

## SAGGI - ESSAYS

### IL SENSO PEDAGOGICO DELLA FINITUDINE. DALL'ESTETICA DELL'ESISTENZA ALL'ESTETICA DELLA FORMAZIONE

*di Alessandro Ferrante, Andrea Galimberti\**

Il contributo intende riflettere da un punto di vista pedagogico sul senso che il tema della finitudine può avere in ambito educativo. Innanzitutto, si interroga l'esperienza della finitezza nell'attuale *milieu* storico e socio-culturale. Quest'ultimo appare caratterizzato da una marcata tendenza a rimuovere tutti i principali limiti che definiscono la condizione umana. Ciò genera apprendimenti diffusi che rendono difficile lavorare pedagogicamente con individui non più abituati a confrontarsi con la questione dei limiti, propri e altrui, e che proprio per questo sono particolarmente esposti a situazioni di vulnerabilità e disagio. A partire da questo sfondo problematico, si sostiene l'importanza di recuperare il senso e il valore del limite sia per dare una "buona" forma alla propria vita, sia per costruire "buone" forme educative, che consentano ai soggetti di fare esperienze di crescita significative. Ciò comporta di connettere a più livelli e da più prospettive un'estetica dell'esistenza con un'estetica della formazione. Il confronto con la dimensione della finitudine, infatti, è fondamentale per realizzarsi nella vita, così come per potersi sperimentare nei contesti educativi. Esso definisce i vincoli e le possibilità di azione e di conoscenza dei soggetti e dei sistemi formativi.

The article aims to reflect on possible meanings and implications of finitude in educational contexts. First of all, it explores

\* Il paper è il frutto congiunto del lavoro dei due autori. In particolare, i paragrafi 1-2-3 sono a cura di Alessandro Ferrante, i paragrafi 4-5 possono essere attribuiti ad Andrea Galimberti.

the experience of finitude in the contemporary socio-cultural milieu characterized by a tendency to remove the main limits of human condition. This attitude generates widespread learning processes where subjects not relate with themselves' and others' limits. We assist, hence, to a growing general vulnerability and discomfort where pedagogical work is particularly difficult. Starting from this scenario the article asserts the importance of recovering the meaning and value of limits in order to perform "good" educational practices, able to promote meaningful experiences. This perspective entails connecting an aesthetic of existence with an aesthetic of education on a plurality of levels and from different point of views. The comparison with the dimension of the end, is thus fundamental in order to accomplish one's life and experiment educational contexts. A crucial dimension that defines constraints and possibilities of subjects across educational systems.

### *1. L'esperienza del limite nell'era del "no limits"*

Secondo il filosofo Salvatore Natoli (1996; 1999; 2000; 2010) il modello di pensiero e di vita che a partire dalla modernità si è imposto come egemone in Occidente ha trasformato l'incontinenza in civiltà, modificando profondamente l'esperienza individuale e collettiva dei limiti. L'incontinenza concerne in primo luogo l'incapacità di porre un freno ai propri desideri e di calibrare con misura la propria azione nel mondo, tenendo conto che l'uomo è un essere finito, soggetto alla morte e al dolore. Essa inoltre rinvia a un modello di sviluppo economico sregolato, che incentiva a depredare e distruggere l'ambiente naturale, ignorando la limitatezza delle risorse del Pianeta. In tutti i casi, l'incontinenza chiama in causa il rapporto con la finitudine, quale caratteristica determinante della condizione umana e dei sistemi viventi. In termini generali, la finitudine ha a che vedere con i limiti (biologici, fisici, culturali, sociali). Questi possono essere interpretati di volta in volta come delle *soglie*, che pur permettendo di distinguere un "dentro" da un "fuori", un "prima" da un "do-

po", consentono attraversamenti, transiti, contaminazioni, ibridazioni (Pinto Minerva, 2014), o come dei *confini* che contengono, circoscrivono e rendono un'identità – corporea, individuale, culturale – riconoscibile, ma proprio per questo aperta all'incontro con l'alterità (D'Aprile, 2018). I limiti evocano delle linee di demarcazione, dei margini, dei bordi, delle frontiere che nel medesimo tempo disgiungono e connettono organismi, materie, culture, situazioni, momenti, eventi noti e ignoti.

In una fenomenologia dell'esistenza umana, la finitudine è una tematica cruciale, in quanto interpella radicalmente il rapporto con alcune dimensioni apicali della vita, come la felicità, la gioia, ma anche e forse soprattutto la morte e il dolore (Natoli, 1986; 2000). La morte e la sofferenza sono i limiti estremi dell'esistenza, ma sono anche ciò che consente l'emersione del senso (Curi, 2001; Natoli, 1986). Per non soccombere alle lacerazioni che provocano nella vita, pertanto, occorre prendersi cura di tali dimensioni, inscrivendole in una cornice di significati e in un insieme di pratiche che aiutino ad abitare con consapevolezza la propria finitudine (Mantegazza, 2004; Natoli, 1996).

