



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

13
2020

QUADERNI DEL DIPARTIMENTO JONICO

ESTRATTO da

IDENTITÀ, PLURALITÀ, DIVERSITÀ.
IL RICONOSCIMENTO, OVVERO L'ESSERE PER L'ALTRO
a cura di
Riccardo Pagano e Adriana Schiedi

PIERLUCA TURNONE

Identità e alterità nella prospettiva heideggeriana.
Un contributo per la pedagogia



ISBN: 978-88-945030-0-5

DIRETTORE DEL DIPARTIMENTO

Riccardo Pagano

DIRETTORI DEI QUADERNI

Claudia Capozza - Adriana Schiedi - Stefano Vinci

COMITATO SCIENTIFICO

Cesare Amatulli, Massimo Bilancia, Annamaria Bonomo, Maria Teresa Paola Caputi Jambrenghi, Carnimeo Nicolò, Daniela Caterino, Nicola Fortunato, Pamela Martino, Maria Concetta Nanna, Fabrizio Panza, Pietro Alexander Renzulli, Umberto Salinas, Paolo Stefani, Laura Tafaro, Giuseppe Tassielli.

COMITATO DIRETTIVO

Aurelio Arnese, Danila Certosino, Luigi Iacobellis, Ivan Ingravallo, Ignazio Lagrotta, Francesco Moliterni, Paolo Pardolesi, Angela Riccardi, Claudio Sciancalepore, Nicola Triggiani, Antonio Felice Uricchio*(in aspettativa per incarico assunto presso l'ANVUR), Umberto Violante.

COMITATO DI REDAZIONE

Patrizia Montefusco (Responsabile di redazione)
Federica Monteleone, Danila Certosino,
Dottorandi di ricerca (Francesca Altamura, Michele Calabria, Marco Del Vecchio, Francesca Nardelli, Francesco Scialpi, Andrea Sestino, Pierluca Turnone)

Contatti:

Dipartimento Jonico in Sistemi Giuridici ed Economici del Mediterraneo: Società, Ambiente, Culture
Convento San Francesco Via Duomo, 259 - 74123 Taranto, Italy e-mail:
quaderni.dipartimentojonico@uniba.it telefono: + 39 099 372382 • fax: + 39 099 7340595
<https://www.uniba.it/ricerca/dipartimenti/sistemi-giuridici-ed-economici/edizioni-digitali>

13
2020 QUADERNI
DEL DIPARTIMENTO JONICO

IDENTITÀ, PLURALITÀ, DIVERSITÀ.
IL RICONOSCIMENTO, OVVERO
L'ESSERE PER L'ALTRO

a cura di

Riccardo Pagano e Adriana Schiedi

Redazione a cura di Patrizia Montefusco



Il presente volume è stato chiuso per la pubblicazione in data
30 giugno 2020
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 [https://www.uniba.it/ricerca/dipartimenti/sistemi-
giuridici-ed-economici/edizioni-digitali](https://www.uniba.it/ricerca/dipartimenti/sistemi-giuridici-ed-economici/edizioni-digitali)
ed è composto di 384 pagine.

ISBN 978-88-945030-0-5

REGOLAMENTO DELLE PUBBLICAZIONI DEL DIPARTIMENTO JONICO
IN SISTEMI GIURIDICI ED ECONOMICI DEL MEDITERRANEO:
SOCIETÀ, AMBIENTE, CULTURE – EDJSGE

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.annalidipartimentojonico.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

E' 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 refe raggio, 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 <https://www.uniba.it/ricerca/dipartimenti/sistemi-giuridici-ed-economici/edizioni-digitali/come-pubblicare/criteri-redazionali-1>

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 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

AUTORI	12
RICCARDO PAGANO <i>Prefazione</i>	16
GABRIELLA CAPOZZA <i>Soggetto e società nella commedia L'abito nuovo di Pirandello ed Eduardo</i>	18
ALESSIO CARACCILO <i>Il lavoro dello straniero tra diritti di cittadinanza ed inclusione sociale</i>	30
VALERIA CASTELLI <i>L'analisi interpretativa delle norme come strumento di tutela e riconoscimento di fattispecie giuridiche minori</i>	42
PAOLO CIOCIA <i>Diritti e responsabilità della persona verso l'altro: le nuove dimensioni del legame solidaristico nella legislazione "promozionale" ambientale</i>	48
MASSIMILIANO COCOLA <i>L'informazione societaria tra riconoscimento formale e morale dell'individuo</i>	58
CLAUDIO D'ALONZO <i>La posizione dei soci nell'organizzazione della società</i>	66
BARBARA DE SERIO <i>Un viaggio nell'infanzia per riconoscere il valore della relazione</i>	76
MARCO DEL VECCHIO <i>Identico a chi? Breve excursus nel dualismo identitario</i>	86
GABRIELE DELL'ATTI <i>Il criterio di ragionevolezza nella legislazione emergenziale in materia di riunioni assembleari come viatico per il riconoscimento reciproco: primi spunti di riflessione</i>	98
IVAN FORTUNATO, LUANA MONTEIRO <i>Depictions of affectivity: a look at the perspective of philosophy, psychology and teaching practice</i>	106

MINO IANNE <i>«Gli uomini eccellenti sono amici fra loro»: il bíos pitagorico come essere per l'altro</i>	118
MICHELE INDELLICATO <i>Paul Ricoeur: l'alterità nel cuore della persona</i>	136
ROSA INDELLICATO <i>Identità e diversità: il problema del riconoscimento della persona portatrice dell'universale</i>	148
IGNAZIO LAGROTTA <i>La responsabilità costituzionale intergenerazionale come dovere e limite all'azione delle generazioni presenti sotto il profilo della gestione delle risorse economico-finanziarie</i>	166
CLAUDIA ILARIA SOFIA LOVASCIO <i>Giovani in cerca di riconoscimento: principio di uguaglianza e politiche fiscali per la redistribuzione generazionale</i>	178
PAOLA MARTINO <i>Il duello e la gratitudine. Ripensare la relazione educativa attraverso l'ermeneutica del sé e il parcours del riconoscimento di Paul Ricœur</i>	186
PATRIZIA MONTEFUSCO <i>Clarorum virorum laudes atque virtutes: dalla nascita dell'epica a Virgilio</i>	196
FEDERICA MONTELEONE <i>"Diversi" eppure "uguali". Identità, diversità e riconoscimento alle origini dell'Europa</i>	210
RICCARDO PAGANO, ADRIANA SCHIEDI <i>Formazione e sviluppo dell'identità. Per una competenza pedagogica dell'insegnante</i>	228
GIUSEPPE RUGGIERO PARENTE <i>Mutilazioni genitali e dinamiche medico-legali</i>	246
SALVATORE ANTONELLO PARENTE <i>Strumenti di fiscalità ambientale e solidarietà intergenerazionale</i>	254
FRANCESCO PERCHINUNNO <i>Principio di solidarietà e tutela della salute nell'era Covid-19</i>	278
FILOMENA PISCONTI <i>Emergenza, diritti e soccorso in mare nella dialettica tra autorità e libertà</i>	290
ANDREA PORCARELLI <i>Religioni in dialogo per una paideia del "saper vivere insieme"</i>	300
ANGELICA RICCARDI <i>Disabilità e non discriminazione. L'evoluzione della regolazione dell'unione</i>	312

