

La teoreticità tra etica e tempo del pensiero

ANNA KAISER (0000-0002-6273-1437)

Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Genova

Corresponding author: anna.kaiser@unige.it

Abstract. The theoretical roots of pedagogical thought are to be found in the reflective, critical, problematic and creative capacities of Philosophy of Education. The background within which the latter takes shape is primarily of an ethical nature, particularly in situations where the inner points of reference that sustain the human condition are absent. Therefore, also emerges the necessity for slowness, an attribute intrinsic of reflective thought, which accompanies and supports the subject's transformation over time.

Keywords. Theoretical thought - Critical dimension - Problematic aspects - Ethics - Slowness

1. Alle radici della teoreticità pedagogica

Il pensiero che riflette sull'educazione dell'uomo risale all'antichità, in particolare quando si struttura una comunità di persone che si pone come fine il bene comune. Risulta difficoltoso dividere il pensiero politico da quello pedagogico, nel momento in cui chi governa la comunità raggiunge la consapevolezza che il bene comune si conquista soltanto attraverso pratiche capaci di educare a tal fine i membri della comunità stessa. Riflessioni politiche e pedagogiche cominciano così a intrecciarsi proficuamente fino a educare il buon cittadino a partecipare responsabilmente alle dinamiche che rendono anzitutto sicura (pure mediante la guerra di difesa), prolifica (con la cura delle giovani generazioni), autonoma (economicamente produttiva), libera (non oppressa da forme di tirannia) la società di appartenenza.

Quindi, nasce il pensiero politico e contemporaneamente, necessariamente il pensiero pedagogico.

Gradatamente il pensiero pedagogico acquista autorevolezza¹, offrendo la sua capacità di tradurre il teorico in pratico e gli effetti delle pratiche educative in teorie atte a riflettere a livello pratico-progettuale e pratico-poietico. Tali due versanti diventano sempre più rilevanti, quando al poietico, che si riversa su quanto l'azione educativa riesce a produrre sull'educando, si affianca anche il progettuale. Quest'ultimo riguarda infatti l'azione educativa di per sé e quindi gli esiti e le conseguenze che essa produce sull'edu-

¹ M. Gennari, *Trattato di Pedagogia Generale*, Milano, Bompiani, 2006

catore stesso, spingendolo a tornare sull'azione prodotta e soppesarne la qualità, nonché le possibilità di variazione e miglioramento. Allorquando le teorie, sempre più numerose e interconnesse, vengono sistematizzate fino a costituire un corpus organico definibile scienza, la pedagogia diventa la scienza dell'educazione. Tuttavia, alla sua base fondativa rimane il pensiero, quel pensiero teoretico che, prima ancora di riversarsi sulla pratica, riceve forma e consistenza dalla riflessione sostenuta da parte di un efficace conoscere per conoscere. Alla radice del pensiero pedagogico si profila infatti il livello di conoscenza teoretica, atto a dialogare proficuamente con i livelli di conoscenza teorico e metateorico, che approdano al pratico e da esso dipartono, in un continuo scambio: tutti questi livelli di conoscenza, pratico, teorico, metateorico e teoretico, appartengono legittimamente ai saperi pedagogici.² Ovvero, fin dalle origini, il pensiero pedagogico ha avuto bisogno di elaborare riflessioni non soltanto per agire (nel senso poietico) o per produrre (in direzione progettuale). Anzi, probabilmente proprio il livello di conoscenza teoretico è stato quello decisivo, poiché riflessivo, problematico, critico e creativo al tempo stesso.

Allora, forse è nata la Filosofia dell'educazione prima della Pedagogia?

