

Raffaelino Tumino

Il problematicismo pedagogico e l'educazione estetica in Leonardo R. Patanè

In principio è la relazione...

Gaston Bachelard

*L'uomo non è che un nodo di relazioni,
Solamente le relazioni contano per l'uomo.*

Antoine de Saint-Exupéry

1. Introduzione

C'è una generosità di lettura come c'è una generosità umana, ed anzi, forse, si tratta di una sola cosa. Una filosofia esige, per essere compresa, e perché si possa *continuare* ad apprendere qualcosa da questa, la nostra generosità, dare l'esempio di un atteggiamento comprensivo ed aperto. Tanto più nei riguardi di quella filosofia dell'educazione che ha come referenti teorici Antonio Banfi e Giovanni Maria Bertin in cui si colloca il pensiero e l'opera di Leonardo R. Patanè (1927-2000). È una nostra impressione che la *pedagogia relazionale* di Patanè non abbia suscitato particolari reazioni nell'ambito della cultura pedagogica italiana fin dalla pubblicazione dei *Principi teorici per una pedagogia relazionale* (1975, 2^a edizione), opera nella quale il pedagogista raccoglie le riflessioni maturate durante un lungo periodo di attività didattica e di ricerca. Le ragioni sono tante, ma una delle fondamentali, su cui grava la situazione storico-culturale, è stata certamente la mancata apertura alla *relazione* per l'orizzonte al quale il pedagogista ci conduce. Sottratta alla metodologia scientifica (Heisenberg) e alla riflessione epistemologica (Bachelard) più recenti, la *relazione* viene considerata come l'esperienza fondante del conoscere: il conoscere è espressione della relazione in quanto si lega strettamente alla capacità del soggetto di costruire le possibilità della sua conoscenza, sicché questa dimensione della relazione agisce come principio epistemico del sapere pedagogico, sapere che intende promuovere le relazioni tra il soggetto e l'altro da sé. Di qui una *pedagogia della costruzione della conoscenza*, di qui, ancora, una pedagogia tutta orientata alla *possibilità* e al *rischio*.

Persino Luciana Bellatalla, in una generosa e acutissima *Recensione* alla seconda edizione dei *Principi teorici per una pedagogia relazionale* (tra le pochissime segnalazioni che abbiamo potuto riscontrare nella letteratura critica), pur indicando i motivi di particolare interesse della riflessione del pedagogista (la filosofia dell'educazione come costituzione di «senso» della pedagogia, la motivazione pedagogica della laicità, la dimensione etica e problematica), non nascondeva un senso di perplessità nei riguardi di questa prospettiva teorica che si coglie, a nostro parere, nelle «avvertenze» al lettore, con riferimento al «teoreticismo» e alle «opzioni ideologiche» dell'Autore, nei dubbi, infine, sul legame tra relazionalismo, epistemologia pedagogica e prassi educativa¹.

Un senso di perplessità che forse discende dal momento storico della cultura pedagogica in cui lo stesso Patanè formulava le sue statuizioni filosofico-pedagogiche. La tendenza, infatti, che si delineava con maggiore evidenza nell'ambito della cultura pedagogica degli anni Settanta, era quella di lasciare nell'assoluta genericità l'assetto teorico della pedagogia, limitandosi ad auspicare il fondarsi di una rigorosa «scienza empirica dell'educazione» quanto al metodo o la sua dissoluzione in «scienze dell'educazione» quanto ai contenuti, ma in pratica affermando la sua impossibilità di costituirsi come scienza autonoma e irriducibile². Di qui lo spazio teorico dell'indagine pedagogica lasciato vuoto; il rifiuto dell'approccio filosofico; il primato dell'istruzione ed il conseguente discredito dell'idea d'educazione; una didattica tutta incentrata sui contenuti dell'insegnamento; l'esasperato sperimentalismo; il disperdersi della razionalità della relazione educativa nella «mera causalità empirica».

Rispetto a questo contesto, Patanè veniva fissando le linee di una «pedagogia *integrata* che evitando i dogmatismi s'instauri come unità pratico-teoretica»³ partendo da «premesse teoriche» (il *relazionalismo*, mutuato dalle scienze fisiche, il *problematicismo critico* di Banfi e Bertin)⁴ e da «opzioni ideo-

¹ L. BELLATALLA, *Recensione* a L. R. PATANÈ, *Principi teorici per una pedagogia relazionale*, in «I problemi della pedagogia», anno XXV, n. 6, ottobre-dicembre 1979, pp. 744-749. Richiami espliciti all'esperienza e alla produzione teorica di Patanè sono presenti in P. BERALDI, *Recensione* a L. R. PATANÈ, *Teoria relazionale e insegnamento della storia*, in «I problemi della pedagogia», anno XXIII, n. 4-5, 1977, pp. 630-631; R. BONFIGLIOLI, «La Scuola SE», n. 6-7, 1988; R. LAPORTA, «Scuola e Città», n. 7 e n. 15, 1988; R. GENTILI, «Educazione e scuola», n. 27, 1988; R. LAPORTA, *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1996, p. 82, 714.

² Si vedano in particolare gli interventi di A. GRANESE, di G. FLORES D'ARCAIS e di G. SPADAFORA in *La condizione teorica*, Milano, Unicopli, 1990, pp. 28-60; 95-124; 125-169.

³ L. R. PATANÈ, *Pedagogia o filosofia?* [1966], in *Principi...*, cit., p. 29. Lo studio qui richiamato fu prima pubblicato in «I problemi della pedagogia», n. 4, luglio-agosto 1959, pp. 699-707; poi, con importanti integrazioni e modifiche, nel 1966 («Nuova Rivista Pedagogica», n. 3-4, pp. 4-18).

⁴ Non sarà superfluo aggiungere qualche dato biografico per seguire la formazione intellettuale di Patanè. L'influenza del «problematicismo critico» nella formazione di Patanè fu cer-

logiche» (la ripresa dell'«ortodossia marxista» come superamento della concezione deweyana dell'educazione) chiaramente confessate ed esplicite nella *Prefazione* all'opera. Un saggio, dunque, notava la Bellatalla, «decisamente controcorrente», il cui contributo consiste nell'aver dato «ad una pedagogia, che sta progressivamente perdendo il gusto della storia e della riflessione, l'occasione di un salutare e purificatore bagno nelle acque della filosofia»⁵.

Se la direzione della ricerca di Patanè muoveva da quel contesto culturale e, in modo più indicativo, dalla sua storia professionale, persino artistica e politica⁶, lasciando prefigurare un suo probabile destino di solitudine⁷, dovuto probabilmente ad uno spirito «controcorrente» ma non condizionato da un «contesto periferico»⁸ in cui si vuole confinare quella riflessione, oggi tro-

tamente decisiva e vi concorse non solo l'assimilazione dell'opera marxista e banfiana, ma anche la conoscenza e la frequenza personale di Giovanni M. Bertin: quest'ultimo, titolare della Cattedra di Pedagogia all'Università di Catania dal 1961 al 1965, fu uno dei membri della Commissione (presieduta da Luigi Volpicelli) degli esami per il conseguimento della libera docenza in pedagogia che lo stesso Patanè ottenne nel 1969; L. R. PATANÈ, *Un itinerario pedagogico sotto il segno della relazionalità*, in M. BORRELLI (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, Cosenza, LPE, 1996, p. 230.

⁵ L. Bellatalla, *Recensione*, cit., p. 149.

⁶ Sull'«ambizioso sogno letterario» coltivato da Patanè, che si concreta in una convincente e apprezzata produzione letteraria, nonché sulla sua lunga militanza politica, si rimanda a: L. R. PATANÈ, *Un itinerario pedagogico...*, cit., pp. 221-232.

⁷ Sullo scandalo dei «pedagogisti benpensanti» rispetto alle statuizioni filosofico-pedagogiche che Patanè andava formulando negli anni del suo «noviziato» di maestro e pedagogista, è indicativa questa testimonianza tratta dalla sua autobiografia intellettuale: «In un'epoca in cui le epistemologie pedagogiche non erano state inventate, né erano divulgate le ermeneutiche, e trionfava un tranquillo e stabile praticismo pedagogico, le mie ricerche epistemologiche e gnoseologiche provocavano non sempre metaforici risolini: filosofo dell'educazione, si diceva con punta d'ironia e come se si volesse dire acchiappanuvole e il mio impegno nella prassi appariva a qualcuno anacronistico, stravagante» vedi: L. R. PATANÈ, *Un itinerario pedagogico*, cit., p. 226.

⁸ Scrive G. Spadafora: «Per comprendere l'opera di Patanè è necessario un lavoro di attento scavo filologico che metta in relazione la sua produzione, sviluppatasi in un contesto culturale di grande tradizione (basti pensare agli incontri giovanili dell'autore con R. Romeo e G. Giarrizzo), ma *periferico*, in cui egli ha operato per tanti anni prima come insegnante elementare e poi come docente universitario presso l'Università di Catania» (G. SPADAFORA, *Principi teorici per una pedagogia relazionale: la pedagogia tra autocomprensione e applicazione in Leonardo R. Patanè*, in *Prassi didattica e pedagogia relazionale. Studi in onore di Leonardo R. Patanè*, Roma, Armando Editore, p. 37, corsivo nostro). In questo lavoro si è tenuto in gran considerazione la premessa metodologica di Spadafora circa «l'attento scavo filologico» e ci sembra di poter dire che la ricerca di Patanè muove da contesti di significazione e di referenza più che europei: Banfi, Bertin, Bachelard, Dewey, Husserl, oltre ad una grande padronanza della psicologia e della pedagogia francese tra '800 e '900, impegnandosi ancora nella ricostruzione storica sulla scuola e l'istruzione scientifica in Francia. Quanto al «contesto periferico» in cui si colloca, stando alle parole di Spadafora, il processo formativo e l'opera di Patanè, non va dimenticato come presso questo «contesto periferico» svolsero il loro magistero oltre i già ricordati Romeo e Giarrizzo, pedagogisti di rango come G. M. Bertin e D. Bertoni Jovine. E non può essere certo dimenticato il fatto che a Catania nacque e operò Giuseppe Lombardo Radice. Ci sia consentito fare una provocazione: quale dovrebbe essere il «luogo» attraverso cui possiamo stabilire il «centro» dal «contesto periferico»?

viamo in questa ricerca molti motivi che sono all'origine del dibattito attuale sull'identità scientifica della pedagogia, sulla conseguente crisi del rapporto con la filosofia, sul «senso» della formazione in cui la dimensione estetica è una componente fondamentale. La stessa presenza simultanea fra processo della conoscenza e processo di costituzione della pedagogia, infine la stessa presenza di un'*estetica relazionale* densa di implicazioni pedagogico-didattiche, se vengono ri-esplorate e sottomesse alla verifica possono fornire un'ulteriore prova dell'«apertura» della filosofia di Patanè. Attraverso l'itinerario che muove dall'intuizione giovanile sulla «stoltezza gentiliana» (per la quale bastava sapere per sapere insegnare)⁹ per giungere alla matura elaborazione della teoria relazionale, si discopre, coeva e consustanziale con la teoria medesima, il rinnovo *radicitus* di una ricerca sul «senso» dell'*esperienza* la quale non può scompagnarsi dalla riflessione critica (la pedagogia) intesa a promuovere e a realizzare l'esperienza umana nella misura più larga possibile.