MARIA BENEDETTA SAPONARO <i>Identità e sviluppo morale</i>	320
MAURIZIO SOZIO <i>Il lato oscuro dell'infosfera identità e comunicazione digitale</i>	334
MARIA LAURA SPADA <i>L'inclusione e la tutela dei minori stranieri non accompagnati</i>	344
PIERLUCA TURNONE <i>Identità e alterità nella prospettiva heideggeriana. Un contributo per la pedagogia ermeneutica</i>	358
ANTONIO ZINGARELLI <i>Riconoscimento, linguaggio, democrazia</i>	372
ADRIANA SCHIEDI <i>Postfazione</i>	382

GLI AUTORI

GABRIELLA CAPOZZA – *Assegnista di ricerca di Letteratura italiana, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

ALESSIO CARACCILO – *Dottore di ricerca in Diritti, economie e culture del Mediterraneo, Università di Bari Aldo Moro*

VALERIA CASTELLI – *Dottoranda di ricerca in Diritti, economie e culture del Mediterraneo, Università di Bari Aldo Moro*

PAOLO CIOCIA – *Cultore di materia presso la cattedra di Diritto costituzionale del Dipartimento Jonico, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

MASSIMILIANO COCOLA – *Dottorando di ricerca in Diritti, economie e culture del Mediterraneo, Università di Bari Aldo Moro*

CLAUDIO D'ALONZO – *Ricercatore di Diritto Commerciale, Università Cattolica "Nostra Signora del Buon Consiglio"*

BARBARA DE SERIO – *Professore Associato di Storia della pedagogia, Università di Foggia*

MARCO DEL VECCHIO – *Dottorando di ricerca in Diritti, economie e culture del Mediterraneo, Università di Bari Aldo Moro*

GABRIELE DELL'ATTI – *Professore Associato di Diritto commerciale, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

IVAN FORTUNATO – *Professore effettivo dell'Istituto Federale di San Paolo, Itapetininga, San Paolo, Brasile*

MINO IANNE – *Dottore di Ricerca in Filosofia antica, Università degli studi di Roma "Tor Vergata"*

MICHELE INDELLICATO – *Professore Associato di Filosofia morale, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

ROSA INDELLICATO – *Assegnista di Ricerca di Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

IGNAZIO LAGROTTA – *Professore Aggregato di Diritto pubblico, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

CLAUDIA ILARIA SOFIA LOVASCIO – *Dottoranda di ricerca in Diritti, economie e culture del Mediterraneo, Università di Bari Aldo Moro*

PAOLA MARTINO – *Ricercatore a tempo determinato di Pedagogia generale e sociale, Università degli studi di Salerno*

PATRIZIA MONTEFUSCO – *Professore Aggregato di Lessico giuridico e civiltà latina, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

LUANA MONTEIRO – *Dottoranda in Education, Università statale di san Paolo (UNESP), San Paolo, Brasile*

FEDERICA MONTELEONE – *Professore Aggregato di Storia Medievale e di Esegese delle fonti storiche medievali, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

RICCARDO PAGANO – *Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

GIUSEPPE RUGGIERO PARENTE – *Specialista in medicina legale e delle assicurazioni - Coordinatore sanitario e Responsabile medico di RSA*

SALVATORE ANTONELLO PARENTE – *Ricercatore a tempo determinato di Diritto tributario, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

FRANCESCO PERCHINUNNO – *Professore Aggregato di Diritto costituzionale, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

FILOMENA PISCONTI – *Dottoranda di ricerca in Diritti, economie e culture del Mediterraneo, Università di Bari Aldo Moro*

ANDREA PORCARELLI – *Professore Associato di Pedagogia generale e sociale, Università degli studi di Padova*

ANGELICA RICCARDI – *Professore Associato di Diritto del Lavoro, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

MARIA BENEDETTA SAPONARO – *Ricercatore a tempo indeterminato di Filosofia morale, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

ADRIANA SCHIEDI – *Ricercatore a tempo determinato di Pedagogia generale e sociale, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

MAURIZIO SOZIO – *Professore Aggregato di Filosofia del diritto, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

MARIA LAURA SPADA – *Professore Aggregato di Diritto dell'esecuzione civile, Università di Bari Aldo Moro*

PIERLUCA TURNONE – *Dottorando di Ricerca in Diritti, Economie e culture del Mediterraneo, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

ANTONIO ZINGARELLI – *Dottorando di Ricerca in Diritti, Economie e culture del Mediterraneo, Università degli studi di Bari Aldo Moro*

Pierluca Turnone

IDENTITÀ E ALTERITÀ NELLA PROSPETTIVA HEIDEGGERIANA.
UN CONTRIBUTO PER LA PEDAGOGIA ERMENEUTICA*

ABSTRACT	
La questione del riconoscimento dell'identità e dell'alterità è uno dei temi più originali e caratterizzanti dell'ermeneutica filosofica e acquisisce sempre maggiore importanza anche nell'ambito della ricerca pedagogica. Il presente articolo intende indagare l'origine e la portata di tale questione all'interno della prospettiva pedagogico-ermeneutica di R. Pagano, evidenziando il contributo di uno dei suoi principali punti di riferimento speculativi: Martin Heidegger, il padre della "svolta ermeneutica" del pensiero occidentale. Identità e alterità, infatti, divengono comprensibili (e financo teorizzabili) soltanto alla luce di alcune centrali categorie esistenziali ed ermeneutiche (quali, anzitutto, la storicità e la linguisticità), che consentono a Pagano di formulare una originale proposta educativa, articolata su tre punti fondamentali: il riconoscimento della storicità del soggetto umano, l'elaborazione di un progetto di vita "nel mondo e per il mondo" e l'apertura all'intersoggettività.	The issue of recognition of identity and otherness is one of the most original and characteristic themes of philosophical hermeneutics and is becoming increasingly important also in the field of pedagogical research. This article aims to investigate the origin and the scope of the theme within R. Pagano's pedagogical-hermeneutic perspective, highlighting the contribution of one of his main speculative reference points: Martin Heidegger, the father of the "hermeneutic turn" of Western thought. In fact, identity and otherness can be understood (and even theorized) only in light of some central existential and hermeneutical categories (such as, above all, historicity and linguisticity), which allow Pagano to make an original educational proposal, articulated on three main points: the recognition of the historicity of the human subject, the elaboration of a life project "in the world and for the world" and the openness to intersubjectivity.
Pedagogia ermeneutica – storicità – linguisticità	Hermeneutic pedagogy – historicity – linguisticity

SOMMARIO: 1. Introduzione: la questione del riconoscimento in chiave ermeneutica. – 2. L'Esser-ci heideggeriano e la "riscrittura fenomenologica" di *Sein und Zeit*. – 3. Il contributo di Heidegger alla pedagogia ermeneutica. Temporalità, cura, linguisticità. – 4. Qualche considerazione conclusiva.