Natoli (2007) distingue nella storia occidentale due principali *scenari di senso* in cui ha preso forma il rapporto umano con la finitudine. Il primo è costituito dal paganesimo (quindi fa riferimento alla civiltà greca e in parte a quella latina) e ha interpretato la finitudine come *naturale*; il secondo si è affermato grazie al cristianesimo e l'ha concepita come *creaturale*.

Nel primo modello la misura della finitudine è la morte, la quale è pensata come evento inevitabile, tragico, appartenente al ciclo della *physis*. Per i greci la vita in quanto tale – *zōé* – è eterna e infinita, ma è transitoria in tutte le sue singole forme: piante, animali, uomini. Ogni vita individuale – *bíos* – ha un inizio e una fine, è un momento limitato e caduco della vita immortale (Natoli, 2000). Tutto ciò che nasce è destinato a perire, ma ciò «non vuol dire che non sia degno di vivere» (Natoli, 2007, p. 12). È opportuno allora che l'uomo si prepari per porsi all'altezza della morte: «non solo della morte che giunge alla fine – e che in fondo poco lo riguarda – ma della morte che gli si fa incontro a ogni momen-

to della vita e che può essere contrastata solo se si è capaci di trovare la propria misura» (Natoli, 2007, p. 12). Il pagano sa che per vivere deve apprendere a soffrire e che tale apprendimento è possibile solo se conosce il proprio limite, lo accetta e se ne fa carico.

Nel cristianesimo, invece, l'uomo è finito «non tanto perché è mortale, ma perché è creato» (Natoli, 2007, p. 8). L'uomo e più in generale il mondo non sono in grado di sussistere autonomamente, ma sono tenuti in essere da Dio, senza il quale «tutto sarebbe nulla, o più esattamente, *nulla sarebbe*. La finitudine creaturale istituisce e fonda la creatura in “altro da sé”» (Natoli, 2007, p. 9). Niente esiste all'infuori di Dio e di ciò che Dio ha creato. L'uomo è finito in quanto *ens creatum* e al di là di Dio non è nulla. Solo ricordandosi di essere una creatura corruttibile che deve la propria esistenza a Dio, l'uomo può riuscire ad affrontare il dolore della vita e ad attraversare la morte (Natoli, 1986). La morte nel cristianesimo non è qualcosa di naturale come nel paganesimo, ma è il segno della colpa, del peccato originale, da cui tuttavia ci si può redimere. Il cristiano crede che un giorno il mondo sarà definitivamente liberato da ogni pena e afflizione e vive nell'ardente attesa della realizzazione di questa promessa, affidandosi alla grazia divina (Natoli, 1999). Nel frattempo, trae forza e speranza dalla fiducia nella futura salvezza per imparare a vivere in questo mondo, in *hac lacrimarum valle*. Il fedele sa che morendo non abbandona coloro che lascia e che ama, semplicemente li precede nella gloria (Natoli, 1996). Il bisogno umano di infinito, perciò, non è negato, ma è soddisfatto tramite Dio: «Nel cristianesimo dunque la finitezza dell'uomo si costituisce in rapporto all'infinità di Dio e per tal via l'uomo entra in circolo con l'infinito stesso e a esso è elevato» (Natoli, 2007, p. 11).

La civiltà moderna ha in larga misura abbandonato la visione del mondo pagana e cristiana, tuttavia «do svanire di Dio non ha cancellato il bisogno di infinito che il cristianesimo ha instillato negli uomini» (Natoli, 1996, p. 55). L'uomo moderno, infatti, ha anelato a conquistare una “salvezza senza fede” (Natoli, 2007), quindi senza Dio come garante e ha secolarizzato l'escatologia cristiana, assumendo la possibilità di un *illimitato progredire* come

uno dei propri tratti distintivi (Natoli, 1999). Il progresso, inteso in questi termini, è la versione mondana, laica e immanente della salvezza cristiana. L'infinito entra nella storia moderna come tensione verso un perfezionamento senza fine e senza fini: «L'infinità di Dio si muta *nell'aperto innanzi a noi*. Con la sua inquietante indeterminatezza, con le sue ignote opportunità» (Natoli, 1999, p. 137). Di conseguenza, la modernità patisce i vincoli e aspira al superamento di ogni limite, nell'illusione di poter costruire da sé la propria salvezza.

