁹

La funzione educativa non risiede nella semplice funzione passiva di fare da contenitore "vuoto" alle altrui istanze. Essa piuttosto si sostanzia nella

capacità dell'educatore a decodificare e decostruire ciò che l'Altro porta nella relazione, tenendo ben presente che ogni richiesta ha prima d'ogni cosa l'esigenza di essere accolta per ciò-che-è.

Nella relazione educativa, la traccia del domandare deve assumere la valenza del reale sentire il vissuto dell'Altro come partecipazione attiva alla relazione.

È in questa tensione relazionale, che è movimento decostruttivo costante, che l'interrogazione delle altrui problematicità "coinvolge il mondo-dell'altro, degli altri e delle strutture stesse per risignificare anche gli elementi di negatività e dispersione educativi che possono insorgere per 'convertirli' di segno nel processo di 'comprensione'".³⁰

Questo processo implica una profonda consapevolezza dei limiti della pedagogia e delle sue aperture critiche, ma anche della necessità di portarsi sempre oltre nel domandare,³¹ di cercare nuove strade che colleghino all'immediatezza dell'Altro.

Per questo, il linguaggio o i linguaggi utilizzati nella relazione non sono solo il mezzo della comunicazione, bensì una vera e propria porta d'accesso ad un mondo di sistemi interpersonali che, solo attraverso l'esperienza, dischiudono la molteplicità dell'Altro.

Pratiche decostruttive

Accostarsi alla dimensione pedagogica significa riuscire a modulare il proprio intervento in diversi ambiti, comprendendo di volta in volta la peculiarità dei soggetti con cui ci si confronta.

Accostarsi alla dimensione pedagogica significa anche scontrarsi con un muro che tende ad escludere tutto ciò che non è, appunto, normabile, nonostante proprio l'educazione sia uno degli interventi più diffusi nelle istituzioni.

La domanda che attraversa la pedagogia, se esista cioè una metodologia critica sua propria, mette a confronto, come ricorda Antonio Erbetta, con una serrata critica delle sue funzioni teoretiche. Per questo, "una pedagogia come critica della pedagogia non può, forse, che dissolvere le semplificazioni tematiche organizzate da una pratica dogmatica dell'azione educativa, per cogliere in essa la medesima, ricca ambivalenza critica che sembrerebbe attraversare la nostra più avvertita coscienza culturale".³² Andare oltre quella "pratica dogmatica" dell'educazione significa, allora, trasvalutare il

senso profondo della pedagogia, compiendo sempre operazioni di critica decostruttiva dei fondamenti educativi.

La ricerca e il rinnovamento attraverso l'esperienza di un bagaglio pedagogico sempre sospettoso dei propri presupposti normativi e del proprio ordine discorsivo, rappresenta ai nostri occhi l'altra via da seguire, pur consci che in questo modo ci si addentra nella complessità dell'evento pedagogico stesso. Bisogna stare a distanza da una pedagogia (pericolosa) che si richiama a statuti e regole che si suppongono precisi e universali. D'altra parte, una pedagogia critica deve mostrare come non sia possibile essere educatori se non partendo dall'esperienza e dall'intenzionalità, dalla possibilità ad essere soggetti che si aprono (continuamente) al Mondo per essere dentro il flusso delle esperienze.³³

In questa dimensione, si può ritrovare la creativa posizione di chi ricerca nella discontinuità un piano di immanenza che si dilata e si sovrappone ad altri piani, costruendo la propria esistenza che si confronta costantemente con altri soggetti.³⁴

Il senso del proprio essere educatori viene sperimentato a contatto con la molteplicità di situazioni e di eventi che compongono la nostra e l'altrui biografia. Di tali eventi non si è semplici spettatori, ma si è coinvolti attraverso lo svolgersi della relazionalità e della intersoggettività, di quella condivisione del Mondo che si costituisce nella realtà.