La riflessione pedagogica di Patanè si situa sotto il segno della *ristrutturazione della mente*: del pedagogo che interroga il suo «sapere» sollecitandolo a rinnovare il suo «sapere» e i suoi «metodi»; dell'educando che diviene egli stesso produttore di sapere attraverso un processo formativo *senza fine*. Poiché non è più questione soltanto di aumentare o capitalizzare il proprio sapere, ma piuttosto di *cambiare* cultura (per *trasformare* il mondo). È altresì sotto il segno della polemica, persino irriverente e provocatoriamente ingiuriosa, poiché si tratta di pensare contro le evidenze e l'autorità¹⁰. Lo strumento di questa riforma è *l'educazione alla ragione* o, per dirla con Gaston Bachelard, la «psicoanalisi della ragione»¹¹, al fine di liberare la ragione scientifica (dell'educatore e dell'educando) da pregiudizi

⁹ L. R. PATANÈ, *Un itinerario pedagogico...*, cit., p. 223.

¹⁰ Si legga a tal proposito L. R. PATANÈ, *Elogio dell'intolleranza*, in «Scuola e Città», anno LIII, nn. 4-5, 1992. L'editoriale, dai toni piuttosto caustici e irriverenti, prende di mira un aspetto dell'integralismo cattolico, quello in particolare di egemonizzare la scuola attraverso l'introduzione dell'insegnamento della religione cattolica come unica religione di Stato. Agendo in questo modo, il cristianesimo assurge a «ideologia» e diciamo «cattiva ideologia». Il riferimento, nell'editoriale, alla figura di Giordano Bruno, che condannato al rogo non rinuncia alla bestemmia, assurge a simbolo di sfida e di libertà. Va subito detto che il laicismo di Patanè non ha mai assunto toni e atteggiamenti antireligiosi, né tanto meno abbia fatto professione di ateismo. Basti pensare al legame affettuoso e alla condivisione di valori che lega Patanè ad Ernesto Buonaiuti; oppure ancora all'interesse mostrato alla pedagogia di Sant'Agostino dedicandovi una monografia (L. R. PATANÈ, *Il pensiero pedagogico di Sant'Agostino*, Bologna, Patron, 1967) che per l'acume storico-critico e filologico viene ancora ricordata nelle bibliografie dei manuali di storia della pedagogia (F. CAMBI, *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Gius. Laterza & Figli, 1990, p. 551).

¹¹ G. BACHELARD, *La formazione dello spirito scientifico*, [Paris, Vrin, 1938], Milano, Cortina, 1995. Per un'attenta esposizione dell'«epistemologia formativa» di Bachelard si rimanda a: L. R. PATANÈ, *Formazione dello spirito scientifico e insegnamento delle scienze in G. Bachelard*, in «Quaderni di pedagogia», Istituto Universitario di Magistero di Catania, Catania, Edigraf, 1979.

e inibizioni. V'è di più. Il «reale», nella prospettiva relazionale, è l'orizzonte dell'esperienza scientifica esattamente come quello della produzione artistica. Di qui il riscatto dell'esperienza estetica, sul fondamento di un'*estetica relazionale*, e la necessità di «un'educazione *dell'espressione estetica e all'espressione estetica*»¹². Le «intuizioni» di Patanè, a questo riguardo, non lasciandoci una compiuta formulazione, prefigurano nuovi orizzonti per la ricerca pedagogica sensibile alle recenti sollecitazioni della riflessione estetica (postcrociana) nella quale registriamo una forte valenza pedagogica.

1.1 *Il «programma di ricerca»: analisi della conoscenza, pedagogia della costruzione della conoscenza e scienza pedagogica.* Ciò che ci preme evidenziare è dunque il «programma di ricerca» che lega i *Principi* a tutta la successiva produzione teorico-pedagogica e didattica¹³. Interrogando l'educazione, lasciandosi guidare dai dubbi, dagli interrogativi etici, dalle figure «scomode» della formazione (Bruno, Ferretti, Freire, Freinet, Bachelard), Patanè mostra l'evolvere di un lavoro genealogico alle radici del formare che si lega inestricabilmente con il processo di costituzione (e legittimità) della pedagogia. Se volessimo seguire, a questo proposito, la «logica di senso» di Gilles Deleuze, dovremmo sostenere che il «senso» di una disciplina della formazione si costituisce nei concetti di *significazione, manifestazione, referenza*; vale a dire tenendo sotto controllo il rapporto del soggetto con la realtà, il rapporto del soggetto con il sapere, il rapporto del soggetto con il contesto situazionale¹⁴. Nel caso della formazione la trian-

¹² L. R. PATANÈ, *Conoscenza intuitiva, arte e carattere estetico del pensiero infantile*, in *Principi...*, cit., p. 298.

¹³ In questa sede faremo riferimento ai saggi: *Teoria relazionale ed insegnamento della storia*, Catania, Muglia, 1977; *Formazione dello spirito scientifico ed insegnamento delle scienze in Gaston Bachelard*, cit.; *Verso una teoria relazionale dell'esperienza*, in L. R. PATANÈ (a cura di), *Gino Ferretti*, Catania, Trincale, 1983; *Appunti per una didattica della lettura*, Facoltà di Lettere e Filosofia, IRRSAE Sicilia, Catania, 1993; *L'educazione estetica in Antonio Santoni Rugiu*, in AA. VV., *Due secoli di educazione in Italia (XIX-XX secolo). Scritti in onore di Antonio Santoni Rugiu*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.

¹⁴ Cfr., G. DELEUZE, *Logica del senso*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1975. Ci preme sottolineare come nella stesura di questo lavoro, non pochi dei problemi e dei suggerimenti in chiave epistemologico-metateorica, trovino un'adeguata espressione in F. CAMBI e E. FRAUENFELDER (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano, Unicopli, 1994, ma in modo particolare in M. FABRE, *Epistemologia della formazione*, tr. it., Bologna, CLUEB, 1999. Del resto è la stessa polisemia del concetto di formazione che, oltre a richiamare una serie ricchissima di scivolamenti semantici nella storia della cultura occidentale (*paideia, Bildung*), sollecita ricerche filosofiche e scientifiche, anche assai diverse fra loro, sulla natura e i fini del *formare*. Ed epistemologia della formazione (ma non certamente nella direzione di una scienza dell'educazione, la pedagogia, dotata dei caratteri dell'*intenzionalità* e della siste-

golarità si costruisce come un «programma di ricerca» i cui indicatori sono individuati nella logica gnoseologica e psicologica, nella logica sociale e nella logica didattica in una circolarità di senso con le teorie e le discipline che ne giustificano l'epistemologia e la metodologia. Scrive lo stesso Patanè: «Un concreto concetto d'educazione si trova inizialmente implicato nella risoluzione di un problema logico-metafisico, che definisca i suoi soggetti e la realtà esperenziale in cui essi si trovano ad operare, e dunque non può derivare che da un preciso concetto della realtà e della persona e dalle relazioni che tra l'una e l'altra si pongono. Accanto al problema logico-metafisico, il problema gnoseologico e psicologico e il problema etico-sociale, ma anche il problema storico [...] forniscono presupposti e contenuti dello specifico problema dell'educazione»¹⁵ [1966; 1975, p. 41]. Alla scienza pedagogica, se elevata a rango teoretico e sperimentale, occorre riconoscere tanto il suo orizzonte di *analisi epistemologica* quanto il suo *terreno pragmatico*.

Non sarà difficile, pertanto, scorgere nei *Principi*, un orientamento *gnoseologico-critico* e *storico-metodico*¹⁶ che emerge nei rilievi critici all'attualismo (il primo referente di significazione e di situazione della riflessione di Patanè, ma anche aggiungiamo del razionalismo critico di Banfi)¹⁷, nella ripresa critica della fenomenologia husserliana e del prammatismo deweyano, seguendo una personalissima linea di ricerca destinata a ricevere ulteriori sollecitazioni e sviluppi a quelli radicalmente diversi. Incide-

maticità sull'attività del formare) fa allora il Fabre nel ricostruire i valori delle manifestazioni, delle significazioni e delle referenze che danno senso ai tre poli dell'istruire, dell'educare e del formare.

¹⁵ L. R. PATANÈ, *Pedagogia o filosofia?* [1966], in *Principi...*, cit., p. 141.

¹⁶ Ha una certa importanza, ai fini di questa ricerca, l'ordine cronologico dei saggi che compongono i *Principi*. La presente indagine prende le mosse da: *Intuizione e globalismo*, in «Nuova Rivista Pedagogica», n. 1-2, agosto 1956, pp. 3-23; *Universale ed individuo nel processo conoscitivo e il rapporto educativo*, in «Nuova Rivista Pedagogica», anno XII, n. 1, maggio 1962, pp. 21-29; *Pedagogia o filosofia?*, in «I problemi della pedagogia», n. 4, luglio-agosto 1959, pp. 699-707; poi, con importanti integrazioni e modifiche, in «Nuova Rivista Pedagogica», n. 3-4, 1966, pp. 4-18; *Il pensiero come funzione relazionante e l'esperienza come fondante del conoscere*, in «Nuova Rivista pedagogica», 1967; *Il conoscere come distinzione e unità*, in «Nuova Rivista Pedagogica», anno XVIII, nn. 2-6, dicembre 1968, pp. 80-85; *L'Essere: soggetto-oggetto del conoscere*, in *Principi...*, 1ª edizione, 1970, pp. 59-72; *Conoscenza intuitiva, arte e carattere estetico del pensiero infantile*, in *Principi...*, 1ª ediz. 1970, pp. 281-298; *Esperienza sensibile e concetto di esperienza*, in «I problemi della pedagogia», n. 4, luglio-agosto 1972, pp. 3-12. D'ora in poi nel testo indicheremo le date delle pubblicazioni ed il riscontro in *Principi*.