La cultura contemporanea, infine, ha liquidato anche la credenza nel progresso e la speranza in un avvenire migliore. La promessa di salvezza si è anzi capovolta in un sentimento generalizzato di minaccia, che investe la percezione comune del futuro (Benasayag & Schimit, 2004). Ciò che resta della modernità, però, è la sua filosofia del “no limits” che ha alimentato la voracità e l'incontinenza di una società consumistica e nichilista, in cui tutto ciò che è possibile è divenuto anche pensabile (Benasayag & Schimit, 2004), quindi lecito, e in cui vietato è solo vietare (Màdera & Tarca, 2004). Il limite, in questo scenario storico-culturale, è considerato come uno scomodo e temporaneo ostacolo da aggirare e oltrepassare. La cultura occidentale si è così *ammalata di infinito* (Natoli, 1996).

La risposta al dolore e alla morte oggi è perlopiù affidata alla tecnoscienza ed è basata sulla negazione della condizione di caducità dell'esistenza umana (Natoli, 1986). Per non soccombere di fronte al pensiero della morte e sottrarsi al suo potere paralizzante si è scelto di guardare altrove, dimenticandosi di essere destinati a finire (Curi, 2001). Tuttavia, il tentativo di rimuovere ogni limite e l'ostinazione a non considerare la propria finitudine hanno provocato paradossalmente un disagio diffuso (Palmieri, 2012), derivato dall'incapacità di fare i conti con dimensioni fondamentali dell'esistenza, che lungi dallo scomparire si ripresentano con insistenza e chiedono di essere accolte, comprese, rielaborate individualmente e culturalmente, anche dal punto di vista pedagogico (Mantegazza, 2004). In mancanza di tale rielaborazione, l'umanità continua a oscillare tra un sentimento di smarrimento,

di impotenza, di desolazione e un atteggiamento tracotante, onnipotente e narcisistico.

Nell'odierna civiltà si assiste dunque a un significativo impoverimento – soggettivo e sociale al tempo stesso – dell'esperienza del limite, che si riflette anche nei contesti formativi. Il *milieu* culturale in cui tutti viviamo genera degli apprendimenti diffusi rispetto ai temi della morte, del dolore, della finitezza che rendono sempre più complesso il lavoro educativo. È difficile infatti educare individui che non sono più abituati a confrontarsi con la questione dei limiti, propri e altrui, e che proprio per questo sono particolarmente esposti a situazioni di vulnerabilità e disagio (Palmieri, 2012). Da qui la necessità di promuovere riflessioni e azioni formative che mettano al centro la finitudine, recuperando il valore dei limiti (Mantegazza, 2004).

## *2. Vita buona, vita felice. L'estetica dell'esistenza e il valore della finitezza*

Riteniamo che sia indispensabile ritornare a pensare, agire, sentire, educare a partire dalla consapevolezza della propria finitezza. Ciò comporta innanzitutto di «prendere su di sé il peso del proprio limite» (Natoli, 1996, p. 10). Un riferimento interessante in questa direzione è rappresentato dall'*etica del finito* proposta da Natoli. Prima di avere a che fare con il dovere, per il filosofo l'etica concerne le relazioni, la socialità, il rapporto con se stessi e quindi con i propri limiti. Essa indica sia un *appartenere* – a un'epoca storica, uno scenario di senso, una cultura, una società, un gruppo sociale – che un *appartenersi* – che si sostanzia nel costituirsi come soggetti morali – e riguarda il modo in cui gli uomini abitano la terra, co-esistono e si danno forma (Natoli, 1996; 2000; 2006).

Questa prospettiva etica appare particolarmente suggestiva rispetto al tema del presente contributo, in quanto rappresenta una sorta di guida alla *formazione del carattere*, per usare il titolo di un libro dello stesso Natoli (2006). L'etica del finito, infatti, non è tanto una dottrina speculativa, quanto piuttosto un *progetto antropologi-*

co (Natoli, 2007) che invita a prendersi cura di sé e degli altri, a condurre una vita “buona” e degna di essere vissuta, nell’ipotesi che lo stare al mondo dell’uomo non necessiti di ancoraggi metafisici e trascendenti e che «il tempo della sua esistenza è anche quello della sua realizzazione» (Natoli, 1996, p. 97).

Secondo Natoli (2000) una vita *buona* è tale se è una vita *felice*, cioè compiuta. Per il filosofo può essere felice, realizzato e godere pienamente della bellezza del mondo solo colui che riesce a fare della propria esistenza un’opera, amministrando se stesso con saggezza e virtù (Natoli, 1996). La virtù è concepita come un’*estetica dell’esistenza*<sup>1</sup>, ossia come un esercizio di stile, un’*ars vivendi*, un’abilità che consiste nel *volgere la potenza in forma* (Natoli, 1996; 2000; 2005; 2006). «Tutto ciò che esiste, esiste perché è dotato della potenza d’esistere. Questa potenza Spinoza la chiama *conatus*» (Natoli, 1996, p. 49). Il *conatus* è lo sforzo con cui ciascuna cosa cerca di preservare nel suo essere. Ciascun essere vivente – quindi anche ciascun uomo – per quel tanto che esiste e finché esiste è una puntuazione di forza, una certa quantità di energia. Inoltre, come ha intuito Nietzsche, è potenza in espansione. Da qui la dinamica del desiderio. Tuttavia, la potenza non è mai illimitata, ma è finita.