La fenomenologia è un ponte, un tramite, una *métaxy*, che si orienta verso il piano infinito delle nostre vite, lasciandoci scorgere i momenti che ci fanno rendere conto pienamente del nostro essere-nel-mondo, della declinazione improvvisa di quel pronome (io) che ci rende unici, ma che attraverso l'esperienza incontra altri io che si aprono, a loro volta, alla dimensione del "noi".³⁵

Non si può essere "unici", ognuno con le proprie peculiarità (soggetti in divenire), se non si accetta la differenza che porta l'altro, se non si riconosce la differenza che ognuno di noi custodisce dentro e che è possibile scorgere come un riflesso nello sguardo dell'altro.³⁶

Nella dinamica delle esperienze che ci attraversano e da cui siamo attraversati, è fondamentale comprenderci come esseri-che-accolgono il presentarsi mutevole degli avvenimenti: certo non deve essere un'accoglienza acritica o un'accettazione reiterata di ciò-che-avviene. "Io trovo – ha scritto Husserl – costantemente alla mano, di fronte a me la realtà spazio-temporale, a cui appartengo io stesso ed appartengono tutti gli altri uomini, che si trovano in essa e ad essa si riferiscono nel mio medesimo modo".³⁷

Questa realtà non ci trascende, non è altro da noi o da chi ci sta accanto, così come l'esperire pedagogico di cui ci si fa portatori nell'intervento educativo è un continuo protendersi-verso quegli elementi che non si piegano alla fissità del *continuum* temporale, ma si immettono (anche violentemente) nella caotica creatività che sconvolge le esistenze e decostruisce i discorsi preordinati della normalità.

L'educatore utilizza nel proprio lavoro pratiche e forme dell'agire pedagogico che contribuiscono in modo determinante a comprendere i passaggi relazionali che ci mettono a contatto con altri individui. Col nostro fare noi ci dirigiamo intenzionalmente verso l'Altro, aprendoci alla novità che l'esperienza relazionale può darci.

Nella dimensione relazionale, la ricerca di senso apre l'esperienza educativa alla comprensione esistenziale dell'altrui essere-nel-mondo, come "cifra" costitutiva dell'intervento pedagogico. È nella duplicità del rapporto "educazione/esistenza che alla fine tutto sembra tenersi nei termini di una decisiva partita pedagogica".³⁸ È proprio qui, in questo territorio costantemente de-territorializzato, che si pone l'apertura dell'intersoggettività come rete di scambio e "donazione di senso". Per questo, proprio nel momento in cui l'educazione diviene la traccia del nostro rapportarci col mondo, "in quell'istante il mondo stesso si carica di una nostra precisa intenzionalità che ci strappa dall'inerzia delle cose, diventando semmai l'*experimentum crucis* della nostra soggettività alle prese con se stessa". E, ancora, continua Erbetta, è proprio quest'esperienza fondamentale "che spezzando le linee convenzionali di ciò che ci fronteggia e tace, acconsente a che le cose tornino a dire quel che loro viene negato nell'ordine paradossalmente astratto della loro economicità".³⁹

Seguendo questa traccia, si può comprendere come l'intenzionalità rivolge necessariamente il suo sguardo al senso. Come ha sostenuto Husserl in proposito: "Il riferirsi all'oggetto è una caratteristica peculiare che appartiene alla struttura essenziale del vissuto-atto, ed i vissuti che esibiscono tale caratteristica si dicono (per definizione) vissuti intenzionali o atti".⁴⁰

L'intenzionalità è propriamente lo stato della coscienza che permette al soggetto di essere completamente dentro l'esperienza e di attingere attraverso di essa quegli spostamenti di piano che caratterizzano l'essere come un ente non statico, ma un flusso che procede e si relaziona, filtrando affetti, sentimenti, emozioni, idee.

Il processo intenzionale è intimamente legato all'inarcarsi del flusso delle nostre esperienze che si aprono al Mondo della vita come l'incessante

diagramma che si misura con alti e bassi, fughe e ritorni, distendendosi su piani di contiguità e discontinuità.

Nelle nostre azioni esiste un nesso stretto tra ciò che è pensato e ciò che è agito, tra la domanda fondamentale del “perché” si svolge una determinata azione e del “come” questa azione debba svolgersi.⁴¹ L’esperienza che si mostra dinanzi a noi come orizzonte contiene certo una datità (cioè un essere-oggetto) ma contiene altresì uno spostamento verso il soggetto, insito nella percezione e nella partecipazione. Poiché (e nella misura in cui) noi partecipiamo al flusso dell’esperienza, noi costituiamo tali esperienze come “unità di senso”.

*È questa la dimensione che caratterizza l’intenzionalità dell’esperienza pedagogica, nel comprenderla cioè come “lo sforzo condotto a far emergere dalla concreta esperienza educativa la sua struttura e le sue ‘unità di senso’ originarie”.*⁴²

La ricerca di tali “unità di senso” recupera la traccia di un agire pedagogico che vada in direzione non della acquisizione di norme comportamentali che adattino il soggetto secondo regole stabilite, ma che favoriscano il dispiegamento pieno delle capacità soggettive.