* Saggio sottoposto a revisione secondo il sistema per *peer review*.

1. La questione del riconoscimento dell'identità e dell'alterità è uno dei temi più originali e caratterizzanti dell'ermeneutica filosofica. Se ne possono ben comprendere le ragioni. Se ermeneutico, infatti, è anzitutto il «carattere di ogni possibile esperienza umana del mondo»¹ (e non semplicemente la τέχνη adeguata all'oggetto e alle finalità delle *Geisteswissenschaften*), occorre riconoscere² tanto il «profilo spirituale»³ dell'uomo, quanto i suoi limiti, la sua contestualità spaziale e temporale, la sua dipendenza da altro (e da Altro). La complessa rielaborazione dell'orizzonte culturale occidentale, contrassegno essenziale del "Secolo Breve" e processo tuttora *in fieri*⁴, ha richiesto la maturazione di uno sguardo radicalmente critico e antidogmatico (se si vuole "disincantato"⁵), che proprio nel riconoscimento di sé e dell'altro (e dell'altro come mio-prossimo) ha intravisto un impegno ineludibile e una scommessa dalla portata epocale. Non è casuale, allora, l'emergenza di tale questione nella temperie contemporanea⁶, come rileva F. Polidori; né stupisce che, in seguito alla pubblicazione di *Wahrheit und Methode* (1960), l'ermeneutica (quell'«esporre»⁷ che, in ottica heideggeriana, reca l'annuncio di Ἐρμῆς quale messaggero del destino, oggi come

¹ G. Bertolotti, S. Natoli, C. Sini, G. Vattimo, V. Vitiello, *Introduzione*, in G. Bertolotti (a cura di), *Ermeneutica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003, p. 3.

² Come scrive Ricoeur nella sua ultima grande fatica intellettuale, «qui ci soccorrono i dizionari». Il filosofo di Valence, riprendendo la lezione della «buona scuola britannica del linguaggio ordinario» (ma secondo una traiettoria originariamente inaugurata dai pensatori greci di età classica, poi rinverdita dalla grande stagione della filologia neumanistica tedesca), ci ha infatti ricordato il valore dell'indagine lessicografica quale *prius* rispetto alla corretta definizione di una questione (P. Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2005, p. 7), non necessariamente in termini *stricto sensu* filosofici. Nel nostro saggio, il verbo *riconoscere* significa propriamente «ammettere, accettare come vero» (coincidendo quindi con l'ottavo significato enumerato dal *Dictionnaire* di Émile Littré e con il secondo del *Grand Robert de la langue française*: cfr. *ivi*, pp. 12-13; p. 17) e si muove in una duplice direzione: ammette, cioè, la spiritualità (ma anche la finitezza) dell'essere umano solo a condizione di riconoscerne la strutturale ermeneuticità (e viceversa).

³ G. Mari, *Filosofia dell'educazione. L'«agire educativo» tra modernità e mondo contemporaneo*, La Scuola, Brescia 2010, p. 256.

⁴ Sul punto, si tenga presente soprattutto la lucida analisi di Acone: cfr. G. Acone, *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia 1994; Id., *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia 2004.

⁵ Cfr. F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino 2006, e Id., *La formazione nel disincanto. Quale neo-Bildung?*, in *Paideutika. Quaderni di formazione e cultura*, n°9, 2009, pp. 91-102.

⁶ Cfr. F. Polidori, *Introduzione all'edizione italiana*, in P. Ricoeur, *Percorsi*, cit., p. XIII. Si badi, però, che nell'ottica di Ricoeur «il riconoscimento in quanto problema filosofico [...] costituisce [...] un "evento di pensiero", e [...] come tale non può essere ri(con)dotto a settori o a metodologie di natura per dir così non filosofica»; tale *evento di pensiero*, essendo contrassegnato da una «sua propria autonomia», *ac-cade* in maniera imprevedibile.

⁷ M. Heidegger, *Da un colloquio nell'ascolto del linguaggio*, tr. it. in Id., *In cammino verso il linguaggio*, Mursia, Milano 1990, p. 105.

allora) sia andata progressivamente affermandosi come lingua franca della cultura occidentale⁸, subentrando al marxismo e allo strutturalismo⁹.

La prospettiva dell'ermeneutica filosofica, così come i suoi temi caratterizzanti (storia/storicità, linguaggio, dialettica tra soggettività e intersoggettività, dialogo ecc.), ha avuto una ricaduta importante anche nell'ambito della ricerca pedagogica, sollecitando proposte educative variegata e riletture anche molto originali. Si potrebbe anzi sostenere, in accordo con F. Cambi, che l'ermeneutica costituisca «il modello pedagogico più avanzato del nostro tempo»¹⁰, perché si è rivelata capace di dimensionare adeguatamente il significato dell'esistenza e delle relazioni umane nello *Zeitgeist* postmoderno. Per questa ragione, tale indirizzo epistemologico (*facies* rinnovata della tradizione paideutica e della *Bildung*) è stato accolto favorevolmente in molti Paesi di antica e salda cultura pedagogica, come l'Italia e la Francia¹¹. Nel panorama degli studi filosofico-educativi del nostro Paese, si è distinta negli ultimi decenni la prospettiva di ricerca di R. Pagano: lo studioso tarantino, infatti, ha elaborato il profilo teorico di una “pedagogia ermeneutica” confrontandosi con il pensiero di Dilthey, di Heidegger e, soprattutto, di Gadamer¹². Non si trascuri la peculiarità dell'espressione “pedagogia ermeneutica”, che Pagano distingue accuratamente da una semplice “ermeneutica pedagogica”. Quest'ultima, infatti, si limita a «ricercare categorie per interpretare i segni dell'educazione», qualificandosi come una metateoria critica «attestata sull'evidenza» e sul «fenomenologico»¹³: non riesce a dar conto della «prassi educativa concreta»¹⁴, perché manca di una «dialettica costante con la storicità»¹⁵. La prospettiva della pedagogia ermeneutica, invece, è quella di una proposta attenta alla formazione effettiva del chi da educare: un chi che comprende (e che è compreso) nella sua soggettività storica e nel linguaggio. È su questo terreno che l'Esser-ci (*Dasein*) può pro-gettare sensatamente la propria autorealizzazione nel mondo; ed è su questo stesso terreno che l'altro può essere incontrato, riconosciuto come mio-prossimo e finanche amato.