Il punto cruciale in questo schema interpretativo è che nessuno sa esattamente quanta potenza è: c’è sempre uno *scarto tra coscienza e potenza*. Di conseguenza, gli uomini tendono a illudersi di essere infiniti e onnipotenti, a ritenere che la propria forza sia inesauribile e quindi rischiano di dissipare la propria energia, o di essere travolti dagli accadimenti esterni. Occorre pertanto raggiungere una condizione di equilibrio dinamico, inaugurando una circolarità virtuosa tra la coscienza e la potenza che consenta di go-

<sup>1</sup> Natoli ha ripreso il tema dell’estetica dell’esistenza dalla rilettura che Michel Foucault nelle sue ultime opere ha fatto dell’antichità greco-romana. Per Foucault l’estetica dell’esistenza consiste in un insieme di arti, o di tecnologie del sé, che permettono agli individui di costituirsi come soggetti morali. Esse sono delle pratiche attraverso cui gli esseri umani si trasformano, cercano di fare della propria vita un’opera che risponda a determinati criteri di stile ed esprima certi valori etici ed estetici (Foucault, 1984/2008).

vernare il desiderio, di modo da poter effettivamente godere dei piaceri, senza esserne sopraffatti. In altre parole «bisogna vivere nella misura della propria potenza» (Natoli, 1996, p. 97), tramutare la forza in forma attraverso l'esercizio continuo della virtù e la cura di sé. La potenza regolata, organizzata, raccolta e «trattenuta entro un suo perimetro, guadagna perfezione: diventa corpo, opera, figura, forma» (Natoli, 2000, p. 43).

Dato che come detto si ignora quanta potenza si è, l'unico modo per riuscire a realizzarsi e trovare una propria misura è mettersi alla prova, *sperimentarsi*, confrontarsi costantemente coi propri limiti e con le dimensioni del desiderio, del piacere, così come della morte e della sofferenza. In questo senso, l'estetica dell'esistenza a cui fa riferimento Natoli è profondamente pedagogica.

### *3. Dall'estetica dell'esistenza all'estetica della formazione*

L'etica del finito di Natoli ci ha permesso di recuperare entro un solido quadro teoretico una descrizione antropologica che si focalizza sull'importanza del confronto con i limiti e con alcune dimensioni apicali dell'esistenza (la morte, il dolore, la felicità, il desiderio) e pone l'accento sul valore e il significato che la finitudine riveste per la condizione umana. Tale prospettiva incentiva a costituirsi come soggetti morali, quindi a prendersi cura di sé e degli altri, a governare le proprie passioni volgendo la potenza in forma, nonché ad abitare con consapevolezza gli scenari di senso della propria epoca. Si tratta, in sintesi, di un invito a fare della propria esistenza un'opera, a vivere con *stile*, secondo determinati canoni etici. L'estetica dell'esistenza concerne pertanto la forma che ciascun individuo si impegna ad assumere per condurre una vita buona, quindi felice, perché compiuta, realizzata. Essa innesca delle pratiche di autoformazione del carattere, che consistono nel mettersi alla prova, trovando di volta in volta una propria misura, componendo – sia pur parzialmente e temporaneamente – lo scarto tra coscienza e potenza.

A partire da questo sfondo teorico generale, occorre comprendere *come* sia possibile progettare, organizzare, allestire nei servizi territoriali e/o nelle scuole dei percorsi educativi che da un lato possano aiutare gli individui a sperimentarsi per divenire maggiormente consapevoli di sé e della propria ineliminabile finitezza e dall'altro siano strutturati in modo da incarnare con coerenza il principio che ogni esperienza umana, dunque anche quella educativa, deve porsi il problema dei propri limiti. Ciò significa domandarsi *a che condizioni* le pratiche educative professionali possano assumere una “buona forma”. Si tratta di postulare uno slittamento da un'estetica dell'esistenza – che riguarda potenzialmente chiunque, ovunque e in qualunque circostanza – a *un'estetica della formazione* (Massa, in Antonacci & Cappa, 2001; Palmieri & Prada, 2008) – che interpella contesti e ambiti specifici, perlopiù di natura professionale – integrando questioni etiche con dimensioni di ordine pedagogico e metodologico.