La necessità di considerare l’azione pedagogica come intenzionale prende indubbiamente le mosse dal rapporto tra soggetto ed esperienza; un movimento, questo, che serve all’educatore per stabilire un canale relazionale che sia costruttivo.

Ogni qualvolta come educatori ci accostiamo all’Altro, questo avvicinamento designa una intenzionalità, una tensione-verso quella comprensione dell’evento che disvela una presenza, nascondendo tuttavia la sua essenza.

Senza l’intenzionalità dei nostri agiti non è possibile intravedere, attraverso una pur minuscola fessura, il solco dell’esistenza altrui come una traccia appena disvelata eppure così inscindibilmente legata al percorso della vita, una scoperta che ci pone sempre nella dimensione della curiosità dinanzi all’inconsueto, all’imprevisto, all’inusuale.

Quale spostamento emotivo provoca accostarsi ad una persona il cui delirio è insondabile, che ci pone inesorabilmente dinanzi al proprio abisso, alla propria alterità?⁴³ Il movimento verso l’altro che manifesta il delirio è esso stesso un nostro tentativo, una proposta di apertura verso il Mondo della vita che costituisce la sua genuina esperienza.

Il tentativo di vicinanza alla sofferenza dell’altro comporta l’accettazione dell’altro *così-come-è*. Accettare l’altro *così-come-è* presuppone la messa

in evidenza di quegli elementi che lo rendono peculiarmente presente nello spazio e nel tempo della relazione e che confermano il suo essere-nel-mondo come individuo non sussumibile ad un unico processo mentale.

Nonostante possa apparire scontato, specie nella professione educativa dove si è tenuti a prendere in considerazione i bisogni più disparati, l'accettazione dell'altro presuppone una quantità di dubbi e di resistenze che spesso distanziano più che avvicinare.

A questo proposito, Emmanuel Lévinas pone una domanda fondamentale: "è possibile – scrive – un'esperienza così estranea come quella dell'assolutamente esteriore, un'esperienza così contraddittoria in termini quanto l'esperienza dell'eteronomo?".⁴⁴ In sostanza, è possibile un'esperienza così molteplice e contraddittoria come la conoscenza di un altro da noi stessi?

Tale esperienza ci costringe a divenire compartecipi di una medesimezza, che è al contempo accoglienza e comprensione dell'altrui essere-nel-mondo. È ciò che Heidegger ha chiamato *mit- Sein*, il con-Essere che trova la sua radice nel "Chi" originario che espone una traccia, non escludendo l'altrui presenza. "L'altro – ha scritto Heidegger – s'incontra nel suo con-Esserci nel mondo".⁴⁵

Note

¹ Cfr. P. Bertolini, *Fenomenologia e pedagogia*, Bologna, Malipiero, 1958, p. 55. Proprio perché designando il fenomeno dell'educazione si attraversa una situazione, afferma Bertolini, "ciò significa da un lato affermare che il fatto educativo scaturisce sempre da un intimo rapporto tra due termini, e dall'altro che esso si determina in un processo continuo in cui [...] è presente come molla caratteristica l'apertura verso il futuro" (*Ibidem*).

² Cfr. A. Erbetta, *Luoghi di crisi*, Torino, Il Segnalibro, 1994, pp. 18-21.

³ Cfr. Jean-Luc Nancy, *Essere singolare plurale*, Torino, Einaudi, 2001, pp. 57-65. Oltre, Nancy afferma: "La presenza è impossibile se non come co-presenza. Se dico che l'Unico è presente, gli ho già dato un compagno di presenza (anche se si trattasse solo di se stesso, fendendolo in due). Il *co-* della co-presenza è l'impresentabile per eccellenza: ma non è null'altro che – e non è l'Altro de – la presentazione, l'esistenza che compare" (p. 86).

⁴ Ha scritto Erbetta: "Se è vero che per un fenomenologo l'educazione, giustappunto, è un'esperienza vissuta' (*Erlebnis*) che vive nell'intenzionalità della coscienza la quale, orientando la relazione io/mondo verso la realizzazione di un progetto esistenziale, la strappa all'assurdità di una 'gettatezza' (*Geworfenheit*) originaria, è altresì vero che alla pedagogia fenomenologica non potrà essere estranea l'avvedutezza scientifica con cui leggere i meccanismi emozionali e cognitivi che con relativa 'precisione' l'attraversano". Cfr. A. Erbetta, *Una questione di metodo. A proposito di fenomenologia psicologia pedagogia*, in "Encyclopaideia", n. 7, gennaio-giugno 2000, p. 56.