Il presente articolo cerca di indagare l'origine e la portata della questione del riconoscimento all'interno della proposta pedagogica di Pagano, mettendo in rilievo il contributo di uno dei suoi principali punti di riferimento speculativi: Martin Heidegger, il padre della “svolta ermeneutica” del pensiero occidentale. Pertanto, cominceremo la

⁸ R. Pagano, *Educazione e interpretazione. Profili e categorie di una pedagogia ermeneutica*, ELS-La Scuola, Brescia 2018, p. 40.

⁹ G. Bertolotti, S. Natoli, C. Sini, G. Vattimo, V. Vitiello, *Introduzione*, cit., p. 3.

¹⁰ F. Cambi, *La 'Bildung': una categoria pedagogica significativa anche in Italia*, in *Topologik - Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali/Topologik - International Journal of Philosophy, Educational and Social Sciences*, n°10, II semestre 2011, p. 7.

¹¹ G. Mari, *Filosofia dell'educazione*, cit., p. 259.

¹² F. Cambi, *La 'Bildung'*, cit., p. 7.

¹³ R. Pagano, *La «scientificità» della pedagogia ermeneutica*, in *Studi sulla formazione*, n°1-2, anno XII (2009), p. 79.

¹⁴ Id., *Educazione e interpretazione*, cit., p. 45.

¹⁵ Id., *La «scientificità» della pedagogia ermeneutica*, cit., p. 79.

nostra analisi provando a percorrere i sentieri tracciati dal Mago di Meßkirch quasi un secolo fa.

2. Come Pagano riporta già nel primo capitolo della sua opera *Educazione e interpretazione*, «è con M. Heidegger che l'ermeneutica completa il processo che dal Romanticismo in poi l'aveva trasformata da tecnica particolare di interpretazione dei testi (giuridici, letterari, religiosi...) a problema filosofico universale»¹⁶. Nel testo, lo studioso tarantino pone la lente principalmente sullo Heidegger di *Sein und Zeit* (1927), e questa scelta ha delle ricadute originali sullo sviluppo della sua proposta pedagogica. Pagano può infatti recuperare la *lectio* heideggeriana direttamente sul piano onto-fenomenologico dell'esistenza umana¹⁷ e del suo autentico significato per la pedagogia (precisamente sul piano della soggettività e della comprensione/educazione del sé storico), potendo così confrontarla con la prospettiva della scuola husserliana (che costituisce il principale riferimento di *Sein und Zeit* e un indirizzo di ricerca particolarmente fecondo anche in campo educativo). Inoltre, la questione della tecnica (l'aspetto del pensiero heideggeriano probabilmente più dibattuto dai pedagogisti), che, com'è noto, dopo la *Kehre* costituirà l'oggetto di una celebre lezione del filosofo tedesco¹⁸, non viene specificamente trattata in *Educazione e interpretazione*, emergendo piuttosto in alcuni luoghi dell'opera e a supporto della proposta complessiva di Pagano.

L'incontro con l'analitica esistenziale di Heidegger, come si diceva, avviene in riferimento alla dimensione del soggetto-interprete di sé e del mondo e chiama in causa la fenomenologia husserliana: infatti, scrive Pagano, «si deve soprattutto a E. Husserl la rottura del metodologismo neokantiano»¹⁹. Nella storia della filosofia, la necessità di superare il paradigma *mind and world*, direttamente proporzionale allo sforzo di recuperare la dimensione della "vita vissuta", coincide con la volontà di respingere «il naturalismo e l'oggettivismo, intesi come la pretesa – da parte della conoscenza scientifica – di esaurire la conoscibilità dell'esistente»²⁰. Husserl concilia *Natur* e *Geist* nell'intenzionalità del "residuo fenomenologico", ovvero «ciò che resta»²¹ dopo l'ἐποχή: il soggetto-coscienza ("unità costituente" le datità del reale di cui fa

¹⁶ Id., *Educazione e interpretazione*, cit., p. 40.

¹⁷ «Sachhaltig genommen ist die Phänomenologie die Wissenschaft vom Sein des Seienden – Ontologie. In der gegebenen Erläuterung der Aufgaben der Ontologie entsprang die Notwendigkeit einer Fundamentalontologie, die das ontologisch-ontisch ausgezeichnete Seiende zum Thema hat, das Dasein, so zwar, daß sie sich vor das Kardinalproblem, die Frage nach dem Sinn von Sein überhaupt, bringt. Aus der Untersuchung selbst wird sich ergeben: der methodische Sinn der phänomenologischen Deskription ist *Auslegung*» (M. Heidegger, *Sein und Zeit*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 2006, p. 37).

¹⁸ V. M. Heidegger, *Die Frage nach der Technik*, in Id., *Vorträge und Aufsätze*, Günther Neske, Pfullingen 1954.

¹⁹ R. Pagano, *Educazione*, cit., p. 50.

²⁰ G. Mari, *Filosofia dell'educazione*, cit., p. 244.

²¹ *Ibidem*.

esperienza), che il filosofo di Prossnitz riscopre originalmente nella sua centralità²². Una rilevanza che risulta evidente anche in prospettiva pedagogica: infatti, come scrive Pagano,

la pedagogia fenomenologica [...] chiama il soggetto come *ego* trascendentale che, in quanto tale, è evidenza apodittica alla esperienza stessa dell'essere. L'*Io*, per la pedagogia fenomenologica, è autocoscienza che ha la sua essenza nel rappresentarsi come essere impigliato nelle aporie della temporalità. La soggettività della pedagogia fenomenologica è di natura trascendentale, è una sorta di Sé riflettente che fa sì che il soggetto renda presente se stesso. La coscienza che il soggetto ha di sé è, dunque, una coscienza temporalizzata che, in quanto tale, non consente la reale presa di coscienza del sé perché nel momento in cui si rappresenta a sé stessa è già passata, non è più, in quanto sottoposta al tempo²³.

L'incapacità di pensare il futuro (anche *sub specie educationis*) non è il solo, grande limite dell'indirizzo fenomenologico; Pagano, infatti, individua altre due criticità. Anzitutto, la filosofia husserliana, non avendo tematizzato adeguatamente la storicità del soggetto, rischia di «ricadere in un idealismo pre-hegeliano (in particolar modo quello fichtiano)»²⁴, con evidenti ricadute pedagogiche: se il chi da educare non viene compreso nella sua storicità, non può esserlo neanche nella sua finitezza, né nell'angoscia della sua condizione esistenziale. La fenomenologia, inoltre, intende descrivere il darsi del fenomeno educativo nella sua totalità, e pertanto «ha la pretesa di disoccultare tutto»²⁵, rivelando in ultima analisi un atteggiamento dogmatico. È a questo punto del discorso che viene introdotta l'analitica esistenziale heideggeriana: infatti, «il distacco di Heidegger da Husserl concerne sia il concetto dell'epoché che quello della storia. E le due questioni sono strettamente legate»²⁶. Ciò nonostante, non si tratta di rigettare *in toto* la prospettiva husserliana: anzi, «si può dire che con Heidegger continua l'analisi fenomenologica, ma che, al tempo stesso, la si oltrepassa mediante una riflessione vasta e radicale sul senso dell'essere e grazie ad una serrata critica nei confronti della metafisica, nella forma da essa assunta nella ontologia occidentale da Platone in poi»²⁷. Pertanto, occorre prestare molta attenzione alla rielaborazione operata dal Mago di Meßkirch, perché costituisce il cuore della «questione ermeneutica» da lui sollevata. In particolare, nel sottoparagrafo C (intitolato *Der Vorbegriff der Phänomenologie*) del § 7 di *Sein und Zeit (Die phänomenologische Methode der Untersuchung)*, Heidegger afferma:

²² R. Pagano, *Educazione*, cit., p. 51.