Ciò implica di mettere a tema il passaggio dalle pratiche di autoformazione del soggetto alle esperienze che è possibile istituire in spazi pensati *ad hoc* per permettere agli individui di darsi forma, mettersi alla prova, scoprirsi, conoscersi, crescere, incontrare i propri limiti e venire a patti con essi, abbandonando ogni atteggiamento di onnipotenza. Ma ciò diviene percorribile se la *forma dell'esperienza educativa* è tale da rendere possibile il contatto soggettivo con la finitezza e se è capace di definire i propri limiti e di inscrivere in se stessa la propria fine. L'educazione può essere concepita come un processo di tipo estetico che ha in sé il proprio fine, il quale consiste nel conferire all'esperienza quella particolare forma che consente ai soggetti di apprendere e di sperimentarsi in un contesto transizionale, liminare, mediato e finzionale, distinto dalla vita diffusa e al contempo intrecciato con essa (Massa, in Antonacci & Cappa, 2001).

In che cosa consiste dunque un'estetica della formazione? A che condizioni l'educazione può assumere una “buona forma”? Quali attenzioni concettuali e metodologiche consentono di educare alla finitudine e nel medesimo tempo di educare ponendosi il problema dei confini e della durata dell'esperienza educativa?

Oltre alla considerazione piuttosto ovvia che chi voglia educare qualcun altro alla morte, al dolore, alla finitezza, deve prima essersi confrontato profondamente con tali dimensioni, si può riconoscere che uno dei compiti fondamentali dell'educatore è di saper "morire". L'educazione «sperimenta e fa sperimentare il congedo, nel momento in cui tematizza la sua stessa mortalità [...]». Per noi educare significa soprattutto imparare e insegnare a finire» (Mantegazza, 2004, p. 126). L'educazione è una pratica fragile, incerta, mortale, precaria, *in primis* perché tutto ciò su cui si regge e di cui si compone – i soggetti, i progetti, le pratiche, le relazioni – è destinato prima o poi a finire.

Il lavoro pedagogico va impostato a partire dall'idea regolativa che i processi educativi debbano avere un inizio, uno svolgimento e una fine. E la fine non può essere solo il momento che giunge al termine di un progetto, ma va accolta sin dal principio:

Il boccone di morte da ingoiare quando finisce una relazione educativa è troppo grosso, occorre sbocconcellarlo qua e là durante il percorso. [...] accettare la morte nell'educazione vorrà dire lasciare sempre più ampi spazi di autonomia all'educando e soprattutto programmare sempre più ampi spazi di tramonto e di assenza dell'educatore (Mantegazza, 2004, p. 129).

Ciò significa cospargere le prassi educative di tante piccole "morti", cioè di distacchi provvisori e parziali, di separazioni che preparino i soggetti in formazione a dirsi addio, a congedarsi dalla relazione educativa e a prendere coscienza dell'azione unidirezionale, irreversibile e disgregante del tempo.

La conclusione dei rapporti educativi non può essere lasciata al caso, ma occorre prestarvi attenzione, prendersene cura, presidiarla, allestendo degli specifici rituali di chiusura, che aiutino a salutarsi, a comprendere cognitivamente e affettivamente quanto è avvenuto nelle scene educative, a elaborare il lutto per il loro stesso scioglimento (Ferrante, 2016; Mantegazza, 2004; Palmieri & Prada, 2008). La destituzione del setting formativo va perciò contrassegnata, resa tangibile attraverso dei gesti materiali, sociali e simbolici. Nella consapevolezza che l'educatore non potrà mai

davvero concludere del tutto il proprio lavoro. La fine dell'educazione, infatti, riconsegna l'educando al mondo, alla società, a se stesso. Per quanto questi sia stato plasmato dai dispositivi in cui è transitato, potrà sempre riformulare quanto appreso, appropriarsene, risignificarlo, tradirlo (Ferrante, 2017). È fondamentale pertanto che gli educatori

imparino a prendersi il rischio del silenzio, che per gli educandi è il rischio della vita, il rischio di essere lasciati soli e autonomi ad incontrare il mondo, senza la parola del maestro a guidare, ma anche a limitare, la libertà di scelta e di azione (Mantegazza, 2004, p. 160).

In un questo senso, è la fine dell'educazione a conferire significato a quanto è accaduto durante il processo educativo (Mantegazza, 2005). Il valore profondo dell'educazione si manifesta quando i soggetti sono restituiti alla vita "reale", perché solamente al di fuori delle mura dei servizi e delle scuole essi possono davvero mettere alla prova quanto hanno imparato durante le attività formative. L'autentico compimento dell'educazione avviene *oltre la fine*, una volta che la relazione educativa si è sciolta e l'esperienza è terminata (Orsenigo, 1999).