¹⁷ Scrive Patanè: «il mio antico amore per la filosofia mi condusse su una linea che da Giordano Bruno e da Hegel passando per Marx e Dewey, si spingeva fino a Banfi avendo in Gentile un continuo termine di confronto, ad affrontare *ex novo* il problema gnoseologico che presupponeva una doppia indagine, psicologica ed ontologica» (L. R. PATANÈ, *Un itinerario pedagogico...*, cit., p. 224).

ranno l'acquisizione dei principi metodologici della scienza contemporanea e la ripresa in termini educativi della riflessione di Gaston Bachelard, uno dei poli d'attrazione della riflessione di Patanè¹⁸.

La ripresa critica dell'idealismo gnoseologico è presente in *Intuizione e globalismo* [1956]¹⁹ e in *Universale e individuo del processo conoscitivo nell'infanzia* [1962; 1975, pp. 173-187]. Nella tradizione dell'intuizionismo, da Plotino a Husserl, passando per Agostino, Cartesio e Bergson, la verità può essere colta con una conversione dello sguardo, un'illuminazione, il cui esempio è il *cogito*. La «visione» diviene quindi il filosofema fondamentale (e, sia detto fra parentesi, quanto di questa valorizzazione della vista non gioca nella fenomenologia husserliana?). Per Patanè l'«essere» (nella relazione soggetto-oggetto) non si può cogliere con una rivelazione intuitiva: essa può essere conquistata attraverso una dura lotta contro le false evidenze del primo approccio (sintesi primitiva). C'è da aggiungere che non si arriva mai a svuotare completamente l'intuizione dai dati «anteriori» che l'hanno provocata²⁰; essa si situa semmai sotto il segno «della

¹⁸ Prima della «totale conversione alla pedagogia», Patanè, come lui stesso ebbe a scrivere, si appassionava molto di fisica pura, quanto alla matura elaborazione della relazionalità essa fu «sorretta dalle mie acquisizioni nel campo delle scienze che erano poi le ultime frontiere della fisica quantistica, della biologia e della ingegneria genetica» (L. R. PATANÈ, *Un itinerario pedagogico...*, cit., p. 222-224). Sull'acquisizione della riflessione epistemologica di Bachelard, essa avviene sì dopo la stesura dei *Principi* (in particolare: L. R. PATANÈ, *Formazione dello spirito scientifico e insegnamento delle scienze in Gaston Bachelard*, cit.), e prima ancora, aggiungiamo noi, che l'opera di Bachelard fosse largamente nota in Italia, tuttavia non si esclude che la ripresa in termini educativi del «razionalismo applicato» di Bachelard sedimenti in profondità la riflessione dei *Principi*; tante sono le «affinità» tra le due prospettive riscontrate nell'analisi del testo qui in esame. Uno spirito, dunque, quello di Patanè, «decisamente controcorrente» (vengono in mente le parole della Bellatalla) se si pensa al «ritardo» e alle «resistenze» con cui la cultura filosofica e la ricerca didattica italiana ha accolto il «problematicismo di rottura» di Bachelard trovando più congeniale il conservatorismo ideologico di Popper (Cfr., L. R. PATANÈ, *Formazione dello spirito scientifico in G. Bachelard*, cit., p. 6). Risale al 1951, infatti, l'edizione italiana de *Il nuovo spirito scientifico* (Bari, Laterza), ma dobbiamo attendere gli anni Settanta per una diffusa circolazione delle idee di Bachelard anche grazie alle traduzioni e alla divulgazione fatte da Roberto Dionigi, da Giuseppe Sertoli e da Rita Fadda per l'epistemologia pedagogica.

¹⁹ L. R. PATANÈ, *Intuizione e globalismo* [1956], in *Principi*, cit. Nel volume di recente pubblicazione *Prassi didattica e pedagogia relazionale. Scritti in onore di L. R. Patanè*, cit., nella bibliografia degli scritti di L. R. Patanè, curata da M. S. Tomarchio, sorprende la rimozione di questo saggio che qui ha una certa importanza nell'evoluzione del pensiero di Patanè. Sarebbe stato oltre modo utile alla ricerca che il volume avesse aggiunto una bibliografia critica per una utilissima attualità di presenza del pensiero di Patanè nel panorama della riflessione pedagogica italiana che in questa sede abbiamo solo accennato (vedi nota 1).

²⁰ C. S. Pierce dimostra il processuale costituirsi dell'esperienza della facoltà intuitiva per inferenze processualmente costituenti in strutture cognitive (C. S. PIERCE, *Questions concerning certain faculties claimed for man*, in *Selected writings*, New York, Dover Publications); si veda ancora: L. R. PATANÈ, *Postilla n. 10: Problemi dell'intuizione* [1975], in *Principi...*, cit., pp. 170-172.

contemporaneità con l'esperienza, dell'interazione: a priori c'è soltanto la capacità organica di intuire – ma si tratta di un a priori a posteriori dell'esperienza fondante – e l'energia che muove l'individuo ad utilizzare ai suoi fini l'intuizione» [1956; 1975, p. 163]. Donde l'importanza dell'azione educativa che si rivela consustanziale all'atto di conoscere, una conquista dell'oggettività attraverso la rottura di quell'indifferenziata unità soggetto-oggetto colta dalla «visione» (sintesi primitiva) che gli idealisti e (sia pure in una prospettiva diversa) Husserl assumevano a momento conoscitivo assoluto: «ma l'assolutezza che essa reclama come trascendimento è, riferita all'essere, un'assolutezza astratta: è l'indeterminatezza dell'essere che si fonda e predica nello spirito, ma che nello spirito chiede di vivere, di *essere* e costruirsi come determinazione, come concretezza, come realtà conosciuta e interagente» [Ivi, p. 165]. Non è più dunque la visione, bensì la *costruzione*, il *discorso* a costituire l'immagine del pensiero.

In questa direzione di ricerca, Patanè rileva come nella filosofia gentiliana il concetto di spirito come *atto*, pura unità di opposti, sia incapace di risolvere il problema della generazione del molteplice dall'uno e cioè il problema delle categorie o delle distinzioni o *forme* dello spirito e dunque la stessa processualità dell'educazione [1962; 1975, p. 176]. E ciò in quanto l'uno (l'autosintesi, l'autoconcetto, la categoria del pensiero pensante) non ammette altra distinzione nel suo seno che non sia quella di sé a sé, esso anzi può essere pensiero *puro*, autocoscienza, solo a patto di essere anche identità di *teoria e prassi*, ogni singolo momento dello spirito non può neppure essere concepito come «differenza trascendentale», ma piuttosto come momenti astratti dell'unica categoria che è pensiero pensante, la filosofia, che solo nella loro sintesi, nella filosofia stessa, sono concreti [Ivi, p. 179]. E ciò è, d'altronde, per Patanè, inconsapevole conseguenza della concezione gentiliana dell'*unità suprema* (la categoria, il mondo trascendentale); se concepiamo quella, *indifferenziata in sé*, allora l'esperienza, la storia in cui essa s'individua, sarà sostanzialmente indifferenziata anch'essa. Così il trascendentale che dovrebbe fondare quelle «differenze» finisce invece per annullarle: quella molteplicità si perde nell'unità indifferenziabile dell'autocoscienza, in questo eternamente identico ritmo teorico-pratico di soggetto-oggetto, di maestro-scolaro [Ivi, p. 179].

In quest'orizzonte di idee, rileva Banfi, «l'assoluta novità dello spirito [...] è una cieca dogmatica unità, che, sopprimendo nella propria indifferenza tutte le distinzioni non può impedire all'intelletto discorsivo, lasciato arbitro della concreta esperienza, di risuscitarle empiricamente e senz'ordine, contento solo dell'illusione di averle dedotte da se stesso. Così nell'unità dello spirito, i momenti stessi della problematica educativa sono di principio soppressi, ma insieme lasciati empiricamente sussistere, e a que-

sta contraddizione del pensiero con se stesso, a questa sua incapacità razionale si dà il nome della deduzione»²¹. Il riferimento a Banfi era obbligatorio. Rivivendo a fondo la problematica gentiliana, lo stesso Patanè prospetta una soluzione che rileva le sue aperture al razionalismo critico di Banfi, nella misura in cui tale razionalismo lascia emergere da un lato un'istanza antidogmatica, antimistica, qui circoscritta al rilievo dell'inadeguatezza gnoseologica e teoretica dell'unione indifferenziata di razionale (*l'uno*, la categoria del pensiero pensante, lo spirito universale...*il maestro*) e di molteplice concreto (la *realtà*, *l'esperienza...lo scolaro*), dall'altro lato, conseguenza di quello, l'esigenza di ridefinire il processo conoscitivo riaffermando per il conoscere la necessità di rompere quell'unità che privilegia il versante soggettivo e per riguadagnare attraverso tale rottura l'oggettività. *Una conquista che si ottiene solo attraverso l'istruzione.*

Acquistano significato, pertanto, i rilievi gnoseologici dell'*intuizione* e del *sentimento* quali elementi di *distinzione* nel processo conoscitivo. L'intuizione così come il sentimento, attraverso il riconoscimento delle relazioni in cui vivono, è il tramite di comunicazione tra gli esseri ed il loro atteggiarsi in «comunicabilità», che fa sì che i distinti (maestro e scolaro) non periscono nel dogma dell'unità.