La filosofia dell'educazione si nutre di pensiero teoretico, quello proprio dell'aristotelico "conoscere per conoscere". L'*"hic et nunc"* di memoria latina vuole l'immediatezza dell'esperire e dell'agire, che non si intreccia proficuamente con la meditazione e la riflessione richieste invece dal pensiero teoretico. La conoscenza fine a se stessa, cercata anche dal pensare pedagogico, non rimane chiusa in sé, ma apre tale pensiero, lo alimenta continuamente affinché l'azione conseguente sia meditata, ovvero ponderata, progettata, mirata, e non occasionale né casuale. L'agire educativo non può essere improvvisato, perché denso di intenzionalità. Quindi, è supportato da una elaborazione di significati ai quali può arrivare solo la facoltà interpretativa, mediata dalla capacità pensante del soggetto agente, ricca di problematicità e criticità. Non vi sono modelli ai quali conformare il pensiero interpretante, poiché ogni evento educativo e ogni dinamica formativa o culturalmente istruttiva hanno bisogno di svilupparsi liberamente tra i molteplici, e forse infiniti, significati di cui risultano latori.

Nel pensiero teoretico non sussiste il bisogno di sistematicità?

Il pensiero sistematico, peculiare di quell'insieme organico di saperi in rapporto dialettico tra loro, che istituisce le scienze, tenta di portare ad unità i differenti versanti sui quali si muove la ricerca per poter raggiungere una visione complessiva dei problemi trattati. Si profila così un pensiero ordinato, organizzato, metodico, che cerca l'eshaustività, pur non essendo definitivo né assoluto: definisce modelli e idee, cerca di escludere contraddizioni e antinomie, non si coniuga con dubbi e incertezze. Invece, ove si conosce per conoscere senza la precisa finalità connessa con l'agire dell'*"hic et nunc"* tipicamente pedagogica, non sussiste la necessità di ordinare i saperi, per poter coltivare interrogativi problematici propri dell'umano, lasciare spazio alla criticità educativa, aprire il pensiero alla creatività atta a focalizzare l'ignoto, il non ancora raggiunto, risolto, centrato. Il rigore e la continua ricerca di coerenza, propri del conoscere che sistematizza, non appartengono al pensiero problematico che insegue l'incertezza, derivante dai continui interrogativi, dalle crisi esistenziali, dalle contraddizioni della vita, e pure dai differenti

² Cfr. A. Kaiser, *L'essenza teoretica della pedagogia*, in G. Sola (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, Milano, Bompiani, 2002.

punti di vista o dalle diverse prospettive euristiche. La teoreticità si nutre non di descrizioni e analisi capaci di determinare il vivente in forme stabili e ordinate o di ricerca di soluzioni definite alle problematiche emergenti, bensì di tentativi di approfondimento della realtà umana, di disvelamento di quanto anche non affiora alla superficie dell'esistenziale, di tematizzazione concettuale ancora ricca di contraddizioni, aporie, dubbi. Si tratta di un livello conoscitivo molto fertile, in cui le idee e i significati si sviluppano liberamente, senza essere chiamati a definire l'umano in modo esaustivo o, ancor peggio, definitivo. Il livello di conoscenza teoretico cerca di tradurre – come scrive Carlo Sini – l'«inesauribile della vita umana nelle sue pratiche di parola e di scrittura e nei pensieri» (Sini, 1992, pag.122), è quindi «un modo di essere e di frequentare il mondo» (*ibidem*, pag.118) atto ad aprirsi «all'infinito della conoscenza e al suo senso non circoscrivibile e nondimeno perseguibile» (*ibidem*, pag.119). Questo è il motivo per cui il pensiero teoretico può essere considerato un «processo di formazione che non è “disciplinabile” e che non è “specialistico”» (*ibidem*, pag.121): nella Filosofia dell'educazione si vivacizza tale predisposizione a vivere la conoscenza che riguarda l'umanità che si dà forma liberamente, che si educa vicendevolmente, che si istruisce culturalmente. L'oggetto di studio pedagogico si predispone a tale tipo di conoscenza, poiché fortemente vincolato all'umano: non c'è soggetto che non dia forma alla sua umanità, che non si interreli educativamente con altri soggetti, che non si istruisca entro la cultura d'appartenenza, anche in direzione interculturale e transculturale. Nell'ambito di tutte codeste dinamiche trovano senso i significati più disparati, le interpretazioni più dissimili, i saperi più articolati ai quali dà ossigeno il pensiero teoretico con la sua problematicità infinita, la sua criticità profonda, la sua creatività spumeggiante.