In sintesi, occorre per l'educatore non solo capire come poter insegnare agli altri a incontrare i propri limiti e volgere la potenza in forma, ma anche e soprattutto comprendere come misurarsi con la propria finitudine, con quella degli educandi e dell'esperienza educativa, così da abitare l'irreversibilità del tempo e imparare a "reggere la soglia" (Palmieri & Prada, 2008), marcando i confini tra vita e formazione. Per quanto visto, pur potendo adottare dei criteri di orientamento metodologico, la forma dell'esperienza educativa non è data *a priori*, tantomeno è garantita, ma è costruita nella complessità e nella problematicità della trama sociale e materiale degli eventi. Tale forma è buona non in virtù della sua conformità a un modello astratto e ideale, ma in base agli effetti che produce e a ciò che concretamente accade nei processi educativi. Essa, tuttavia, necessita di essere presidiata e di assumere pienamente su di sé la propria finitezza.

#### *4. Estetica dei sistemi educativi*

In questo paragrafo si estenderanno le riflessioni precedenti a un'educazione intesa come «sistema di sistemi» ovvero «come evento che si dilata a comprendere, oltre all'educatore e all'educando, anche i sistemi di riferimento di entrambi» (Iori, 2018, p. 21).

Che rapporto esiste tra il tema del limite, la costruzione della soggettività e i sistemi di riferimento del soggetto?

Innanzitutto, occorre mettere brevemente a fuoco il concetto di sistema: un insieme di parti integrato, le cui caratteristiche non sono riducibili a quelle delle singole componenti, ma sono emergenti in continua oscillazione tra dinamiche di morfogenesi e morfostasi (Minati, 2010). I sistemi umani sono sistemi chiusi e al contempo aperti: mirano a conservare la propria struttura di fondo, ma sono sensibili, entro certe soglie, a cambiamenti che avvengono all'esterno. Condividere questi elementi di fondo significa dispiegare uno sguardo attento a cogliere quelle riconfigurazioni dinamiche generatrici di forme emergenti o di ri-funionalizzazioni di parti già esistenti. In questo senso, le forme dei sistemi sono in continuo movimento, anche se non sempre si è nella posizione per vedere/percepire questo movimento. Ogni contesto educativo, dunque, può essere considerato come un nodo mobile e multiforme (almeno potenzialmente) di una rete più ampia. Educatori e pedagogisti sanno bene quanto a volte differenze relativamente piccole avvenute in altri sistemi (ad esempio la comparsa di una nuova norma giuridica, o la restrizione di una legge esistente) possano portare a grandi cambiamenti nelle pratiche di un servizio e, viceversa, quanto le loro azioni possano portare a cambiamenti, conflitti, tensioni in altri sistemi che gravitano attorno al loro operato (ad esempio, ad altri colleghi che lavorano in rete e che vedono la stessa utenza in un altro contesto, con lenti professionali differenti). Un servizio educativo non è mai un dato: ha una sua storia, una genealogia che parla delle diverse forme che ha assunto in relazione ai sistemi di cui fa parte.

Per affrontare il tema del limite in relazione ai sistemi occorre accedere al piano epistemologico che il pensiero sistemico ha intrecciato con quello ontologico senza produrre una posizione univoca (Urbani Ulivi, 2011). Alcune prospettive si orientano verso un preciso impegno ontologico affermando che «conoscere gli oggetti come sistemi vuol dire assumere una prospettiva che viene considerata più fedele alla struttura del mondo» (Urbani Ulivi, 2011, p. 562). Per chi mette in primo piano il soggetto epistemico e il suo sguardo, invece, non è importante che il sistema costituisca un dato “reale”, quanto piuttosto se esso rappresenti una mappa utile o interessante per gli scopi dell'osservatore<sup>2</sup>. Nel primo caso i limiti che danno forma ai sistemi vengono “scoperti” dall'osservatore, nel secondo essi sono generati dallo sguardo stesso dell'osservatore (Maturana & Varela, 1985). In ogni caso, l'atto epistemologico fondamentale per descrivere un sistema è quello di formulare distinzioni (Brown, 1972) e di cercare relazioni tra di esse, ovvero dei *pattern* (Baracchi, 2013). È dalla ricerca di *pattern* che emerge una forma, intesa come «un insieme di distinzioni organizzate» (Ellis, 2006, p. 219). In questo primo momento epistemologico incontriamo immediatamente il tema del limite: le teorie della complessità ci hanno espressamente mostrato come sia terminato il sogno dell'onniscienza (Ceruti, 2014): ogni osservatore può descrivere un sistema solo dal suo punto di vista (spaziale, temporale, biografico, professionale, ecc.) e solo attraverso le informazioni che riesce a ricevere, cogliendo quindi solo «brevi archi di un circuito più ampio» (Bateson, 1976, p. 71). Bateson invitava a diffidare dell'illusione di completezza offerta dalla finalità cosciente: «l'immagine della rete come un tutto è una mostruosa negazione dell'integrazione di quel tutto» (Bateson, 1976, p. 184). Ciò che l'educatore percepisce, vede e comprende della forma dei soggetti che ha di fronte, così come di quella dei sistemi educativi di cui sono parte integrante, è legato al suo contesto di riferimento (il servizio dove opera, l'esperienza che sta propo-