In *Intuizione e globalismo*, era descritta una prima condizione dell'intuizione nella quale il soggetto contempla l'oggetto dell'esperienza e lo assume globalmente nel mondo della sua esperienza: «nell'attimo stesso in cui lo spirito coglie l'oggetto, lo intuisce (*lo vede*) e lo conosce come molteplice, secondo una gamma di dati sensoriali e di accostamenti concettuali [non automatici, ma riflessi] che, frutto di una sommaria analisi, lo spirito non si preoccupa di determinare: e non dunque semplicemente come *unità indistinta*, ma come *distinzione indistinta*, come *relatio in unum*» [1956; 1975, p. 180]; si tratta, in sostanza, di una sintesi in cui sono ancora assenti i caratteri di chiarezza e distinzione, una «sintesi primitiva soggettiva», di un atto preparatorio alla conoscenza e pur essendo conoscenza, e anzi promovendola, non è punto *la* conoscenza. Occorre, dunque, «guidare» l'intuizione e il sentimento proprio per impedire quella ricaduta nella *distinzione indistinta*, educare e istruire l'alunno ad arrestarsi «al di qua» della dissoluzione della coscienza. Di qui l'importanza «dell'educazione del sentimento, e, come educazione del sentimento, l'educazione estetica, giacché il sentimento è dell'intuizione il legame intrinseco ed operante che fa sì che la distinzione maestro-scolaro esca dagli astratti e si risolva nello scolaro e, si badi, in qualche modo anche nel maestro [e] si risolva in ciò che generi-

²¹ A. BANFI, *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1961, p. 37.

camente descriviamo con l'espressione "arricchimento d'umanità"» [1962; 1975, p. 185].

Nell'educazione del sentimento il soggetto *partecipa* alla legge generale dell'essere, la *relatio in unum*. Poiché fin qui è stata riconosciuta dal soggetto come «unità formale», una forma di *cogito* aurorale, una forma primitiva di coscienza che però può essere recuperata ed arricchita soltanto *dopo* con l'istituzione della coscienza pienamente sveglia, vale a dire l'istituzione della «conoscenza oggettiva». L'apprendere, come momento del conoscere – si legge in *Il conoscere come distinzione e unità* [1968] – «è allora il continuo chiarificarsi e amplificarsi della "relatio in unum" dell'esperienza» [1968; 1975, p. 147, corsivo dal testo]²². L'esperienza è la prova e il monito che nella storia del mondo non può mai cessare l'interpretazione del mondo, perché non possono mai cessare, se l'uomo vuol vivere, il progetto e l'opera di trasformazione del mondo. Di qui l'esigenza di una coscienza storica che fornisca all'uomo le coordinate per agire nella società e risolverne le contraddizioni, la sola in grado di porre la ragione nelle condizioni non soltanto di *comprendere* il mondo ma anche di *trasformarlo*, cosicché in essa individualità e socialità, secondo quando chiede l'istanza etica fondamentale, possono armonicamente svilupparsi [Ivi, pp. 150-151]²³. È il dominio della ragione, della scienza, dell'eticità, in altre parole *il fondarsi e l'erigersi della persona* che non subisce il mondo ma che sa *interpretarlo e cambiarlo*, anzi, potremmo aggiungere, *solo chi sa interpretare il mondo lo sa cambiare*. Non è un caso che uno dei settori

²² «Se perciò l'educazione deve puntualmente partire dall'intuizione, essa non può permanere in essa se non per il tempo strettamente necessario per provocare la "comunicazione" soggetto-oggetto e a prefigurare nella sintesi strutturale primitiva l'unità della sintesi strutturale che definisce la cognitività umana [...] L'educazione vera e propria ha inizio successivamente, nella misura in cui essa è in grado di avviare il processo di oggettivazione. Essa, cioè, deve promuovere nel soggetto, nel cuore dell'intuizione in cui esso vive, il distacco del soggetto dall'oggetto, il recupero del soggetto in quanto soggetto e il suo erigersi di fronte all'oggetto come persona che vuole e che opera» (L. R. PATANÈ, *Postilla n. 12: Soggettività della cognitività intuitiva ed oggettivazione* [1975], in *Principi...*, cit., p. 193). A conclusioni analoghe giunge Bachelard quando parla della «conoscenza oggettiva», che è propria della scienza, contrapposta alla *rêverie* che è quella del poeta: «per farne una *rappresentazione* [perché poi, aggiungiamo noi, a questa conduce in fondo la scienza e l'arte] per mettere tutti gli oggetti in scala, in misura, al loro posto reale, bisogna che io rompa l'immagine che contemplavo nella sua unità, e bisogna poi che ritrovi in me stesso delle ragioni e dei ricordi per riunire e ordinare ciò che la mia analisi ha spezzato» (G. BACHELARD, *Etude sur l'évolution d'un problème de physique: la propagation thermique dans les solides*, Paris, Vrin, 1928, p. 25).

²³ Lo storico deve registrare come il principio di ragione come strumento di *analisi storico-sociale*, è assunto dal *problematicismo* pedagogico di Antonio Banfi e Giovanni M. Bertin (Ved.: *L'idea pedagogica e il principio di ragione in Antonio Banfi*, Firenze, La Nuova Italia, 1961, p. 94 e sgg.) e che lo stesso Patanè riprende con vigore e nei *Principi* e in *Teoria relazionale ed insegnamento della storia*, Catania, Muglia, 1977.

della ricerca pedagogica e didattica su cui si è esercitata la riflessione di Patanè, sia stato proprio la ricerca storica. Sia come studioso, riscattando dal «silenzio» autori, momenti e problematiche dell'educazione non solo italiana, sia come didatta, sostenendo la validità della ricerca storica sin dalla scuola elementare, perché essa «è fondazione di *coscienza comunitaria*, identificazione della propria umanità con i grandi processi collettivi, sentimento gioioso o risentito di appartenere ad un grande regno di comuni speranze»²⁴, differenziando le procedure (*oggettivanti*, nella scuola dell'obbligo; *concettualizzanti*, nella scuola media superiore) che consentono di liberare la ragione scientifica dell'alunno (perché la storiografia è scienza «della concreta esperienza umana nella sua prospettiva temporale») da qualsiasi concezione «determinista» e «casualistica» della storia. Una concezione dialettica della storia si semplifica astrattamente e s'impoverisce quando si fonda esclusivamente sulla sostanzializzazione delle strutture economiche o su quella, poniamo, delle strutture psicologiche in cui i «valori» occupano una posizione preminente. Il processo storico, la storia naturale come la storia della civiltà, è tematizzato in una relazionalità di categorie di cui il significato sta nelle ricerche che si rendono attuabili e nelle operazioni eseguibili, nei limiti delle condizioni di una data situazione, rese possibili dalle ricerche effettivamente intraprese²⁵.

C'è da chiedersi, tuttavia, se la *relatio in unum* attiene propriamente alla sfera estetica; e ancora: se l'esperienza estetica non venga a differenziarsi autonomamente dall'attività teoretica; infine, se quest'autonomia condanna inesorabilmente l'arte al mondo della *rêverie* di cui parla Bachelard contrapposta alla «conoscenza oggettiva»? O dobbiamo piuttosto pensare che la teoretica chiede all'estetica la propria fondazione? C'è un altro aspetto della *relatio in unum* che ci rende conto della legittimità degli interrogativi dilemmatici. Afferma, infatti, lo stesso Patanè: «*In fondo la prima intuizione nel momento in cui si pone come simbolo dell'essere e, trascendentalmente, della sua unità nell'unificazione trascendentale di soggetto e oggetto, non è diversa dall'intuizione propriamente estetica che appartiene all'oggetto*», aggiungendo subito dopo «*è in una corretta valutazione dell'intuizione come attività noetico-estetica fondante nei suoi simboli, o meglio riscoprente in essi, sul piano trascendentale, l'essere, la chiave dell'estetica, così come è in essa la chiave della gnoseologia*» [1962; 1975, p. 185]. Si rifletta: una «*corretta valutazione dell'intuizione come attività noetico-estetica*»; essa è un richiamo alla «rappresentazione» quale elemento

²⁴ L. R. PATANÈ, *Teoria relazionale ed insegnamento della storia*, cit., p. 300, corsivo dal testo.

²⁵ Ivi, pp. 297-365 (*Per una moderna didattica della storia*).

fondante dell'attività conoscitiva che è poi quella propriamente artistica. La rappresentazione, infatti, è una sistemazione più vasta: essa implica non soltanto la cooperazione, ma anche l'aiuto della memoria, l'educazione dei sentimenti, il controllo dell'esperienza, l'organizzazione della ragione che noi ritroviamo nell'opera d'arte. «L'artista è tale non solo per il pieno possesso di mezzi espressivi adeguati all'intuizione [...], ma anche per la pienezza della sua intuizione a cui partecipa con la ricchezza di tutte le implicazioni della sua personalità oltre che con tutta l'interiore ricchezza della sua vita emotiva» [1970; 1975, p. 293]. Con ciò sembra che il primo passo per una corretta educazione estetica sia stato compiuto, ma ci ritorneremo in altra sede.

Lasciamo dunque il mondo al *punctum remotum* dell'unità indifferenziata per entrare nel mondo delle relazioni: il regno della filosofia, della scienza, ma anche dell'attività estetica.

Il mondo è la mia miniatura, anzi il mio capriccio, solo la mia indifferenza può portarlo alla rovina.

In ogni caso è significativo che, definita storicamente la matrice mistica dell'autocoscienzialismo idealista, la ricerca di Patanè si sia subito caratterizzata come una *filosofia dell'esperienza* nella quale si riconosce l'*interazione* fra soggetto e oggetto e che proprio per questo Patanè prospetti un programma pedagogico inteso ad evitare la sterilità alla quale conduce sempre l'eccessiva tendenza unitaria e semplificatrice con cui si annuncia sempre la rinnovantesi minaccia del dommatismo della ragione (il razionalismo cartesiano, l'empirismo, l'attualismo gentiliano, aggiungendovi la fenomenologia husserliana e il neopositivismo).

Un'operazione resa possibile dal razionalismo critico, ma resa ancora più incombente dalla *relazionalità* quale elemento caratterizzante del «nuovo spirito scientifico».