⁵ La questione dei poteri nella relazione pedagogica psichiatrica è ampiamente trattata

in due testi di Cristiano Castelfranchi. Entrambi mostrano come, affinché si parli di riabilitazione, bisogna dare il giusto significato alla parola "potere". Scrive Castelfranchi: "può avere potere soltanto un'entità dotata di scopi, cioè che deve raggiungere qualche cosa, che deve fare, servire a qualche cosa". Cfr. C. Castelfranchi, *La frontiera della riabilitazione in psichiatria. Analisi dei termini e interrogativi della ricerca*, in C. Castelfranchi, P. Henry, A. Pirella, *L'invenzione collettiva. Per una psicologia della riabilitazione nella crisi della psichiatria istituzionale*, Torino, Ed. Gruppo Abele, 1995, p. 146. Sempre di Castelfranchi si veda: *Riabilitazione come pedagogia del potere*, in F. Coffinardi (a cura di), *La riabilitazione della psichiatria*, Lanciano, Métis, 1993, pp. 53-78.

⁶ Cfr. E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Libro primo, Torino, Einaudi, 1965, pp. 65-67.

⁷ Ha scritto Piero Bertolini: "[...] se si può parlare con riferimento all'*epoché* e al principio della coscienza pura di un vero e proprio movimento della coscienza verso la propria origine, si deve altresì riconoscere che tale movimento, sorretto da una decisione della volontà personale continuamente messa alla prova e mantenuta, si costituisce sempre in sforzo di purificazione intellettuale e morale in cui si trova impegnato tutto l'uomo, non una parte di esso". Cfr. P. Bertolini, *L'essere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 2000, pp. 118-119.

⁸ "La Cura – scrive Heidegger – in quanto totalità strutturale unitaria, si situa, per la sua apriorità esistenziale, 'prima' di ogni 'comportamento' e di ogni 'situazione' dell'Esserci (cioè *dentro* ognuno di essi)". Cfr. M. Heidegger, *Essere e tempo*, Milano, Longanesi, 1976, p. 242.

⁹ Cfr. J. Derrida, M. Ferraris, *Il gusto del segreto*, Roma-Bari, Laterza, 1997, p. 91.

¹⁰ "La prossimità – scrive Emmanuel Lévinas – è il soggetto che si approssima e che, di conseguenza, costituisce una relazione alla quale io partecipo come termine, ma in cui sono più – o meno – di un termine". Cfr. E. Lévinas, *Altrimenti che essere o Al di là dell'essenza*, Milano, Jaca Book, 1998, p. 102.

¹¹ Cfr. E. Paci, Prefazione a E. Minkowski, *Il tempo vissuto. Fenomenologia e psicopatologia* (nuova edizione), Torino, Einaudi, 2004, p. XXXIII.

¹² Cfr. E. Lévinas, *Altrimenti che essere o Al di là dell'essenza*, cit., p. 104.

¹³ *Ivi*, p. 107.

¹⁴ Cfr. E. Borgna, *I conflitti del conoscere. Strutture del sapere ed esperienza della follia*, Milano, Feltrinelli, 1988, pp. 71-73.

¹⁵ Cfr. M. Heidegger, *op. cit.*, p. 237.

¹⁶ Scrive Husserl a proposito dell'alterità: "L'*altro*, per il suo senso costitutivo, rinvia a me stesso; l'altro è rispecchiamento di me stesso e tuttavia esso non è proprio un rispecchiamento, un analogo di me stesso, né addirittura un analogo in senso comune". Cfr. E. Husserl, *Meditazioni cartesiane*, Milano, Bompiani, 1994, p. 117.

¹⁷ Cfr. E. Lévinas, *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, cit., pp. 120-121.

¹⁸ La questione del "cambiamento" è centrale nell'esperienza educativa e le sue caratteristiche sono state ampiamente trattate da Duccio Demetrio, che ha individuato nella "metablitica" (dal greco *metaballein*, cambiamento) un punto di forza dell'educatore che opera in ambiti riabilitativi e terapeutici. Cfr. D. Demetrio, *Educatori di professione*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 49-62.

¹⁹ Bateson definisce tali relazioni "strutture di interazione", che generano a loro volta un contesto. Cfr. G. Bateson, *Doppio vincolo*, in *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1997, pp. 298-299.