<sup>2</sup> Va segnalato che lo stesso Bateson, uno dei riferimenti principali del pensiero sistemico nel campo delle scienze umane, ha oscillato tra le due posizioni (cfr. Bella, Galimberti, Serrelli & Vitale, 2014).

nendo) e, giocoforza, porta con sé dei punti ciechi. Il tema della finitudine e dell'incompletezza si fa dunque ancora più radicale man mano che ampliamo lo sguardo: tracciare un limite (una distinzione) è l'unico modo per fare emergere una forma ed è, esso stesso, un atto limitato. La differenza che l'esperienza educativa propone entra sempre in un sistema (di sistemi) di cui si è colta solo una parte di connessioni, conseguenti alle distinzioni effettuate. Non è, dunque, possibile prevedere con certezza cosa accadrà o cosa innescherà «una differenza che fa differenza» (Bateson, 1976, p. 234) capace di generare variazioni di forma. Per muoversi in un panorama di questo tipo senza rinunciare all'azione educativa è inevitabile operare – consapevolmente o inconsapevolmente – riduzioni di complessità. La sfida diventa, dunque, dialogare con il limite del proprio agire, operando riduzioni senza cadere in riduzionismi. Luhmann (2002), ad esempio, propone la fiducia come modo di operare una riduzione di complessità: non si tratta, però, di una fiducia cieca: richiede una costante sensibilità all'effetto delle proprie azioni e a come esse influiscono sui sistemi o vengono da essi respinte.

Un altro punto, infine, può aiutare a riflettere sull'etica del finito che il pensiero sistemico porta con sé. L'approccio cibernetico mette in primo piano «modelli e forme» (Minati, 2010, p. 21) per descrivere i sistemi viventi. Questo orientamento estetico porta con sé una esplicita critica all'utilizzo di metafore fisicaliste per mappare (e dunque abitare) i sistemi. Bateson critica in particolare l'ossessione occidentale per la misurazione della quantità e per la massimizzazione «completamente inapplicabili alla vita e all'epistemologia di reali organismi viventi in un mondo reale» (Bateson, 2006, p. 354). La massimizzazione di un elemento in natura (ovvero l'assenza di limiti alla sua espansione) lo rende sempre tossico (Bateson, 2006, p. 355): gli ecosistemi non tendono a massimizzare numero e quantità dei loro componenti, ma a ottimizzare gli equilibri tra di essi.

Questo aspetto è particolarmente utile e interessante per riflettere su atteggiamenti educativi che tendono a massimizzare certe variabili mettendole in opposizione ad altre. Ad esempio,

non è raro sentire in molti servizi un deciso impegno a massimizzare l'autonomia dei soggetti come se questa fosse una variabile assoluta, in antagonismo alla dimensione della dipendenza dall'altro. La sistemica invita a pensare invece autonomia e dipendenza come elementi in relazione e in continua co-esistenza: quello che interessa è la forma che ha assunto per quel particolare soggetto la relazione tra questi due elementi. Quanti progetti educativi falliscono perché l'idea di autonomia che ha in mente l'educatore poi non trova spazio (o confligge) con l'equilibrio che il soggetto ha strutturato in altri sistemi?

## *5. Conclusioni*

La prospettiva teorica di Natoli di cui si è parlato nella prima parte dell'articolo ha molte affinità con quella che è stata definita un'"antropologia sistemica" (Urbani Ulivi, 2011). Entrambi questi sguardi, orientandosi verso un'etica del finito, ci aiutano a cogliere l'individuo e i sistemi come abitati, costitutivamente, dal limite e dalla relazione. Si tratta di prospettive che stridono con un *milieu* culturale caratterizzato da miti e narrazioni decontestualizzate e intrise di metafore fisicaliste che tendono a dispiegare un campo articolato su una infinita massimizzazione (di denaro, di performance, di informazione, ecc.) lasciando sullo sfondo il tema della ricerca dell'equilibrio, dell'armonia, della vita felice, della buona forma. Tutti termini che oggi appaiono desueti ma che hanno innervato tradizioni antiche e recenti, apparentemente cancellati da una realtà "post-organica" che non tollera alcun limite (Benasayag, 2016). Sul versante formativo si tratta di fronteggiare insidie molto sottili, che riguardano le rappresentazioni con cui si è abituati a percepire, pensare e rappresentare gli elementi del dispositivo educativo (Palmieri, 2012). I limiti, intesi come soglie e confini, sono aspetti fondamentali per descrivere, interrogare e immaginare forme possibili, costituite da processi in continuo divenire e immersi in una delicata ecologia di relazioni (Formenti, 2017).