Nella sua linea di sviluppo passante da un lato per il *pragmatismo* di Pierce, il *transazionismo* di Dewey, il *razionalismo critico* di Banfi, la *fenomenologia relazionistica* di Paci²⁶, e dall'altro lato per la storia delle scienze fisiche (la *relatività* einsteniana, il *principio di indeterminazione* di Heisenberg, l'u-

²⁶ È impossibile, in questa sede, individuare tutti i contesti di significazione e di situazione da cui si origina e si sviluppa la riflessione di Patanè. Una posizione di rilievo spetta ad Enzo Paci che, pur non figurando esplicitamente nelle opere di Patanè, è una presenza piuttosto tangibile. A questo proposito è importante segnalare *Tempo e relazione*, Torino, Taylor, 1954; *Dall'esistenzialismo al relazionismo*, Messina-Firenze, D'Anna, 1957, opere che segnano la fase *relazionista* del pensiero di Paci. Non è un caso che nell'esposizione critica del pensiero pedagogico di Patanè ci siamo avvalsi, e continueremo a farlo anche in sede di educazione estetica, della riflessione di Paci che ha molti punti in comune con quella di Patanè, tranne l'accentuazione dei motivi husserliani che si legano al recupero teoretico dell'opera husserliana fatto appunto da Paci.

niverso dinamico di Friedman, l'ingegneria genetica e la fisica quantistica), la teoria relazionale conduce all'eliminazione delle «essenze», degli *in sé* o dei *minimi fisici*, al conseguente passaggio che la realtà è ciò che nel linguaggio delle scienze esatte si chiama *forma di energia*, che si costruisce in strutture e tra singole relazioni senza trasmodare o uscire mai dall'essere, di conseguenza il «farsi totalmente dell'essere in ogni singola relazione». Il rapporto *soggetto-oggetto* posto nel titolo *L'Essere: soggetto-oggetto della conoscenza* [1970] indica una nuova concezione della conoscenza: «La conoscenza non può essere che conoscenza di *ciò che è in quanto è*. Ma non si intenda [...] che il conoscere sia relativo ad *essenze*, bensì che esso è relativo ad *esistenze*, poiché l'essere di ogni cosa e persino di ogni idea non è mai dato come *un essere per sé* ma come un *essere per qualcosa* che gli dà appunto il suo contenuto di essere» [1970; 1975, p. 59). Ogni richiamo dunque alle «cose stesse» è respinto in quanto presuppone la presenza di una «materia ribelle» al pensiero, di un *quid* che si oppone alla conoscenza, cioè di cui la conoscenza predica qualcosa ma che sempre le si sottrae eccedendola e su cui i modelli gnoseologici (idealismo, criticismo kantiano, positivismo, neopositivismo) devono incessantemente riformarsi. Non c'è un *in sé* dietro i fenomeni. Ed il «mondo sensibile» (la sostanza, la materia) non è la cortina fumogena dietro la quale si nasconde uno strano ed assurdo *in sé*. Non ci sono più misteriose e opache file che portano il mondo delle sensazioni a legarsi ad una loro centralità produttiva dalla quale metafisicamente derivano il loro essere, e se una metafisica potrebbe essere data, ossia una scienza dei primi principi, questa può essere solo una *metafisica dell'esperienza*. D'un colpo, dunque, Patanè rescinde questo corpo morto dal sistema filosofico²⁷. *L'in sé*

²⁷ Sicché nell'affermare «la pienezza esistenziale» dell'«essere» nelle *relazioni* che il soggetto istituisce con la *prassi* teorica, essa *potrebbe* essere intesa come un ritorno all'«occasionalismo sensista» di Adelchi Baratono, di una filosofia cioè «berkeleyanamente desostanziata anche dello spirito e realizzata nella pura forma sensibile» in cui la forma, «*il valore sensibile* [estetico] è [...] *l'esistenza*, in senso proprio, dei valori reali e ideali, intuitivamente data» (A. Baratono, *Il mio paradosso*, in M. F. SCIACCA, *Filosofi Italiani Contemporanei*, Milano, Marzorati, 1944, pp. 103-123; Id., *Il mondo sensibile*, Firenze, Sansoni, 1934). Non è qui la sede di stabilire «impensabili» affinità tra Baratono e Patanè, tra la «metafisica estetica» del primo e la «metafisica dell'esperienza» del secondo, ma va pur detto che una ripresa *adeguata* della filosofia estetica di Baratono, secondo la quale l'arte è *sensibilità*, presenza rivelatrice di tutti i valori «realizzati nella pura forma sensibile» e che il raggiungimento della *forma sensibile* si realizza attraverso la padronanza dei mezzi espressivi (A. BARATONO, *Arte e poesia*, Milano, Bompiani, 1945), non può ignorare l'originale contributo di quella filosofia nella definizione dell'educazione estetica e che non a caso lo stesso Patanè riprende riscattando il filosofo dal «silenzio» in cui era stato affondato immeritadamente. L'opera di Baratono, secondo Patanè, nel panorama degli studi pedagogici italiani dedicati all'educazione estetica negli ultimi cento anni, è quella che maggiormente ha centrato il problema per il fatto che l'educazione estetica discende da una teoria estetica adeguatamente fondata (L. R. PATANÈ, *L'educazione estetica in Antonio Santoni Rugiu*, cit., p. 122).

è nelle relazioni sensibili, logiche, matematiche, finanche artistiche, che il soggetto istituisce con la *prassi ed il rovesciamento della prassi*: le interpreta, le corregge, le integra con altre relazioni. Siamo noi che ci poniamo in rapporti, teorici e pratici, con la cosa *in sé*, determinandola concettualmente e operativamente come l'*in sé* della cosa, ovvero la *sua pienezza esistenziale*: ««L'esistenza relazionale – scrive Patanè – non è, infatti, il mero carattere modale dell'essere, ma proprio il reale contenuto di essere di ogni ente a cui esso non può sottrarsi senza negarsi come ente e come essere. L'essere, infatti, non è che tutti i modi di esistere di ogni ente, la sua pienezza esistenziale» [1970; 1975, p. 60]. Gli fa «eco» Bachelard: «In principio è la relazione: ogni realismo non è che un modo d'espressione di questa relazione; non si può pensare in due modi diversi, successivamente, il mondo degli oggetti: prima come relativi tra loro, e poi come esistenti ciascuno di per sé. Ancor meno li si può pensare nell'ordine inverso, perché è sempre attraverso la relazione che si torna a provare l'esistenza di questi oggetti. In particolare, sarebbe secondo noi completamente insufficiente vedere nella relazione una semplice condizione della misura fisica, poiché la relazione incide sull'essere, o meglio fa tutt'uno con l'essere»²⁸.

Ciò che allora la vecchia filosofia chiamava «essere» per il relazionalismo è *rapporto, relazione, cioè correlazione*. Solo in quanto relazioni («non esistono oggetti in sé e per sé: esistono complessi di relazione aventi valore di individuazione posti in termini di relazione, determinabili secondo rapporti di funzionalità»; 1972; 1975, p. 123)²⁹ hanno una realtà, un'oggettività e non già perché si riferiscono ad un «oggetto», ad un'esperienza immediata o ad un'immagine intuitiva. La comprensione scientifica degli «oggetti» da parte della scienza contemporanea è una comprensione relazionale: tende cioè ad esprimere e a conoscere una relazione tra conoscente e conosciuto, tra soggetto e oggetto, tra fenomeno e noumeno. Il principio di indeterminazione, al quale fa riferimento Patanè, non dice infatti che l'evento è creato dall'Io, né dice che un oggetto già fatto e compiuto costringe l'Io a scoprirlo così com'è, ma stabilisce in forma precisa una relazione tra il ricercatore e il ricerca, relazione che, portata sul piano della riflessione filosofica, escluderà, oramai per sempre, sia una soluzione idealista che una soluzione realista³⁰.

Alla «metafisica dell'essere» che interroga sul «che cosa», che chiede «che cosa è», si sostituisce la *metafisica dell'esperienza* la quale chiede,

²⁸ G. BACHELARD, *Le valeur inductive de la relativité*, Paris, Vrin, 1929, p. 207.

²⁹ Si confronti pure questo passo di Patanè con Bachelard: «gli oggetti devono apparire come funzioni della relazione» (G. BACHELARD, *Essai sur la connaissance approchée*, Paris, Vrin, 1928, p. 252).

³⁰ L. R. PATANÈ, *Postilla n. 8: Relazione e oggetto «in sé»* [1975]; *Postilla n. 11: Sostanza e materia* [1975], in *Principi...*, cit., pp. 137-143; 188-189.

invece, qual è il problema che si deve risolvere nella situazione storica, quali sono le relazioni che tale problema hanno determinato e fatto sorgere, quali sono i progetti che il linguaggio può proporre in correlazione con il problema che in esso si esprime. Alla metafisica dell'essere va sostituita quella metafisica che attraverso l'*informazione* e la *progettazione*, può risolversi nella *praxis* e nella soluzione del problema [1967; 1970; 1972; 1975, pp. 115-131; pp. 195-212, pp. 235-249].

L'esperienza intesa come tessuto di «infinite relazioni» si fa, si conosce, si ricrea operazionalmente: di nuovo torna, nelle pagine di Patanè, una suggestione deweyana³¹. C'è un luogo centrale in *Esperienza sensibile e concetto di esperienza* [1972] che merita una particolare attenzione: «v'è una forma di esperienza tutta attuale, in direzione univoca, le cui interazioni relazionali nel rapporto soggetto-oggetto, siano esse casuali o provocate, si fermano agli effetti immediati (constatazione) di dati immediati, e rispetto alle quali il soggetto assume un atteggiamento passivo [...]. Ma v'è poi una forma di esperienza più complessa che corrisponde ad una situazione di pura sperimentaltà in cui il soggetto promuove egli stesso l'interazione relazionale, ponendo soluzioni prospettivamente (per via d'ipotesi) in una situazione sperimentale, per acquisire nuovi dati della realtà che non sono immediatamente "dati" [...]. Il successo dell'educazione consiste invero nella capacità che essa avrà saputo acquistare all'individuo di utilizzare i dati dell'esperienza oltre i dati immediati di cui dispone mediante il suo intervento attivo in essa» [1972; 1975, pp. 126-127].