«Essenzialmente la filosofia è una *pedagogia*», afferma Carlo Sini (*ibidem*, pag.121).

La sovrapponibilità di uomo e formazione già essenzializzata da Franz Rosenzweig, con la sua ormai nota affermazione ontologica «La formazione [...] è sempre l'uomo stesso» (Rosenzweig, 2000, pag.186), si trasla ora a livello di saperi? Il pensiero teoretico proprio della filosofia si fa pedagogia nel momento in cui quest'ultima – ribadisce Sini – abbandona la riduzione a «metodologie che hanno completamente perso, o dimenticato, o volutamente trascurato la *via*, l'*odós*, il cammino per diventare uomini» (Sini, 1992, pag.122). Il pensiero teoretico fa della Filosofia dell'educazione la strada privilegiata lungo la quale riflettere e meditare e produrre significati e ri-pensare idee, concetti, categorie³ concernenti l'umano che si dà forma, che si educa, che si istruisce culturalmente.

Due problematiche, tra differenti possibilità, si dischiudono spontaneamente dalla tipicità del pensiero teoretico e si profilano quanto mai urgenti, di fronte alla preziosa avanzata tecnica, tecnologica, telematica, che però tutto investe e anche travolge. Anzi-tutto, si tratta del paesaggio entro cui l'uomo contemporaneo si muove: quello sfondo che nei quadri rinascimentali si fa interprete dei soggetti dipinti in primo piano, che non può mancare, che intesse l'intelaiatura portante dell'opera pittorica stessa. Ebbene, quel paesaggio potrebbe essere traslato in termini di punti di riferimento etico che sovente vengono a mancare all'uomo proiettato prioritariamente, quando non esclusivamente, sul piano della tecnologia informatica, del “qui ed ora” pragmatico e del “*carpe diem*”

³ Cfr. F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000 e il successivo *Introduzione alla Filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2008; A. Mariani, *Elementi di Filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.

esperienziale. A tale piano d'azione si collega un'altra problematica connessa con il pensiero teoretico: il ritmo, la cadenza, il passo dei quali fruisce l'uomo del terzo millennio. Nel loro ritmo sostenuto, nella loro cadenza frenetica, nel loro passo di corsa, questi tipi di "camminata" non sono confacenti alla meditazione e alla riflessione del pensiero a matrice teoretica.

2. L'imprescindibile paesaggio etico

Il pensiero teoretico quindi ha infinite possibilità di produzione di significati creativi, problematici, critici. Tuttavia, differenti strutture e configurazioni di tirannia salgono al potere per guidare le masse amorphe, talvolta informi e deformi, incapaci non solo di elaborare pensiero da sé, ma pure di mettersi in ascolto di quello elaborato da altri. La capacità di ascolto difetta anzitutto nei confronti di se stessi, anche nel momento in cui, magari sporadicamente, si attiva la capacità universale di dare forma a idee e pensieri che dovrebbero sorgere spontaneamente in chi non reprime l'istinto e il bisogno naturale di conoscere e quindi pensare⁴.

La repressione politica si è manifestata nel tempo nelle diverse configurazioni ormai tragicamente note e tuttora ancora presenti nel mondo, ma essa non è l'unica tipizzazione sociale che toglie libertà al singolo, forse è solo la più evidente. Tutto ciò che impedisce all'uomo di essere se stesso nelle scelte, nell'esistenza, ma soprattutto nell'essenza interiore non permette la libera formazione soggettiva: quel dare forma a se stesso che sovente, troppo sovente, si riduce a una conformazione. Diventa agevole il conformarsi ove manchino punti di riferimento interiori, radicati e radicali perché sradicanti.