²³ Ivi, p. 61.

²⁴ Ivi, p. 51.

²⁵ Ivi, p. 61.

²⁶ G. Bertolotti, S. Natoli, C. Sini, G. Vattimo, V. Vitiello, *Martin Heidegger. Fenomenologia, verità, nichilismo*, in G. Bertolotti (a cura di), *Ermeneutica*, cit., p. 138.

²⁷ R. Pagano, *Educazione*, cit., p. 53.

Il λόγος della fenomenologia dell'Esserci ha il carattere dell'ἑρμηνεύειν, attraverso il quale il senso autentico dell'essere e le strutture fondamentali dell'essere dell'Esserci sono *resi noti* alla comprensione d'essere propria dell'Esserci. La fenomenologia dell'Esserci è *ermeneutica* nel senso originario della parola, secondo cui essa designa il compito stesso dell'interpretazione. Ma in quanto che con lo scoprimento del senso dell'essere e delle strutture fondamentali dell'Esserci in generale, è tratto in luce l'orizzonte di ogni studio ontologico ulteriore concernente l'Ente difforme dall'Esserci, questa ermeneutica è "ermeneutica" anche nel senso della elaborazione delle condizioni di possibilità di qualsiasi ricerca ontologica. E infine, poiché l'Esserci vanta il primato ontologico rispetto a ogni altro ente (in quanto ente avente la possibilità dell'esistenza), l'ermeneutica, nella sua qualità di interpretazione dell'essere dell'Esserci, acquista un terzo senso (che, filosoficamente parlando, è *primario*) e cioè quello di analitica dell'esistenzialità dell'esistenza. Pertanto in questa ermeneutica, che elabora la storicità ontologica dell'Esserci come condizione ontica della possibilità della storiografia, getta le sue radici ciò che può esser detto "ermeneutica" solo in senso derivato: la metodologia delle scienze storiche dello spirito²⁸.

La "riscrittura fenomenologica" di Heidegger, come si vede, procede su tre livelli. Il primo di essi evidenzia il carattere strutturalmente *ermeneutico* dell'esistenza umana, dell'Esser-ci: "ermeneutica", cioè, è la modalità di comprensione dell'essere (*Seinsverständnis*) da parte del soggetto, la relazione che questi intrattiene con l'essere (come anche il modo in cui l'Esser-ci sta-al-mondo e con gli altri enti). Non è affatto casuale che l'uomo stia-al-mondo in accordo con la modalità secondo la quale le cose del mondo si danno alla nostra comprensione: queste ultime, infatti, accadono (e accadono *sempre*) «dentro un'interpretazione»²⁹. Lo "scoprimento" del "senso dell'essere" e del carattere ermeneutico del soggetto non può che condurre a un livello di pensiero metaontico: comprendere l'Esser-ci (un ente "avente la possibilità

²⁸ V. M. Heidegger, *Essere e tempo*, tr. it., Longanesi, Milano 1976, p. 58. In lingua originale: «Der λόγος der Phänomenologie des Daseins hat den Charakter des ἑρμηνεύειν, durch das dem zum Dasein selbst gehörigen Seinsverständnis der eigentliche Sinn von Sein und die Grundstrukturen seines eigenen Seins *kundgegeben* werden. Phänomenologie des Daseins ist *Hermeneutik* in der ursprünglichen Bedeutung des Wortes, wonach es das Geschäft der Auslegung bezeichnet. Sofern nun aber durch die Aufdeckung des Sinnes des Seins und der Grundstrukturen des Daseins überhaupt der Horizont herausgestellt wird für jede weitere ontologische Erforschung des nicht daseinsmäßigen Seienden, wird diese Hermeneutik zugleich "Hermeneutik" im Sinne der Ausarbeitung der Bedingungen der Möglichkeit jeder ontologischen Untersuchung. Und sofern schließlich das Dasein den ontologischen Vorrang hat vor allem Seienden – als Seiendes in der Möglichkeit der Existenz, erhält die Hermeneutik als Auslegung des Seins des Daseins einen spezifischen dritten – den, philosophisch verstanden, *primären* Sinn einer Analytik der Existenzialität der Existenz. In dieser Hermeneutik ist dann, sofern sie die Geschichtlichkeit des Daseins ontologisch ausarbeitet als die ontische Bedingung der Möglichkeit der Historie, das verwurzelt, was nur abgeleiteterweise "Hermeneutik" genannt werden kann: die Methodologie der historischen Geisteswissenschaften» (Id., *Sein und Zeit*, cit., pp. 37-38).

²⁹ D'altronde, se «l'ente e l'interpretazione dell'ente si danno sempre in unità» (G. Bertolotti, S. Natoli, C. Sini, G. Vattimo, V. Vitiello, *Introduzione*, cit., p. 4), è perché a fondamento del loro incontro vi è un «evento puro» («accade perché accade», *ohne warum*), che procede dall'ascosità dell'origine. Cfr. Id., *Martin Heidegger*, cit., p. 140.