Quivi, il pedagogico è nel cuore dell'epistemologia; per contro, l'epistemologia è nel cuore del pedagogico. *La concezione relazionale è una pedagogia della costruzione della conoscenza*. Il concetto di formazione designa due ordini di fenomeni differenti ma comunque legati: il processo di costituzione dei concetti nella storia della scienza e la genesi psicologica o pedagogica di questi concetti nella mente dell'allievo. I processi sono della stessa natura. Lo scienziato che inventa e l'allievo che apprende sono entrambi impegnati in un movimento di *problematizzazione*: partono da una domanda, determinano un problema, costruiscono modelli di realtà, li testano. In un caso e nell'altro, il pensiero (si badi: è sempre nel reciproco attraversarsi delle forme e dei movimenti dell'esperienza dei «dati immediati» e dei «dati provocati» dall'esperienza che si sviluppano le strutture logiche del pensiero) [Ivi, p. 126] opera una messa in discussione dell'evidenza, una rettificazione dell'errore primario. Secondo il proprio senso storico, la formazione è *riforma della mente*. Perciò «l'educazione alla ragione va iniziata per

³¹ J. DEWEY, *Intelligenza creativa* [1917], tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1957; Id., *Come noi conosciamo*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1961.

tempo, senza reticenze e senza infingimenti, non solo rifiutando le spiegazioni tabulate e mitiche (senza perciò tagliare i ponti all'immaginazione) ma favorendo i progetti di oggettivazione, abituando il bambino a collocarsi entro il proprio ambiente in relazioni corrette e concrete con il mondo per cui possa cogliere le concrete relazioni internazionali che nel mondo si danno»³². Per Bachelard, la formazione procede da una filosofia del *non*³³ che si può esplicitare nei tre assiomi messi a punto da Georges Canguilhem: deprezzamento speculativo dell'intuizione, primato teorico dell'errore, posizione dell'oggetto in quanto prospettiva delle idee³⁴. Accettare queste tre tesi è fare della formazione la vita stessa dello spirito, come *rimforma continua*: dell'insegnante e dell'allievo, secondo quella dialettica di *razionalismo insegnante e corrazionalismo* ben evidenziata da Patanè³⁵.

La valenza pedagogica di un'analisi della conoscenza e di una critica dell'epistemologia contemporanea non si sovrappongono al processo di costituzione della pedagogia poiché, come si affermava altrove, esiste una relativa consustanzialità tra il processo di formazione della conoscenza del soggetto e quello della conoscenza scientifica *tout court*: consustanzialità che non significa identità ma piuttosto complementarità tra il discorso sulla scienza e il discorso sulla trasformazione in senso educativo del soggetto. Tra formazione della conoscenza e formazione della scienza pedagogica c'è un nesso inscindibile. Riprendendo la riflessione banfiana con toni e tempi vicini a quelli con cui Patanè definiva la *pedagogia relazionale*, Alberto Granese asseriva che il problema della pedagogia, è, innanzi tutto, il problema del senso e dei modi reali in cui l'organizzazione del sapere, dell'apprendimento, della socialità, insomma l'intera tematica della formazione umana «può costituirsi quale oggetto di un sapere epistemologicamente fondato che valga come strumento e guida delle operazioni e delle trasformazioni in cui si origina e che in varia misura dialetticamente ne dipende»³⁶.

Si noti, tuttavia, come la stessa possibilità degli orizzonti che si aprono dalla prospettiva di Patanè attesti la rilevante apertura (nel quadro alquanto confuso della pedagogia italiana di quegli'anni) di tale pensiero alle tematiche più avanzate nel mondo scientifico e nel dibattito epistemologico contemporaneo.

³² L. R. PATANÈ, *Postilla n. 5: Vivere il mondo e «sapere» il mondo* [1975], in *Principi...*, cit., p. 93.

³³ G. BACHELARD, *La filosofia del non*, tr. it., Catania, Pellicanolibri, 1978.

³⁴ G. CANGUILHEM, *Sur une épistémologie concordatarie*, in AA. VV., *Hommage à Gaston Bachelard*, Paris, P.U.F., 1957, pp.131-133; anche G. LECOURT, *L'epistemologia storica di GASTON BACHELARD*, tr. it., Milano, Jaca Book, 1969.

³⁵ L. R. PATANÈ, *Formazione dello spirito scientifico... in Gaston Bachelard*, cit., pp. 38-44.

³⁶ A. GRANESE, *La ricerca teorica in pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1975, p. 43.

Il concetto di «oggettività» presuppone una dualità di termini nel processo conoscitivo, ciascuno dei quali si colloca su un versante definito. L'idea stessa di «conoscenza» sembra esigere l'attribuzione di un ruolo predominante ad uno dei due elementi in questione. Di qui l'alternativa di priorità riconosciuta al «soggetto» o all'«oggetto». Dal punto di vista del procedimento logico adottato, la scelta effettuata non comporta grandi differenze: dato il soggetto da una parte e l'oggetto dall'altra, si tratta in ogni caso di stabilire un *rapporto*, una *relazione*, per superare la parzialità assunta alla base del discorso. Con il tramonto dell'«oggettivismo», prevalso nella scienza moderna e nel positivismo, anche le prospettive «soggettivistiche» emergenti nell'epistemologia contemporanea sembrano pagare inconsapevolmente all'oggettivismo un pesante pedaggio: quello che consiste nel commisurare in ogni caso la validità del processo conoscitivo alla capacità del soggetto stesso di raffigurare adeguatamente una realtà comunque «esterna» e «oggettiva». Accade spesso, in sostanza, che il soggettivismo finisca per ricadere entro un ambito costitutivamente oggettivistico, con l'implicare una verità assoluta e «data» che il soggetto conoscente dovrebbe mettere a fuoco e raffigurare concettualmente. Ma, incalza Patanè, «l'osservazione che le trame di relazioni presuppongono un essere che si relaziona non ha senso essendo l'essere dato solo nelle relazioni e per le relazioni e in quanto relazione, sia come esistente che come contenuto trascendentale della mente» [1970; 1975, p. 69]. Dal punto di vista dell'epistemologia contemporanea la conoscenza è indissolubilmente legata alle operazioni che il soggetto compie per controllare la realtà, cosicché il rapporto tra teoria e pratica, tra norma e fatto si pone e si chiarisce all'interno delle operazioni fornite di significato conoscitivo in cui non è indispensabile (insegna la relatività einsteniana) la «base empirica».

Non c'è, in effetti, nessuna possibilità logica di legittimare il concetto di «oggettività» nel senso «epistemologico», per così dire, della corrispondenza del concetto al dato o della raffigurazione teorica alla dinamica reale. «Esiste – scrive l'epistemologo McEwen – una realtà oggettiva ad una specifica dimensione della quale si riferiscono le costruzioni soggettive della disciplina data»³⁷. Ma tra tali costruzioni e la «realtà oggettiva» non c'è una corrispondenza diretta e immediata, perché, come già affermava Lovejoy nelle sue lezioni di metodologia storica sulla «storia delle idee», qualsiasi voglia di conoscenza si abbia degli oggetti reali, si tratta di una conoscenza indiretta e rappresentativa, dal momento che il dato mediante

³⁷ V. P. MCEWEN, *The problem of Social-Scientific Knowledge*, Totowa, N. J. Bedminster Press, 1963, p. 242.

il quale l'oggetto è conosciuto non è identico all'oggetto conosciuto³⁸. Su questa verità McEwen era già stato ragguagliato da Lovejoy, ma, occorre dirlo, chi ha ragguagliato Lovejoy forse sono stati Marx, Pierce e Dewey, Heisenberg, lo stesso Patanè³⁹. La scienza contemporanea ha, di fatto, potuto progredire nella misura in cui ha potuto sciogliersi dai condizionamenti dell'osservazione, del «vedere» che si serve necessariamente di codici sensoriali, per attingere deduttivamente e razionalmente a relazioni sempre più «pure», non direttamente osservabili, ma legittimamente deducibili dai loro effetti. *L'impresa scientifica si muove fra la costruzione del dato e l'attribuzione di senso a relazioni fra «dati» costruiti*. C'è da vedere in tutto questo, commenta Patanè nei rilievi critici al «materialismo» di Gino Ferretti, «una nuova materia per un nuovo materialismo non metafisicamente dogmatico né banalmente grezzo ed empiricistico, ma pienamente conscio dell'esistenza di un mondo dinamico, non deterministico né casuale, i cui progressi economici sono comprensibili alla ragione che a posteriori li assume come processi razionali. L'emergere dunque di un nuovo materialismo che segni insieme l'emergere di un nuovo razionalismo»⁴⁰.

Come la fisica, anche le scienze umane e la pedagogia sembrano oramai essere senza una «rete di sicurezza», ci si trova di fronte non più ad una «scienza su palafitte», ma ad un *sapere senza fondamenti* (per usare una felice espressione di Aldo Gargani): smarrito il principio fondante dell'induzione, caduta l'illusione della razionalità permanente delle scelte, crollato il mito dell'oggettività, a queste scienze non resta che la logica dell'indagine scientifica, *intesa come autofondantesi processo di riduzione della complessità attraverso teorie operazionalizzabili e controllabili*; attraverso cioè quell'articolato e non lineare processo che da una situazione indeterminata porta alla posizione di un problema, che è tale solo in quanto con l'intervento di un abbozzo di teoria risulta affrontabile e risolvibile⁴¹.

³⁸ A. LOVEJOY, *Revolt against Dualism. An Inquiry concerning the Existence of Ideas*, London, Allen, 1930, p. 74.

³⁹ Scrive lo stesso Patanè: «la presenza di un codice di registrazione e di riferimento in funzione di un soggetto ci dice che il conoscere, senza distruggere l'identità delle relazioni nel conoscere con le relazioni oggettive che si danno nel conoscere, è qualcosa di più e di meno degli "oggetti" che si danno nel conoscere [pertanto] non assumere nell'azione pedagogica alcun oggetto nella sua individualità dogmatica e assoluta, come oggetto "in sé", a ricercare criticamente le relazioni che costituiscono le trame relazionali dell'essere, il legame esistenziale di essere tra "oggetti", senza indulgere all'ovvietà apparente delle individuazioni oggettive» vedi: L. R. PATANÈ, *Postilla n. 8: Relazione e oggetto in sé*, in *Principi*, pp. 141-142.

⁴⁰ L. R. PATANÈ, *Verso una teoria relazionale dell'esperienza*, in L. R. PATANÈ (a cura di), *Gino Ferretti*, cit., p. 227.