## *Bibliografia*

- Antonacci F., & Cappa F. (2001) (a cura di). *Riccardo Massa. Lezioni su La peste, il teatro, l'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Baracchi C. (2013). The Syntax of Life: Gregory Bateson and the "Platonic View". *Research in Phenomenology*, 43, 204-219.
- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi. (Original work published 1972).
- Bateson G. (2006). Paradigmatic conservatism. In C. Wilder-Mott & J.H. Weakland (Eds.), *Rigor and imagination. Essays from the legacy of Gregory Bateson*. Westport, Connecticut: Praeger.
- Bella A., Galimberti A., Serrelli E., & Vitale A. (2014). Gregory Bateson ha ancora qualcosa da insegnare? *Paradigmi. Rivista di critica filosofica*, 2, 155-181.
- Benasayag M. (2016). *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*. Milano: Feltrinelli.
- Benasayag M., Smith G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Brown G.S. (1972). *Laws of forms*. New York: Bantam.
- Ceruti M. (2014). *La fine dell'onniscienza*. Brescia: Studium.
- Curi U. (2001) (a cura di). *Il volto della Gorgone. La morte e i suoi significati*. Milano: Bruno Mondadori.
- D'Aprile G. (2018). Del confine come *limen*, fondamento dell'essere. In S. Polenghi, M. Fiorucci & L. Agostinetto (a cura di), *Diritti Cittadinanza Inclusione* (pp. 95-106). Lecce: Pensa Multimedia.
- Ellis D.G. (2006). The epistemology of form. In C. Wilder-Mott & J.H. Weakland (Eds.), *Rigor and imagination. Essays from the legacy of Gregory Bateson*. Westport, Connecticut: Praeger.
- Ferrante A. (2016). *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrante A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.
- Formenti L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Cortina.
- Foucault M. (2008). *L'uso dei piaceri*. Milano: Feltrinelli.
- Iori V. (2018). Le professioni educative e la formazione pedagogica. In V. Iori (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 15-38). Trento: Erikson.
- Luhmann N. (2002). *La fiducia*. Bologna: Il Mulino.
- Màdera R., & Tarca L.V. (2003). *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*. Milano: Bruno Mondadori.

- Mantegazza R. (2004). *Pedagogia della morte. L'esperienza del morire e l'educazione al congedo*. Troina (En): Città aperta.
- Mantegazza R. (2005). *La fine dell'educazione. Un'utopia (anti) pedagogica*. Troina (En): Città aperta.
- Maturana H., & Varela F. (1985). *Autopoiesi e cognizione: la realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio. (Original work published 1980).
- Minati G. (2010). Sistemi: origini, ricerca e prospettive. In L. Urbani Ulivi (a cura di), *Strutture di mondo. Il pensiero sistemico come specchio di una realtà complessa*. Bologna: Il Mulino.
- Natoli S. (1986). *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale*. Milano: Feltrinelli.
- Natoli S. (1996). *Dizionario dei vizi e delle virtù*. Milano: Feltrinelli.
- Natoli S. (1999). *Progresso e catastrofe. Dinamiche della modernità*. Milano: Marinotti.
- Natoli S. (2000). *La felicità di questa vita. Esperienza del mondo e stagioni dell'esistenza*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Natoli S. (2005). *La verità in gioco. Scritti su Foucault*. Milano: Feltrinelli.
- Natoli S. (2006). *Guida alla formazione del carattere*. Brescia: Morcellania.
- Natoli S. (2007). *La salvezza senza fede*. Milano: Feltrinelli.
- Natoli S. (2010). *Il buon uso del mondo. Agire nell'età del rischio*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Orsenigo J. (1999). *Oltre la fine. Sul compimento della formazione*. Milano: Unicopli.
- Palmieri C. (2012) (a cura di). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C., & Prada G. (2008). *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*. Milano: Mimesis.
- Pinto Minerva F. (2014). Umano e post-umano. Una nuova frontiera della pedagogia. In P. Barone, A. Ferrante & D. Sartori (a cura di), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Urbani Ulivi L. (2011). Contributi di pensiero sistemico. Introduzione. *Rivista di filosofia Neo-Scolastica*, CIII(4), 559-570.