È necessario che il pensiero critico-teoretico includa un'etica del pensiero?⁵

Si potrebbe trattare di un'«etica del pensiero» atta a sopravvivere «la superstizione della "cultura"», chiusa in se stessa e usufruibile in modo rapido e superficiale, e ancor più capace di interpretare «i segni della tecnica e dell'informazione di massa (...) come segni della mera incultura e della totale anarchia» (Sini, 1992, pag. 103). Chi gestisce i siti internet che, ad esempio, inneggiano all'anoressia o alla bulimia come stili di vita adeguati alla modernità, alla stregua di quelli che vogliono liberalizzare le sostanze stupefacenti, sceglie la rinuncia a uno stile formativo imperniato sull'umano: nega la preziosa conservazione della naturalità della vita che trasforma le sue variegate forme tendendo al benessere, all'armonia⁶, alla serenità. Chi educa i figli, ad esempio, alla prepotenza e alla sopraffazione, allo scontro, all'invidia, alla gelosia, alla rumorosità irrispettosa, alla sedazione della paura o dei sentimenti ed emozioni, alla mancanza di rispetto nei confronti degli anziani e delle persone in condizione di disabilità, sceglie la rinuncia all'incontro formativo e dialogico con l'altro: nega le possibilità educative che trasformano l'essere tendendo al miglioramento. Chi istruisce gli allievi, ad esempio, alla prestazione cognitiva, all'apprendimento standardizzato, alla conformazione nozionistica, alla valutazione continua opprimente e deprimente, sceglie la rinuncia alla crescita creativa e critica appartenente a ciascuno: nega la libertà che sussiste insita nell'istruzione culturale

⁴ Cfr. M. Gennari, *Filosofia del pensiero*, Genova, Il Melangolo, 2007.

⁵ Cfr. M. Manno, *L'esigenza critica come problema morale*, Messina, Peloritana, 1962.

⁶ F. Marcone, *Saggio sull'Armonia*, Roma, Anicia, 2022.

tendendo all'arricchimento anche espressivo dell'essere. Incultura e anarchia sopravvivono e avanzano ove non solo i mass media conformano la loro offerta rispetto al mercato economico e politico, ma soprattutto ove tecnica e tecnologia si impadroniscono del palcoscenico esistenziale delle masse, senza lasciare loro la possibilità di cercare, costruire e possedere punti di riferimento interiori, anzitutto a matrice etica.

Gli esempi del narconauta che naviga alla deriva negli impegnativi marosi delle sostanze stupefacenti, del bambino che naviga alla deriva nel decostruttivo scontro con coetanei e adulti, dello scolaro che naviga alla deriva nella incessante rincorsa delle valutazioni, rappresentano situazioni standardizzate, eticamente deprivate, disumanizzanti. Le pratiche pedagogiche sono inevitabilmente accompagnate dal patrimonio etico-culturale, sociale, individuale, veicolato da quella politica che si è fatta carico, immediatamente, dell'educazione morale del cittadino. Quindi, indicazioni e precetti, seguiti da norme e leggi, propongono, e talvolta impongono, stili comportamentali socialmente adeguati a ciò che è degno e ha valore per l'uomo e la comunità di appartenenza.

Quanto avvalora l'umano si pone a fondamento del comportamento etico.

Pertanto, il pensiero teoretico della Filosofia dell'educazione è chiamato a farsi carico anche di un'etica del pensiero pedagogico, in modo da avere a disposizione teorie educative, formative e istruttive dense di rispetto e autenticità, equità e giustizia, amore del e per l'umano, perfuse dai valori connessi con la soggettività della pace, del silenzio, del dono, della fiducia, della speranza e con le diversità nell'attenzione, nell'accoglienza, nella disponibilità, nell'ascolto, nella pazienza. La teoreticità si confronta non soltanto con le gnoseologie dell'esistenziale e della vita, ma anche con le ontologie dell'essenziale e dell'essere, senza mai trascurare o dimenticare le ermeneutiche che sottostanno alle une quanto alle altre.⁷

3. La necessità della lentezza nel cambiamento

Il pensiero teoretico ha una peculiarità storicamente appurabile: non riesce a correre al passo dei tempi (plurimi) del progresso scientifico, tecnico e tecnologico, poiché abbisogna del tempo (unico) della riflessione, della meditazione, della speculazione, ovvero dell'analizzare non numericamente oggettivo sui suoi differenti versanti, nonché del ponderare richiamato dalle dinamiche della soggettività che si evolve, si trasforma, cambia lentamente e gradualmente. Il "tutto scorre" di memoria eraclitea annulla la staticità, tanto quantitativa quanto qualitativa: sussiste come principio di riferimento per tutte le scienze?