⁴¹ Si veda: A. NEGRI (a cura di), *Le crisi del pensiero scientifico nel mondo attuale*, Roma, Armando, 1972; A. GARGANI (a cura di), *La crisi della ragione. Nuovi modelli del rapporto tra sapere e attività umane*, Torino, Einaudi, 1979. Ringraziamo vivamente Michele Corsi per

Quel che forse non si riuscirà mai a togliere dal discorso di Patanè, è bene dirlo subito, sia che ciò dipenda da un condizionamento di formazione o d'orizzonte, è una curiosa e perturbante oscillazione tra alcuni avanzati piani di un razionalismo critico ed altri piani apparentemente vicini ad un «realismo conoscitivo» in cui il *background* gnoseologico «oggettivistico» è ben lontano dalla consunzione. Riprendendo la nota proposizione logica di Wittgenstein, secondo la quale «non possiamo affatto concepire oggetti spaziali fuori dallo spazio, oggetti temporali fuori del tempo, così non possiamo concepire *alcun* oggetto fuori della possibilità del suo nesso con altri»⁴², Patanè corregge questa affermando che l'attualità delle relazioni è insieme realtà ontologica e realtà logica [1966; 1975, p. 21]. Impegnandosi poi nella definizione dell'«esperienza» onde promuoverla pedagogicamente, Patanè sostiene che «l'essere delle relazioni sul piano esistenziale non può non essere identico all'essere delle medesime relazioni sul piano ideale; il principio è ontologico, non logico, sicché il pensiero che ricostruisce l'essere delle relazioni date sul piano ideale, ricostruisce *l'identica realtà* e l'identico ordine dell'essere delle relazioni *date sul piano empirico*». E ancora: «l'essere delle relazioni che costituisce la realtà del conoscere è l'identico essere delle relazioni che *costituisce la realtà empirica*. Il che ci porta a concludere per una forma di *realismo conoscitivo*» [1972; 1975, p. 116] e, aggiungiamo noi, giustificerebbe la sussistenza di oggetti nella relazione. Non emerge insomma con sufficiente chiarezza se la «realtà empirica» sia da cercare e promuovere pedagogicamente *nella* logica dell'indagine, o se quella realtà è già «data» prima dell'indagine. Anche se nella enunciazione della teoria relazionale, emersa sin da 1970, affermava che «l'osservazione che le trame di relazioni presuppongono un essere che si relaziona non ha senso essendo l'essere dato solo nelle relazioni e per le relazioni e in quanto relazione, sia come esistente che come contenuto trascendentale della mente» [1970; 1975, p. 69]⁴³.

questi spunti derivati da (continue) discussioni e chiarimenti che hanno avuto come oggetto di studio la *fondazione* della pedagogia, intesa appunto come «processo di costruzione scientifica», in relazione ai mutamenti avvenuti nell'epistemologia contemporanea (M. CORSI, *Come pensare l'educazione*, Brescia, La Scuola, 1997).

⁴² L. WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus*, tr. it. di A. Conte, Torino, Einaudi, 1964, proposizione 2.0121

⁴³ Le difficoltà in cui si muove l'epistemologia di Patanè è rintracciabile del resto anche in taluni fisici che più hanno insistito sul carattere *costitutivo* delle teorie scientifiche: per esempio Heisenberg, infatti, da un lato dice che noi non conosciamo gli oggetti reali (che dunque postula come dati) bensì le nostre rappresentazioni di essi, mentre dall'altro lato, però, dice che, modificando noi con i nostri strumenti di osservazione gli oggetti, questi vengono in qualche misura fatti da noi e quindi sono conosciuti realmente così come si danno, come sono nella «interazione» (W. HEISENBERG, *Mutamenti nelle basi della scienza*, tr. it., Torino, Einaudi,

Certo, il relazionalismo di Patanè, e vale anche per il *problematicismo* come «modello» della ricerca pedagogica, è debitore di alcuni assunti teorici (kantiani, marxisti, banfiani) che impediscono, a parer nostro, il passaggio da una «teoria della conoscenza» ancora interna all'orizzonte e al discorso filosofico tradizionale, ad una *teoria della pratica scientifica* esterna ed anzi in opposizione a quell'orizzonte e a quel discorso.

1.2 *Il paradigma problematicista*. Scriveva Enzo Paci nel lontano 1954: «L'apertura alla relazione è il dissolversi delle mura costruite per imprigionare le forme, il cadere dei confini predeterminati tra la ricerca teoretica e la natura, tra la concretezza del processo in atto e la ricerca richiesta del processo stesso»⁴⁴.

Nell'«apertura alla relazione» si scopre che l'esperienza, e in particolare modo l'esperienza educativa, è un'*esperienza in situazione*. L'irreversibilità del processo si rivela quindi come condizione di *ogni* esperienza: questa condizione è trascendentale ma è trascendentale soltanto e appunto perché è empirica. L'assunzione del principio dell'esperienza come storia, in quanto linguisticamente enunciato come una realtà indipendente dall'esperienza, non è che la tipica e sempre risorgente forma dell'enunciazione realistica nella quale si fa corrispondere al nome un oggetto o un'entità non empiricamente comprovabile. Il realismo così inteso è strettamente congiunto con il realismo russelliano, il realismo atomistico, il realismo storico e aprocessuale dei dati isolati dalla situazione storico-naturale. Un simile realismo è decisamente respinto in base alla considerazione che la così detta realtà è esperienza e storia e che la stessa enunciazione di questa proposizione è nell'esperienza e nella storia come enunciazione linguistica, enunciazione «reale» in quanto enunciata in una struttura empiricamente attuale⁴⁵. Ciò che noi sperimentiamo, in realtà, ammonisce ancora Patanè,

1944, p. 54) o, per dirla con Dewey, nella «transazione» fra l'osservatore e il dato. Ora, è precisamente in questo punto che Patanè non riesce a superare la difficoltà, cioè non riesca a espungere il *ritorno* della «materia ribelle» nella misura in cui tende da una parte ad eliminare il dato per affermare la forza creativa della teoria (relazionale), l'oggetto è allora posto nel suo essere *dall'atto della conoscenza*. Ma è una conclusione, questa, a pensarci bene, che suggerisce il ritorno dell'«idealismo», magari dell'*idealismo scientifico, gnoseologico-tecnico* (che è poi la conclusione ultima alla quale giunge il razionalismo di Bachelard) e pertanto Patanè avverte la necessità di un «realismo conoscitivo». Non a caso, nel dar luogo ad *una pedagogia della costruzione della conoscenza*, ricorre sovente il richiamo alla «conoscenza oggettiva» alla quale l'educando, provocando l'esperienza anche attraverso l'intervento dell'educatore, deve tendere. Ma a quale «conoscenza oggettiva» si fa riferimento?

⁴⁴ E. PACI, *Tempo e relazione*, cit., p. 28.

⁴⁵ L. R. PATANÈ, *Postilla n. 5: Il substratum fisico e le relazioni* [1975]; *Postilla n. 14: Proposizioni fattuali e tautologie* [1975], in *Principi...*, cit., pp. 108-113, pp. 223-230.

non è mai né un'idea o una sostanza, né un dato sensibile atomico: ciò che noi sperimentiamo è sempre una *situazione*, una *situazione storica relazionata*. Lo spirito umano, nella sua possibile direzione verticale verso un valore, è processo, centro di particolari esperienze, possibilità, progetti, attuazioni, nei quali effettivamente urgono le esigenze, i problemi, i bisogni, le inclinazioni, i sogni, la vita stessa del movimento storico in tutta la sua complessa e dinamica relazionalità. Nelle strutture di tale relazionalità, nel loro finire e nel loro procedere, si attua *la storia dell'educazione e della pedagogia*.

Non sembri insistente o pedante l'effettiva presenza del razionalismo di Banfi-Bertin e della fenomenologia relazionistica di Paci nella *pedagogia relazionale* di Patanè, perché esso ha di mira il *problematicismo* quale modello storico del sapere pedagogico. È lecito asserire che la concezione eminentemente relazionista del razionalismo critico sedimenti in profondità il *problematicismo pedagogico* i cui contorni teorici ed empirici appaiono illuminati rispettivamente dall'orizzonte della *possibilità* e dell'*antidogmatismo*, consentendo un «modello» interpretativo e operativo dei processi educativi privo di ritagli apodittici e normativi, rivolto, piuttosto, ad assicurare respiro all'universalità, alla processualità, alla complessità della teoria e prassi educative⁴⁶.

L'*orizzonte della possibilità* dà luce e prospettiva allo stesso concetto di modello, inteso come «schema concettuale secondo cui possono essere connessi e ordinati i vari aspetti della vita educativa in rapporto ad un principio «teleologico» che ne assicuri coerenza e organicità»⁴⁷. Modello inteso come «paradigma» ideale di organizzazione della vita educativa, aperto ai molteplici sentieri del *possibile* (principio di ragione) ma anche costruito su coordinate aderenti alla realtà⁴⁸. Il secondo orizzonte delinea i requisiti *antidogmatici* dell'esperienza educativa, perseguibili con un modello pedagogico che pratici contestualmente il metodo «trascendentale», «dialettico» e «fenomenologico».

⁴⁶ Si veda ancora E. PACI, *Tempo e relazione*, cit., pp. 3-46; Id., *Dall'esistenzialismo al relazionismo*, cit., pp. 11-84. Nella linea di riflessione Banfi-Paci, non si può fare a meno di ricordare l'impegno di G. M. Bertin, di P. Bertolini e di R. Massa per aver saputo «rivitalizzare» il pensiero fenomenologico innestandoli nella costituzione della scienza pedagogica e, aggiungiamo, nella teoria dell'educazione estetica. Per questo rimandiamo ai testi di P. BERTOLINI, *Per un orientamento pedagogico relazionistico*, in «Aut Aut», n. 26, 1955; Id., *Educazione e relazione*, in «Rassegna di pedagogia», n. 2, 1956; Id., *Fenomenologia e pedagogia*, Bologna, Malipiero, 1962; G. M. BERTIN, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Roma, Armando, 1968; R. MASSA, *Epistemologia e metodo educativo*, Firenze, La Nuova Italia, 1975.

⁴⁷ G. M. BERTIN, *Educazione alla ragione*, cit., p. 39.