dell'esistenza") rimanda allo "studio ontologico ulteriore" di un Ente "difforme" rispetto ad esso (che cioè, pur radicato nell'essere, non sia caratterizzato da esistenza). Non solo: l'Esser-ci "ermeneuta" viene compreso nella sua radicale "storicità ontologica", ovvero nella sua *temporalità* (Esser-ci, ovvero *essere qui ed ora*), sancendo, in via definitiva, il superamento della prospettiva husserliana. Come scrive Pagano, «Heidegger mette chiaramente in luce il carattere storico tanto del conoscente quanto del conosciuto, o, ancora meglio, che si può rendere presente il passato soltanto per la intrinseca storicità della nostra esistenza che gioca dialetticamente tra il rendere presente e il lasciar cadere nell'oblio»³⁰. Si comprende pertanto l'angoscia, inaspettata e inattesa, del soggetto, che si scopre dipendente da altro (dall'essere, che, «vuoto e silenzio»³¹, gli è originariamente anteriore, come anche dalla sua stessa determinatezza temporale). L'uomo si *riconosce* nella *fatticità* (*Faktizität*) esistenziale del suo essere qui ed ora, "gettato" (*geworfen*) in un mondo al quale appartiene in via costitutiva. La sua esistenza, non più garantita dall'"incanto" delle certezze metafisiche tradizionali, è *riconosciuta* nella sua finitezza e nella sua radicale problematicità. La morte è *riconosciuta* quale «segnale stabile» dell'*ek-sistere* umano, che si apre a un «gioco di significazione [...] sempre in costruzione»³², rischio e scommessa insieme; il *Dasein*, infatti, *esiste* autenticamente fin tanto che si dispone alla possibilità di essere-nel-mondo. In estrema sintesi, in accordo con Cambi, possiamo affermare che, nella riflessione di Heidegger,

il *mélange* intricato di anti- e neo-metafisica, di ottica fenomenologica e ontologica insieme, di decostruzione e di fatalismo, di oscillazione tra "solo un Dio ci può salvare" e di rilancio dell'ideologia forte [...] producono oscillazione e zone d'ombra, ma il "senso" del suo pensiero resta netto e luminoso: interpretare il disincanto, farsene carico, porlo nella sua identità cognitiva e antropologica, dar vita a un'ermeneutica che, proprio del disincanto, mostri le origini, i tracciati, gli esiti stessi³³.

Tracciati ed esiti che, ancora oggi, vale la pena di indagare anche in chiave pedagogica.

3. Qual è il riflesso delle tesi del Mago di Meßkirch nella proposta di Pagano? Lo studioso tarantino, senza enfatizzare eccessivamente la *Stimmung* fosca e disincantata della lezione heideggeriana, coglie le notevoli potenzialità educativo/formative delle

³⁰ R. Pagano, *Educazione*, cit., p. 52.

³¹ F. Cambi, *Abitare il disincanto*, cit., p. 40. Cfr. G. Bertolotti, S. Natoli, C. Sini, G. Vattimo, V. Vitiello, *Martin Heidegger*, cit., p. 138: «[...] l'"altro", da cui esserci dipende, resta, pur se a esserci si annuncia, radicalmente altro. Esserci ode la chiamata, ma chi chiama è a lui ignoto: "Es ruft" dice Heidegger».

³² F. Cambi, *Abitare il disincanto*, cit., p. 40.

³³ Ivi, p. 41.

sue categorie esistenziali ed ermeneutiche³⁴, declinandole sul piano della responsabilizzazione etica del soggetto e della sua autorealizzazione nel mondo e con gli altri. La sua proposta filosofico-educativa, pertanto, è articolata su tre punti fondamentali.

Il primo, centrato sul riconoscimento della *storicità* del *soggetto*, «è quello basilare da cui partire per elaborare una pedagogia ermeneutica»³⁵. La consapevolezza della storicità non è limitata alla semplice constatazione dei fatti storici (di ciò che è-già-stato), ma implica l'interpretazione e la propositività del soggetto in prospettiva presente e futura: è una presa di coscienza che permette all'uomo di vivere responsabilmente il proprio tempo, avvertendolo come suo. La categoria educativa che configura al meglio la nozione di storia³⁶/storicità è quella della *temporalità*: essa costituisce anche il primo dei tre paradigmi individuati da Pagano per una pedagogia ermeneutica, sulla base della *lectio* gadameriana. La temporalità, «vera natura» dell'uomo, è «la possibilità che il soggetto ha di avere consapevolezza del trascorrere del tempo»³⁷: l'Esser-ci, dunque, è storico (si storicizza) *in quanto* è temporale. Questa originale intuizione di Pagano si rivela particolarmente feconda per la riflessione pedagogica: infatti, il soggetto è temporale «non perché c'è una categoria del tempo di natura trascendentale che lo colloca nel fluire degli eventi, ma perché vive realmente nel tempo, nella concreta esperienza storica, la sola che gli consente di maturare la coscienza di essere soggetto storico e di essere inserito in un processo che in continuità/discontinuità collega *presente-passato* e *passato-presente*»³⁸. Il riconoscimento della temporalità, e conseguentemente della storicità, del soggetto è condizione indispensabile per postularne l'autentica identità: lo sforzo di Pagano, infatti, è quello di cogliere il chi dell'educazione/formazione nella concretezza della sua dimensione antropologica ed esistenziale, contrassegnata dalla mortalità e dalla finitezza, ma anche dalla tensione verso un ideale di vita. Come vedremo a breve, tale passaggio costituirà il *porro unum* di una «pedagogia della complessità»³⁹ particolarmente attenta alla prassi educativa

³⁴ Gli «“esistenziali” fondamentali dell'esserci» sono «l'esser-gettato (*Geworfenheit*), il progetto (*Entwurf*), la cura (*Sorge*), e le loro determinazioni temporali: l'essere-stato (*Gewesenheit*) e l'a-venire (*Zukunft*), nonché le specifiche “possibilità” che le caratterizza: l'esser-possibile (*Möglichsein*) e il poter-essere (*Seinkönnen*)» (G. Bertolotti, S. Natoli, C. Sini, G. Vattimo, V. Vitiello, *Martin Heidegger*, cit., p. 139). Tra le categorie ermeneutiche, invece, rientrano senz'altro il «comprendere» (*Verstehen*) e il «linguaggio» (*Sprache*): cfr. R. Pagano, *Educazione*, cit., p. 52.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ «Tenendo presente la lezione di Heidegger, si può affermare che il termine “storia” ha almeno quattro significati: 1. è il passato, ovvero è un qualcosa che non è più presente; 2. è “un tessuto di eventi e di effetti che si snoda attraverso passato, presente e futuro”; 3. è “la determinazione dell'esistenza dell'uomo come spirito e cultura, distinta dalla natura”; 4. è ciò che è stato tramandato» (ivi, p. 71).

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ Ivi, p. 72.

³⁹ Ivi, p. 47.

concreta, intenzionata com'è a non smarrire l'integralità della riflessione paideutica e della *Bildung*⁴⁰.