Il cambiamento, nella sua estensione temporale, è un paradigma ineliminabile.

E se il tempo fosse considerabile un'estensione dell'anima, come prova a supporre Agostino d'Ipbona⁸? Il tempo infatti è un'estensione, ma di che cosa precisamente risulta difficile da individuare. Qualora invece si raccogliesse la suggestione agostiniana, si ritroverebbe una dimensione dell'anima che l'uomo sta perdendo. L'interiorità abbisogna di tempo per essere conosciuta, filtrata, mediata con l'esteriorità e vissuta, sentita, espres-

⁷ Cfr. l'impostazione di A. Kaiser, *Filosofia dell'educazione (im Grundriß)*, Genova, Il Melangolo, 2013, basata proprio su questi tre assi interpretanti tale scienza..

⁸ Cfr. Agostino (398), *Confessioni*, Milano, Bompiani, 2012.

sa. Il “tutto e subito” non le pertiene né le appartiene. Una filosofia dell’educazione che impervi la propria forza propositiva sulla lentezza non potrebbe non recuperare i tempi dell’interiorità, che aborriscono le corse né amano impadronirsi genericamente di tutto. L’interiorità necessita di selezionare i contenuti dei quali alimentarsi, per poter darsi quella forma appropriata all’indole⁹, al carattere, all’originarietà¹⁰. Quindi, una riflessione teoretica sui significati della lentezza avrebbe ricadute formative sul soggetto nella sua interiorità, nel suo essere se stesso: egli imparerebbe a prendersi il tempo che si rivela proficuo per poter riuscire a esprimere se stesso in un mondo che corre e travolge i tempi personali per rispettare solo quelli sociali del mercato economico e del potere politico, delle mode e della crisi deformante.

Gli imperativi delle mode standardizzanti o quelli lavorativi volti all’efficacia ed efficienza incidono pesantemente sugli stili di vita sociali, così come quelli dell’apprendimento standardizzato incidono sugli stili formativi ed educativi che investono i singoli: i ritmi da sostenere, per non essere emarginati o non arrancare continuamente alle spalle di chi precede, sono molto elevati. La corsa al denaro, quella alla carriera o al potere impediscono la sosta, il riposo, l’ossigenazione alle fonti del benessere individuale: correre vuol dire essere allenati a un ritmo che non dà tregua, che limita le possibilità di rallentare o semplicemente camminare. Invece, il pensare criticamente ha bisogno di tempo, di rallentare i ritmi frenetici, per poter calibrare le differenti alternative possibili. Il pensiero problematico necessita di soppesare gli interrogativi che si aprono di fronte a qualsiasi bivio, problema, possibilità di scelta non solo prassica, ma anche interpretativa. Il pensiero creativo richiede tempo per riuscire a utilizzare la fantasia, l’inventività, e costruire qualcosa di innovativo, impensabile, nuovo.¹¹

Il conformismo socio-culturale sembra direttamente proporzionale ai tempi della ragione scientifico-tecnologica, dei procedimenti economico-tecnici e applicativo-strumentali che fanno crescere il mercato dell’informazione, ovvero le conoscenze e le competenze tecniche relative ai fenomeni e agli eventi. Si delinea invece inversamente proporzionale alla possibilità di pensare al senso di quegli accadimenti, riflettere sui significati insiti in essi, coglierli entro un’etica interpretante e una pedagogia della storia¹².

La dimensione del tempo è decisiva.