⁴⁸ Ivi

Sarebbe vano cercare in Patanè un'indagine *epistemologico-metateorica* essendo la sua pedagogia, la pedagogia di un *maestro*, di «un operaio tra gli operai», come lui stesso si definisce⁴⁹, eppure il suo *problematicismo pedagogico* attraversa tutto il territorio del dibattito e della ricerca pedagogica della seconda metà del Novecento, forte di uno spessore filosofico (il razionalismo critico) e di una consistente esperienza pedagogica e didattica (maturata a stretto contatto con la realtà spesso drammatica della scuola italiana del secondo dopoguerra) che ha perso ben poco della sua ricchezza e attualità. Pertanto, se si guarda alla dimensione logica e strutturale piuttosto che al «contenuto» della pedagogia, c'è da rimanere sicuramente delusi dall'aspettarci un'indagine «interna» al sapere pedagogico, piuttosto c'è da notare che quel tipo di riflessione è *immanente* alla logica pedagogica, più attenta a trovare la giustificazione della pedagogia nel terreno concreto dei problemi dell'educazione e dell'insegnamento. *Nel problematicismo l'elaborazione teorica è in stretta relazione con la pedagogia in situazione*. E con questo non si vuole per niente affatto disconoscere l'importanza della riflessione metateorica che ha contribuito in questi decenni (attraverso Metelli di Lallo, Granese, De Giacinto, Massa, Colicchi, Corsi, Cambi, Spadafora per ricordarne alcuni) a fissare la struttura «eidetica», fondante e insieme regolativa del sapere pedagogico impedendone la sua «dissoluzione» o nella filosofia o nelle scienze dell'educazione.

Giova rammentare, nel clima delle mode epistemologiche della pedagogia, il caustico richiamo di Patanè: «tutte le volte che una scienza, una qualsiasi scienza, si interroga per cercare in sede epistemologica la propria legittimazione e la propria autonomia [...] se tralascia di individuare la propria ragione di legittimità entro il riferimento logico-scientifico dell'unità del sapere, puntualmente scopre di non avere né autonomia, né unità, anzi, paradossalmente, di non avere alcuna patente di legittimità, o, addirittura di *non esistere*: esistono altre scienze, ma non la scienza che si interroga. È questa la conseguenza fatale di un antico vizio, quello del positivismo che voleva le singole scienze rigorosamente definite sul fondamento della specificità del loro oggetto per il quale ognuna di esse si viene a costituire in *un* sapere organizzato e distinto»⁵⁰.

Allora sarebbe opportuno ripetere che, di là dell'«ordinamento sistematico e assiologico» della pedagogia, la «creatività» pedagogica di Patanè si realizza attraverso la storicità dell'impegno educativo che si rileva sostanziale all'analisi critica dell'esperienza conoscitiva (che qui è stata con-

⁴⁹ L. R. PATANÈ, *Un itinerario pedagogico...*, cit., p. 232.

⁵⁰ L. R. PATANÈ, *La genealogia delle scienze e la didattica come scienza*, in «Riforma della scuola», n. 11, 1992, p. 5.

dotta) e all'azione educativa intenta a promuovere la «formazione integrale» dell'uomo.

La pedagogia del problematicismo si tende tra storicità-praticità e razionalità-rigore (scientifico) e cerca tra i due poli, una mediazione progressiva, non definitiva, sempre in espansione rispetto a sé e al mondo storico. Tra filosofia e scienza la *mediazione pedagogica* agisce attivamente nel privare la prima del teoreticismo astratto facendone anche esplodere le contraddizioni, e la seconda di un empiricismo che pretende di conseguire una «certezza» scientifica senza rischi. Da questo punto di vista la pedagogia problematicista è in sé una pedagogia particolarmente *indiscreta*. Come tale può correre e corre gravi rischi, ma qualsiasi rischio sarà sempre meno negativo di una mancanza di comunicazione che confina la filosofia, la pedagogia e l'arte nel loro splendido isolamento senza rapporti con la vita storica e sociale e perciò senza responsabilità nei confronti del processo della vita concreta dell'uomo. Il comportamento irrelazionistico chiude, anche nel campo etico, ogni comunicazione e ogni possibilità, conduce inesorabilmente al disordine e all'indifferenza, ad uno stato di fatto nel quale le responsabilità si dissolvono e la persona si perde proprio perché isolata nell'incomunicabilità della sua pretesa realtà «sostanziale»⁵¹.

È nella «teoria dell'educazione che la filosofia rinviene la propria giustificazione perché devolve le risultanze speculative del pensiero interiore alla sua progredibilità attraverso l'azione pedagogica, dà un fine alla sua ricerca, una prospettiva alla sua azione» [1966; 1975, p. 41]. In tal modo «la pedagogia riguadagna la filosofia a quel suo concetto primitivo e obliterato concetto di sé di Scienza integrale» [Ivi, p. 47] e guadagna così anche «la dimensione della sua scientificità assieme alle dimensioni tutte umane della storia e della socialità, ha cominciato a riflettere sulle relazioni concrete che legano l'uomo all'ambiente storico-naturale, alle relazioni interpersonali entro i concreti organismi societari, ha riscoperto la politica come mondo concreto della prassi e se stessa come fonte di decisione politica» [Ivi, p. 52]. Quivi la riflessione filosofica (come interrogazione sulle modalità dell'azione educativa), la riflessione epistemologica (come analisi e verifica critica) e la *connotazione politica* (data per valida la notazione marxiana che «se l'uomo è formato dalle circostanze si devono rendere umane le circostanze», la pedagogia ha una funzione eminentemente trasformatrice) sono condizioni fondanti del sapere pedagogico.

Il problematicismo pedagogico implica un profondo ripensamento dello *status* culturale della pedagogia che è, al tempo stesso, un ripensamento

⁵¹ Cfr., L. R. PATANÈ, *Postilla n. 5: Vivere il mondo e «sapere» il mondo* [1975]; in *Principi...*, cit., pp. 89-94; 451-468.

pedagogico del concetto di «scienza», di «cultura», di «società»; un ripensamento che a sua volta demanda ad una vera e autentica teorizzazione pedagogica che comprende la scrupolosa ricognizione di tre piani problematici fondamentali in cui si articola il discorso scientifico sulla personalità umana: natura, società, cultura (storicità). Si tratta di tre piani che vengono «occupati» rispettivamente da altre scienze: e qui l'interdisciplinarietà rivendica la sua cittadinanza. Perché poi *pensare relazionisticamente vuol dire non pensare assolutisticamente*. Non v'è nessun timore pertanto di vedere dissolvere la specificità del sapere pedagogico in altre scienze; piuttosto c'è da notare che il carattere interdisciplinare presuppone la costruzione inventiva di un discorso scientifico autonomo e irriducibile in quanto dotato di un proprio esclusivo oggetto d'indagine e di una propria struttura metodologica. Altrimenti nessuna scienza sarebbe autonoma, dal momento che la convergenza interdisciplinare è presente in ogni aspetto del lavoro scientifico attuale. Compito quindi di una teoria pedagogica è quello di effettuare una sintesi ed una totalizzazione progressiva, tenendo conto dei diversi livelli di problematicità dell'esperienza educativa che si sovrappongono e si intersecano nel discorso e nella prassi educativa, inscritti questi medesimi nella dinamica storica e pertanto la teoria necessita di una «visione del mondo» per le stesse finalità dell'educazione⁵².

La filosofia dell'educazione di stampo problematicista appare, dunque, come una necessaria forma di sapere fenomenologico-ermeneutico, *non epistemica ma epistemologica*. Il tardomoderno o la postmodernità (ma ci domandiamo, insieme alla scrittrice americana Susan Sontag, come si fa ad essere postmoderni se non morendo?) pensa a saperi *epi-stemici*, che stanno *sopra* (e fuori) la relazione tra i soggetti e i fenomeni (magari sopprimendo lo stesso soggetto per farlo rivivere nel flusso delle energie e dei desideri inconsci in cui si ritrova anche la scienza)⁵³. La filosofia dell'educazione da costruire potrà invece essere epistemologia, un discorso *condotta* nel *qui e nell'ora* del suo concreto farsi e destinato ad evolversi con il mutare di tutti i suoi soggetti e contesti. Una filosofia critica di fronte alle assiologie vincenti ma che si pone pure il problema dei valori da additare ai giovani e ai loro maestri, di un orientamento valoriale «per radi cenni» ma fissati nella loro radice storica. Una conoscenza narrativa intenzionale che non sovrasti ma *accada*, che non invada ma *accompagni*, che non detti leggi ma *discorra*, come *evento ad altri eventi*.

⁵² L. R. PATANÈ, *Postilla n. 3: Pedagogia e scienze dell'educazione* [1975], in *Principi...*, cit., pp. 51-57.

⁵³ L'allusione, ovviamente critica, è a J. F. LYOTARD, *A partire da Marx e Freud*, Milano, Multipla Edizioni, 1978; e poi, in modo particolare, *La condizione postmoderna*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1981.

È, quella di Patanè, una pedagogia che interroga le istituzioni, che nega il valore del «consueto» e del «conforme», che mette in discussione istituzioni e valori e metodi, che non afferma per il suo cammino di ricerca alcun dubbio fuorché *la logica dell'indagine*, vale a dire il metodo della ricerca, dell'interrogazione e della sperimentazione. Valga qui richiamare il monito di Banfi: *salva una parte dell'anima del giovane libera da te, dalla tua pedagogia e dalla tua educazione determinata*⁵⁴.

Si è indugiato, come d'altronde è parso opportuno, su questo movimento della riflessione pedagogica di Patanè per tre motivi essenziali: anzitutto perché è parso che proprio un'esplicitazione adeguata della teoria relazionale esigesse, per il particolare rapporto che s'istituisce tra filosofia e pedagogia, tra pedagogia ed estetica, un'esplicitazione del generale movimento d'idee che la sostiene; in secondo luogo, perché è parso che considerata nel suo processo di costituzione, la pedagogia relazionale di Patanè potesse suggerire il suo senso specifico nell'istanza razionale e antidogmatica che la sostiene; in terzo luogo, perché è parso che in tale processo potessero emergere, come sembra che *in nuce* siano emersi, alcuni motivi essenziali della ricerca successiva sull'educazione estetica sulla quale dedicheremo la seconda parte.

⁵⁴ Lettera a G. M. Bertin, in G. M. BERTIN, *L'idea pedagogica e il principio di ragione in A. BANFI*, cit., p. 107.