²⁰ Cfr. G. Bateson, *Le categorie logiche dell'apprendimento*, in *Verso un'ecologia della mente*, cit., p. 308.

²¹ Una definizione di *breakdown* viene data in S. Tagliagambe, *Epistemologia del confine*, Milano, Il Saggiatore, 1997, pp. 70-71.

²² Una critica di tale impostazione classificazionista, che ha la sua origine nello psichiatra Emil Kraepelin, è contenuta in K. Jaspers, *Psicopatologia generale*, Roma, Il Pensiero Scientifico, 1965. Si veda, inoltre, E. Borgna, *I conflitti del conoscere*, cit. "La schizofrenia – afferma Borgna – è tematizzata dalla presenza significativa della dissociazione (della scissione) che non può essere ridotta ad una semplice enunciazione sintomatologica ma che deve essere recuperata nella sua connotazione di categoria costitutiva della condizione umana" (*Ivi*, p. 71).

²³ Cfr. L. Ciompi, *I fondamenti emozionali del pensiero*, Roma, CIC Edizioni Internazionali, 2001.

²⁴ Cfr. E. Borgna, *I conflitti del conoscere*, cit., pp. 71-72.

²⁵ Cfr. H.R. Maturana, F.J. Varela, *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Venezia, Marsilio, 2001.

²⁶ Cfr. H. Maturana, *Autopoiesis: Reproduction, Heredity and Evolution*, citato in S. Tagliagambe, *op. cit.*, p. 67.

²⁷ "...una macchina autopoietica – scrivono Maturana e Varela – continuamente genera e specifica la sua propria organizzazione mediante il suo operare come sistema di produzione dei suoi propri componenti, e lo fa in un turnover senza fine di componenti in condizioni di continue perturbazioni e di compensazione di perturbazioni". Cfr. H.R. Maturana, F.J. Varela, *op. cit.*, p. 131.

²⁸ Cfr. H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 1994, p. 543. "Il linguaggio – scrive Gadamer – e quindi la comprensione sono caratteri che definiscono in generale e fondamentalmente ogni rapporto dell'uomo col mondo".

²⁹ *Ivi*, p. 420.

³⁰ Cfr. P. Malavasi, *Tra ermeneutica e pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, p. 162.

³¹ "Ogni domandare e voler sapere – afferma Gadamer – presuppone un sapere di non sapere; e questo nel senso che solo un determinato non sapere conduce a una domanda determinata". Cfr. H.G. Gadamer, *op. cit.*, p. 422.

³² Cfr. A. Erbetta, *Luoghi di crisi*, cit., p. 43.

³³ Scrive Erbetta: "In quanto struttura di senso reclusa nello spazio – antropologicamente vitale – dell'utilità, l'esperienza pedagogica allerta le previsioni standardizzate degli educatori di professione, invocando la stessa *téchne* come modulo corticalizzato di regolazione della vita". *Ivi*, pp. 64-65.

³⁴ Cfr. G. Deleuze e F. Guattari si sono più volte soffermati nelle loro opere sulla declinazione del soggetto, ponendo come costante una dimensionalità non riducibile all'*ego cogito* cartesiano (la stessa esperienza, con formula linguistica differente, tentata da Husserl). Così scrivono, soffermandosi sui rapporti tra il concetto e "Altri": "Altri" è un mondo possibile, esiste in un mondo che lo esprime, si realizza in un linguaggio che gli conferisce una realtà. In tal senso è un concetto composto da tre elementi: mondo possibile, volto esistente, linguaggio reale o parola". Cfr. G. Deleuze, F. Guattari, *Che cos'è la filosofia?*, Torino, Einaudi, 1996, p. 7.

³⁵ "[...] la fenomenologia – ha scritto Piero Bertolini – si presenta come una filosofia progettante e operativa o, come fin d'ora vorrei chiamarla, formativa, e pertanto veramente critica e razionalistica, dove tuttavia la razionalità di cui qui si parla venga intesa come attuantesi e non come già attuata". Cfr. P. Bertolini, *Fenomenologia e pedagogia*, cit., pp. 51-52.