Il secondo punto, logica conseguenza del primo, tematizza l'elaborazione di un *progetto di vita* «nel mondo e per il mondo»⁴¹. Nel mondo, poiché, come già sappiamo, l'Esser-ci appartiene costitutivamente al mondo; l'*in-essere* è la «costituzione essenziale dell'esser-ci»⁴². Se questo, dal punto di vista teorico, significa che il rapporto tra l'uomo e il mondo è di tipo ontico e non meramente epistemico, dal punto di vista pratico implica l'assunzione di precise responsabilità da parte del soggetto: questi, infatti, dovrà *prendersi cura* del mondo e del suo destino, ma potrà farlo adeguatamente solo se assumerà la "cura" (*Sorge*) come categoria esistenziale a fondamento del suo modo d'essere – e non come preoccupazione effimera e contingente. La "cura" heideggeriana si rivela uno dei tratti più caratteristici di un modello formativo che educa l'uomo alla responsabilità della scelta e alla possibilità di progettare autonomamente il proprio futuro (insomma, è autentica *cura sui*), senza per questo trascurare il rapporto con il mondo e con l'ambiente: per tale ragione, ha goduto di un'ampia fortuna sia in ambito filosofico (e basti qui ricordare il celebre *Das Prinzip Verantwortung* di Hans Jonas) che più propriamente educativo. La rilevanza del tema, d'altronde, trova conferma nella sensibilità che la riflessione pedagogica ha riservato in tempi recenti all'educazione ecologico-ambientale e al principio della sostenibilità:

Educare oggi implica la ricerca di stili di vita equi e solidali ovvero la definizione di curricoli formativi e piani d'azione locali e globali, riconoscendo la rilevanza di saperi e pratiche professionali responsabili. L'incremento delle conoscenze scientifiche riguardo alla biosfera, tuttavia, non è l'elemento determinante per la formazione di una cultura che riconosca l'ambiente come valore e diritto educativo. La ricerca del sapere è sensata se muove dalla *cura per l'essere umano* e si edifica in rapporto all'irrepetibilità personale, lungo tutto l'arco della vita. [...] Di là da qualsiasi unilateralità (noncurante per lo stato del pianeta, o, all'opposto, invariabilmente catastrofica), un'autentica progettualità educativa si esplica nell'acquisizione di una sensibilità ecologica di fronte ai problemi e alle proposte di soluzione; si concreta nella riflessione critica riguardo ai modelli euristici associati alle varie alternative di

⁴⁰ La tradizione paideutica, infatti, intendeva l'educazione come «un processo costruttivo consapevole», contrassegnato sì da una «figura normativa ("idea" o "tipo") interiormente presente al modellatore», ma rivolto a «plasmare» l'uomo concreto, «così come il vasaio dà forma alla creta e lo scultore alla pietra» (W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, tr. it., Bompiani, Milano 2018, p. 14). Questo senso "plastico" si conserva nel verbo tedesco *bilden* e nel sostantivo *Bildung* (*ibidem*), come rileva anche Gadamer: «il primo rilievo importante da fare, circa il contenuto consueto del termine tedesco *Bildung* (cultura, formazione) è che il più antico concetto di una "formazione naturale", che allude alla forma esterna (formazione delle membra, figura ben formata) e soprattutto alla forma prodotta dalla natura (per esempio, una "formazione montuosa"), nell'età del classicismo si staccò quasi del tutto dal nuovo concetto» (H.-G. Gadamer, *Verità e metodo*, tr. it., Bompiani, Milano 2019, p. 45).

⁴¹ R. Pagano, *Educazione*, cit., p. 52.

⁴² Ivi, p. 56.

sostenibilità; elabora connessioni tra diverse discipline scientifiche, facendo riferimento ai valori etico-morali [...] [corsivo mio]⁴³.

Il concetto di *cura per l'essere umano* ci porta dritti al terzo punto fondamentale della proposta di Pagano: *vivere la propria soggettività nel rapporto intersoggettivo*. A fondamento di quest'esigenza della ragione pedagogica vi è sempre il riconoscimento della dimensione liminale del soggetto umano: «l'accettazione del principio secondo il quale l'essere è sempre un progetto incompiuto stimola la pedagogia ermeneutica alla ricerca della compiutezza, pur nella consapevolezza che non potrà mai essere raggiunta»⁴⁴. Per tale ragione, «l'essere non può realizzarsi da solo»⁴⁵, ma deve cercare di aprirsi produttivamente all'altro, secondo un rapporto di reciproca co-appartenenza. Ma qual è la categoria ontologica che regola questa “apertura” del soggetto? Pagano indica la risposta nella categoria della *linguisticità*, che connota in via essenziale l'essere dell'uomo. Se il linguaggio è “casa dell'essere” e “dimora” del *Mensch*, va da sé che esso non sia semplicemente un mezzo di cui il soggetto dispone per comunicare con l'esterno, ma costituisca «la condizione per la quale l'uomo è al mondo»⁴⁶. Per il *Dasein*, insomma, il mondo *accade sempre e soltanto nel linguaggio*: un'intuizione feconda, le cui implicazioni saranno ulteriormente sviluppate da Gadamer. Il linguaggio, come scrive Pagano, rivela «il manifestarsi della capacità dell'uomo di porsi in rapporto con la totalità (dell'essere, della storia, degli uomini) e di esprimere sé stesso»⁴⁷. Il dispositivo pedagogico della cura, pertanto, presuppone il riconoscimento della storicità e della linguisticità come *apriori* che contrassegnano l'uomo e lo determinano come *quello specifico, irripetibile* uomo; identità, alterità e prossimità divengono comprensibili, e financo teorizzabili, soltanto alla luce di tali categorie. E si pensi all'articolazione heideggeriana del “circolo ermeneutico”, ovvero il processo di comprensione/interpretazione che si dà tra un testo e il suo interprete o in un semplice dialogo tra esseri umani: esso non consiste in un lavoro binario di accertamento o ricostruzione di senso, ma pone in questione entrambi i termini del rapporto, inaugurando un'inedita dimensione di verità (la celebre “fusione di orizzonti” di gadameriana memoria) che li trasforma continuamente e reciprocamente. Ciò si verifica perché il processo interpretativo non è mai neutro, ma avviene sempre all'interno di una ineliminabile precomprensione ontologica, che determina tanto la disposizione dell'interprete quanto quella del dialogante e del suo interlocutore. Tentare di spezzare quello che, a primo acchito, sembra a tutti gli effetti un *circulus vitiosus* sarebbe del tutto inutile; secondo Heidegger, invece, «l'importante non sta

⁴³ P. Malavasi (a cura di), *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile*, ISU Università Cattolica, Milano 2003, pp. 10-11.

⁴⁴ R. Pagano, *Educazione*, cit., p. 62.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ *Ivi*, p. 79.

⁴⁷ *Ivi*, p. 80.

nell'uscir fuori del circolo, ma nello starvi dentro nella maniera giusta»⁴⁸ (ad esempio, prendendo coscienza dei presupposti su cui poggia il processo interpretativo ed evitando di assumerli arbitrariamente). Solo così il soggetto eviterà di impantanarsi nelle secche di un “si dice” inautentico e potrà imparare a ricercare autonomamente la verità, in un proficuo confronto con gli altri: «la fusione di orizzonti si costruisce interpretando, attribuendo cioè un significato personale alle parole. Con la comunicazione linguistica il soggetto dice di sé, si proietta all'altro che, a sua volta, dice di sé. I soggetti non si limitano a dialogare, ma cercano un punto veritativo comune e più elevato rispetto alle singole verità»⁴⁹. Possiamo allora concludere con Pagano che «la fusione di orizzonti è una grande finalità educativa. Grazie ad essa, si completa il processo educativo iniziato con la presa di coscienza della propria storicità e si giunge a riconoscere la validità del punto di vista altrui. Il compito educativo che la pedagogia ermeneutica si prefigge consiste nell'ampliare costantemente gli orizzonti di senso attraverso la dialettica tra i diversi punti di vista»⁵⁰.