Il rapporto educativo si costruisce nel tempo e con il tempo; le dinamiche formative si sviluppano nell’intero arco esistenziale; lo sviluppo dell’apprendimento abbisogna di tempi soggettivi non brevi. Pertanto, i tempi dell’umano non sono preventivamente accertabili o calcolabili e, tanto meno, esatti: non ha validità il criterio matematico-sperimentale, soprattutto quando alla fase descrittiva e analitica segue quella che vuole essere predittiva, con metodi e regole definiti, ed efficacemente operativa, con il conseguimento di precisi risultati proporzionati a un tempo più breve possibile. La logica della ragione conoscitiva della Filosofia dell’educazione riflette invece non solo la mancanza di sistematicità risolutrice, ma piuttosto la presenza di una dialetticità irrisolta e forse irrisolvibile relativa anzitutto ai significati profondi dell’educazione, della formazione, dell’istru-

⁹ Cfr. I. Barbieri, M. Gennari, A. Kaiser, F. Marcone, G. Sola, *Sulla questione pedagogica dell’indole umana*, in «Rassegna di pedagogia. Pädagogische Umschau», n.1-2, LXXXIII, gen-giu 2025, pp.13-37.

¹⁰ Cfr. il concetto in G. Sola, *La formazione originaria*, Milano, Bompiani, 2016, pp. 23-42 e 207-220.

¹¹ Cfr. B. Munari, *Fantasia*, Bari, Laterza, 1975.

¹² Cfr. P. Levrero (a cura di), *Pedagogia della storia*, Genova, Il Melangolo, 2016.

zione culturale, e pure di tutti quei concetti o idee o categorie del pensiero che ruotano intorno a questi tre universi tramite cui l'uomo prende e si dà forma umana: dalla cura alla libertà, dalla consapevolezza alla responsabilità, dall'autonomia alla crescita. La Filosofia dell'educazione si predispone ad essere permeabile alle innumerevoli sollecitazioni provenienti dal mondo contemporaneo, pronta a sondarne le fertili interrelazioni vitali con l'umano che si sviluppa, per comprenderle, ma, ancor prima, per sostare nella loro problematicità con il ritmo del pensiero erotematico, critico e creativo.

Riferimenti bibliografici

- Achenbach G.B., *La consulenza filosofica. La filosofia come opportunità per la vita*, Milano, Apogeo, 2004.
- Agostino (398), *Confessioni*, Milano, Bompiani, 2012.
- Altarejos Masota F., Naval Durán C., *Filosofia dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 2003.
- Barbieri I., Gennari M., Kaiser A., Marcone F., Sola G., *Sulla questione pedagogica dell'indole umana*, in «Rassegna di pedagogia. Pädagogische Umschau», n.1-2, LXXXIII, gen-giu 2025, pp.13-37.
- Cambi F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000.
- Id., *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2008.
- Dewey J., (1916), *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, Roma, Anicia, 2018.
- Ducci E., *Postille di filosofia dell'educazione*, in «Il quadrante scolastico», n.64, 1995, pp.94-103.
- Gennari M., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001.
- Id., *Trattato di Pedagogia Generale*, Milano, Bompiani, 2006.
- Id., *Filosofia del pensiero*, Genova, Il Melangolo, 2007.
- Kaiser A., *Filosofia dell'educazione (im Grundriß)*, Genova, Il Melangolo, 2013.
- Id., *L'essenza teoretica della pedagogia*, in G. Sola (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, Milano, Bompiani, 2002.
- Leverro P. (a cura di), *Pedagogia della storia*, Genova, Il Melangolo, 2016.
- Malavasi P., *Etica e interpretazione pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1995.
- Manno M., *L'esigenza critica come problema morale*, Messina, Peloritana, 1962.
- Id., *Metafisica e educazione*, Messina, Peloritana, 1965.
- Id., *Filosofia, filosofia dell'educazione, pedagogia*, in «Nuove Ipotesi», v, n.3, 1990, pp.231-248.
- Marcone F., *Saggio sull'Armonia*, Roma, Anicia, 2022.
- Mari G., *Razionalità metafisica e pensare pedagogico*, Brescia, La Scuola, 1998.
- Mariani A., *Elementi di Filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.
- Munari B., *Fantasia*, Bari, Laterza, 1975.
- Rosenzweig F., *Ebraismo, Bildung e filosofia della vita*, Firenze, Giuntina, 2000.
- Sini C., *Filosofia teoretica*, Milano, Jaca Book, 1992.
- Sola G., *La formazione originaria*, Milano, Bompiani, 2016..