- ³⁶ Cfr. E. Lévinas, *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Milano, Jaca Book, 1990.
- ³⁷ Cfr. E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, cit., p. 30.
- ³⁸ Cfr. A. Erbetta, *L'educazione tra memoria e oblio. Un pre-testo "pedagogico"*, in V. Gianolio (a cura di), *Le tradizioni del moderno. Memoria e oblio*, Torino, Tirrenia Stampatori, 2002, p. 15.
- ³⁹ *Ibidem*.
- ⁴⁰ Cfr. E. Husserl, *Ricerche logiche*, Milano, Il Saggiatore, 1988, vol. II, pp. 198-199.
- ⁴¹ Cfr. F.J. Varela, *Un Know-how per l'etica*, Bari-Roma, Laterza, 1992.
- ⁴² Cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, cit., p. 161.
- ⁴³ Cfr. E. Borgna, *Come se finisse il mondo*, Milano, Feltrinelli, 1998.
- ⁴⁴ Cfr. E. Lévinas, *Scoprire l'esistenza con Husserl e Heidegger*, Milano, Cortina, 1998, p. 219.
- ⁴⁵ Cfr. M. Heidegger, *op. cit.*, p. 155. Sul problema fondamentale del con-Essere nell'opera heideggeriana si veda S. Bancalari, *L'altro e l'esserci. Il problema del Mitsein nel pensiero di Heidegger*, Padova, Cedam, 1999.

Riferimenti bibliografici

- Bancalari S., *L'altro e l'esserci. Il problema del Mitsein nel pensiero di Heidegger*, Padova, Cedam, 1999.
- Bateson G., *Doppio vincolo*, in *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1997.
- Bertolini P., *Fenomenologia e pedagogia*, Bologna, Malipiero, 1958.
- Id., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.
- Borgna E., *I conflitti del conoscere. Strutture del sapere ed esperienza della follia*, Milano, Feltrinelli, 1988.
- Id., *Come se finisse il mondo*, Milano, Feltrinelli, 1998.
- Castelfranchi C., *La frontiera della riabilitazione in psichiatria. Analisi dei termini e interrogativi della ricerca*, in C. Castelfranchi, P. Henry, A. Pirella, *L'invenzione collettiva. Per una psicologia della riabilitazione nella crisi della psichiatria istituzionale*, Torino, Ed. Gruppo Abele, 1995.
- Id., *Riabilitazione come pedagogia del potere*, in F. Coffinardi (a cura di), *La riabilitazione della psichiatria*, Lanciano, Métis, 1993.
- Ciampi L., *I fondamenti emozionali del pensiero*, Roma, CIC Edizioni Internazionali, 2001.
- Deleuze G., Guattari F., *Che cos'è la filosofia?*, Torino, Einaudi, 1996.
- Demetrio D., *Educatori di professione*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- Derrida J., Ferraris M., *Il gusto del segreto*, Roma-Bari, Laterza, 1997.
- Erbetta A., *Luoghi di crisi*, Torino, Il Segnalibro, 1994.
- Id., *L'educazione tra memoria e oblio. Un pre-testo "pedagogico"*, in V. Gianolio (a cura di), *Le tradizioni del moderno. Memoria e oblio*, Torino, Tirrenia Stampatori, 2002.

- Id., *Una questione di metodo. A proposito di fenomenologia psicologia pedagogia*, in "Encyclopaideia", n. 7, gennaio-giugno 2000.
- Gadamer H.G., *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 1994.
- Heidegger M., *Essere e Tempo*, Milano, Longanesi, 1976.
- Husserl E., *Ricerche logiche*, vol. II, Milano, Il Saggiatore, 1988.
- Id., *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Libro primo, Torino, Einaudi, 1965.
- Id., *Meditazioni cartesiane*, Milano, Bompiani, 1994.
- Jaspers K., *Psicopatologia generale*, Roma, Il Pensiero Scientifico, 1965.
- Lévinas E., *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Milano, Jaca Book, 1990.
- Id., *Scoprire l'esistenza con Husserl e Heidegger*, Milano, Cortina, 1998.
- Id., *Altrimenti che essere o Al di là dell'essenza*, Milano, Jaca Book, 1998.
- Malavasi P., *Tra ermeneutica e pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Maturana H.R., Varela Francisco J., *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Venezia, Marsilio, 2001.
- Nancy J.-L., *Essere singolare plurale*, Torino, Einaudi, 2001.
- Paci E., *Prefazione a E. Minkowski, Il tempo vissuto. Fenomenologia e psicopatologia*, Torino, Einaudi, 1971.
- Tagliagambe S., *Epistemologia del confine*, Milano, Il Saggiatore, 1997.
- Varela F.J., *Un Know-how per l'etica*, Bari-Roma, Laterza, 1992.