Nel prossimo paragrafo proveremo a tirare le somme delle considerazioni svolte sin qui, precisandole in relazione al tema del saggio.

4. Come abbiamo visto, la questione del riconoscimento attraversa in filigrana tutta la riflessione teorico-educativa della pedagogia ermeneutica, costituendone uno dei motivi maggiormente caratterizzanti. Essa acquisisce la sua specifica fisionomia entro le categorie ontologico-esistenziali della storicità e della linguisticità (a cui dovremmo aggiungere quella dell'esteticità, che purtroppo non possiamo tematizzare in questa sede): è nella storia e nel linguaggio, infatti, che posso riconoscermi nella mia autentica identità, ma anche nella possibilità del mio divenire-altro; è nella storia e nel linguaggio che incontro l'altro-da-me; sempre nella storia e nel linguaggio, rinvengo un orizzonte veritativo comune, che mi consente di rispettare e amare l'altro come mio-prossimo, pur senza cercare di ricondurlo (e ridurlo) forzatamente a me. Certo, in questa originaria asimmetria tra me e l'altro (e, in seno al soggetto, tra l'identità *idem* e l'identità *ipse*, come vuole Ricoeur), «dissimmetria dell'esistere concreto», il riconoscimento dà luogo ad una «dimensione conflittuale»⁵¹: come tenere insieme una logica della relazione (anche «dissimmetrica»⁵²) e l'alterità dell'altro «nella sua assoluta irriducibilità»⁵³? Si tratta di una questione filosofica con ogni probabilità insolubile e che, in chiave educativa, potremmo senza dubbio qualificare come un'antinomia pedagogica. Per questo motivo, Pagano parla di una “pedagogia ermeneutica” e non di una “ermeneutica

⁴⁸ M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit., p. 194. In lingua originale: «Das Entscheidende ist nicht, aus dem Zirkel heraus-, sondern in ihn nach der rechten Weise hineinzukommen» (Id., *Sein und Zeit*, cit., p. 153).

⁴⁹ R. Pagano, *Educazione*, cit., p. 104.

⁵⁰ Ivi, p. 105.

⁵¹ F. Polidori, *Introduzione*, cit., p. XVI.

⁵² Ivi, p. XX.

⁵³ Ivi, p. XIX.

pedagogica”⁵⁴: il processo educativo da lui teorizzato ha il suo *prius* e la sua cartina di tornasole nella dimensione concreta dell’agire pratico. Dimensione che le categorie della riflessione heideggeriana in *Sein und Zeit* illuminano nella radicale problematicità del suo sfondo esistenziale, ma anche – e, anzi, proprio per questo – nella sua feconda e plurale vitalità.

Certo, la lezione della pedagogia ermeneutica non si limita a un’assimilazione acritica di tali categorie o della prospettiva di Heidegger nel suo complesso. Il concetto di “cura”, ad esempio, non è sufficiente da solo a garantire lo spazio di un’autentica «apertura all’intersoggettività», perché non riconosce l’alterità nella sua autonomia e nella sua «intrinseca verità»⁵⁵. La riflessione heideggeriana necessita qui di essere integrata da alcune intuizioni di Gadamer, che com’è noto sviluppò originalmente – anche in maniera “apocrifa” – il pensiero di colui che fu suo maestro a Friburgo in Brisgovia. Secondo l’autore di *Wahrheit und Methode*, «l’incontro con l’altro deve avvenire in un rapporto dialogico paritario in cui i due *Io* si confrontano dis-velandosi e rapportandosi autenticamente»; pertanto, osserva Pagano, «la pedagogia ermeneutica farà del dialogo il suo punto di forza», poiché «è nella comunicazione dialogica [...] che due soggetti si confrontano non come *Io* e *non-Io* l’uno di fronte all’altro, ma come due *Io* ciascuno con un progetto esistenziale e con un proprio punto di vista, frutto delle proprie esperienze e della propria storicità»⁵⁶. Per Gadamer, inoltre, l’*Io* non è spinto ad aprirsi all’intersoggettività dalla comprensione della propria finitezza (come voleva il Mago di Meßkirch), ma, al contrario, si scopre limitato proprio in virtù del rapporto con l’altro.

La tematizzazione del dialogo e dell’intersoggettività non è il solo terreno concettuale ove emerge una certa distanza tra Gadamer e Heidegger; si pensi, ad esempio, alla notevole differenza che il nesso tra storia ed ermeneutica assume nei due autori. Se Heidegger si occupa «del problema dell’ermeneutica e della critica storica solo per sviluppare su quella base, con intenti ontologici, la struttura della precomprensione», Gadamer intende «riconoscere nella sua giusta portata la storicità del comprendere»⁵⁷. Se in Heidegger la tradizione è compresa esclusivamente nella sua provenienza dall’oscurità dell’origine, in Gadamer si fa cinghia di trasmissione tra passato e presente, dimensione collettiva in cui le cose del passato si depositano progressivamente, linguaggio che determina l’uomo e lo dispiega nel mondo.

Altre puntualizzazioni ancora si potrebbero avanzare in relazione al concetto di *Dasein*, che secondo Ricoeur appare insufficiente a chiarire la dialettica tra soggettività e intersoggettività⁵⁸, soprattutto in prospettiva pedagogica. In ogni caso, la rilevanza

⁵⁴ *Supra*, § 1.

⁵⁵ R. Pagano, *Educazione*, cit., p. 63.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ H.-G. Gadamer, *Verità e metodo*, cit., p. 551.

⁵⁸ Com’è noto, Ricoeur riproporrà «il ritorno alla persona per la difesa dei diritti dell’uomo, per le lotte politiche e per le politiche sociali», intravedendo nell’ermeneutica gadameriana «non solo notevoli passi

del pensiero di Heidegger nella definizione delle strutture, dei motivi e dello sguardo tramite cui inquadrare lo *Zeitgeist* postmoderno, come anche negli assunti della stessa pedagogia ermeneutica, resta indiscutibile. Per tale ragione, la sua lezione intellettuale s'impone ancora oggi come un punto di riferimento ineludibile anche in ottica educativa, soprattutto per quegli indirizzi di ricerca (come l'approccio interculturale nel suo complesso) che più direttamente si misurano, o dovranno misurarsi, con la questione del riconoscimento.

avanti rispetto all'essere e all'esser-ci di Heidegger, ma anche margini di ulteriori sviluppi per meglio definire il problema del soggetto e dell'intersoggettività» (R. Pagano, *Educazione*, cit., pp. 64-65).