

## Il carattere pedagogico della domanda di interdisciplinarietà nella dimensione di cura

Guido Cavalli

*Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

**Abstract:** La multidisciplinarietà e la specializzazione dei saperi che concorrono al lavoro di cura riflettono una frammentazione dell'umano e una fragilità di esperienze e vissuti (Han, 2017) da cui la domanda di interdisciplinarietà emerge come domanda di un sapere che ricompone. La condizione di questo sapere intero risiede nel superamento della separazione tra scienza e mondo-della-vita (Husserl, 2015), a cui tuttavia le scienze umane non sono addivenute (Heidegger, 1987). Vanno individuate nella pedagogia le caratteristiche di meta-sofia e di ermeneutica del sapere che rendono possibile l'istituirsi di una comunità di cura come luogo di un reale dialogo interdisciplinare.

*Parole chiave: Fenomenologia, mondo-della-vita, educabilità, Essere-con (Mit-sein), comunità di cura.*

**Abstract:** The multidisciplinary and specialization of knowledge contributing to caregiving work, reflect a fragmentation of the human experience and a fragility of lived experiences (Han, 2017), from which the demand for interdisciplinarity arises as a demand for a reconstituting knowledge. The condition of this whole knowledge lies in overcoming the separation between science and the lifeworld (Husserl, 2015), which however the human sciences have not reached (Heidegger, 1987). It is in pedagogy that those characteristics of meta-sophia and hermeneutics of knowledge are to be found, which make possible the establishment of a caregiving community as a place of real interdisciplinary dialogue.

*Keywords: Phenomenology, world-of-life, educability, Being-with (Mit-sein), community of care.*

## 1. La domanda di interdisciplinarietà della dimensione di cura

Una riflessione sul lavoro di équipe all'interno della dimensione di cura svela molti aspetti sulla possibilità e sulla problematicità di un reale dialogo tra saperi. Nella dimensione di cura, discipline che appartengono a campi tra loro molto differenti e che procedono autonome nella loro specializzazione, accettano una prossimità di fatto e, a tratti, una orizzontalità che altrove è difficile ritrovare. Scienze applicate e scienze umane, tecnologia e medicina, esperienze artistiche e finanche dimensioni spirituali e religiose: l'evoluzione storica del sapere nella nostra società ha determinato ben precise gerarchie veritative, posto chiari limiti e collocato a precise distanze tutti questi ambiti, che invece nella dimensione della cura sembrano riuscire a perseguire "euristicamente" un medesimo scopo pratico e un medesimo fine etico.

Da una parte sembrerebbe quindi riemergere, nonostante tutte le fratture epistemologiche, teoretiche e simboliche che si sono nel tempo prodotte nell'esperienza, un'idea di uomo che almeno per approssimazione si è disposti a riconoscere comune, e comunemente approssimabile attraverso il lavoro di cura di cui differenti discipline sono distintamente interpreti. Al tempo stesso sorge l'interrogativo se questo movimento concentrico proceda per traiettorie che non si incontreranno se non a tendere, oppure se tra loro si istituisca una condivisione di sapere attraverso le parole, un dialogo (διά-λογος).

La multidisciplinarietà non è ancora e non è necessariamente interdisciplinarietà. Interdisciplinarietà non è la giustapposizione o la sovrapposizione di più saperi e delle pratiche proprie di ogni sapere rispetto a un medesimo oggetto o all'interno di un medesimo contesto. Questa condizione di multidisciplinarietà non è ancora un dia-logo finché non ha trovato un luogo e una volontà comune. Deve emergere una domanda di interdisciplinarietà che in qualche modo contrasti la specializzazione dei saperi, che di per sé costituisce una tensione alla loro separatezza.

L'articolo si propone di riflettere sul luogo e sulla natura della domanda di interdisciplinarietà<sup>1</sup>, ovvero quale sia lo spazio in cui i diversi saperi della cura si incontrano e si confrontano, se questo spazio possa essere rilevato ancora interno al paradigma epistemologico della scienza moderna, oggi preminente, oppure vada inteso come esterno a quel paradigma. Innanzitutto, quindi, qual è il luogo in cui si pone questa domanda? Questo luogo sarà la pedagogia, se intesa come riflessione intorno al movimento del sapere, ovvero intorno al movimento di senso dell'umano, esperito non da un punto di vista concettuale o formale, ma come movimento interpersonale e trasformativo, quindi educativo, ovvero se intesa come quella funzione del sapere che è sempre pedagogica nella misura in cui riflette su quale uomo si intenda ricomporre nella cura del sapere, quindi sull'uomo in quanto possibilità e non essenza, e preliminarmente sull'esser-ci dell'uomo come aperto a una sempre possibile realizzazione, sempre in questione nella sua educabilità (Musaio, 2010, pp. 98-100).

È alla luce di questa rilettura pedagogica che la domanda di interdisciplinarietà emerge dalla dimensione di cura come istanza ineludibile di ricomposizione dell'umano. La questione che viene in primo piano, allora, non è tanto una molteplicità disciplinare che guarda all'uomo in modo diviso, ma quella della scissione dell'umano stesso in una frammentarietà e una fragilità di esperienze, di vissuti e di costrutti che richiedono uno sguardo educativo di cura e di premura (Han, 2017, p. 94). È il porsi sempre più evidente e drammatico di un problema d'interrezza dell'umano e di ricerca delle ragioni della sua condizione scomposta, da cui nasce una richiesta di rimedio, la domanda di un *sapere che cura*, la domanda salomonica di un *cuore intelligente*.

Questa domanda non compare se non mostrando la crisi coincidente tra progetto di sapere e progetto di uomo che la nostra storia ha perseguito. L'uomo in pezzi, il soggetto in crisi che oggi cerca di ricomporre la propria figura è l'epicentro della multiformità del sistema antropico stesso, è la sua realizzazione. specularmente, la specializzazione e l'organizzazione dei saperi è un fine intrinseco e uno strumento necessario al progetto di mondo tecnicamente antropizzato che abbiamo perseguito come

---

<sup>1</sup> Per un inquadramento generale del problema epistemologico della interdisciplinarietà si può fare riferimento a J. Habermas, *Il pensiero post-metafisico*, Laterza, 1991; T. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, 1979; B. Nicolescu, *Il manifesto della transdisciplinarietà*, Armando Siciliano Editore, 2014; J. Piaget, *L'epistemologia delle relazioni interdisciplinari*, in AA.VV., *Pedagogia strutturalista*, Paravia 1982; E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, 1993.

Occidente. È necessario problematizzare tale doppia progettualità per poter comprendere sino a che punto la domanda di interdisciplinarietà e il dialogo tra saperi che essa vorrebbe promuovere, sia ancora interna a quel progetto, e dunque solo contingente e irrisolutiva, oppure intenda essere rigenerativa di una dimensione intera dell'umano.

## 2. La separazione tra scienze e mondo-della-vita

Osserviamo la dimensione di “cura” nel suo aspetto più generale. L'ampio campo semantico della parola è immediatamente spaccato da un dualismo profondo: da una parte esso riporta con forza a un sapere medico-scientifico basato su evidenze oggettive, riscontri materiali e risultati empirici che per quanto perfettibili e in certa misura imprevedibili, rientrano totalmente in un paradigma epistemologico causa-effetto, ipotesi-verifica; dall'altra, la “cura” rimanda altrettanto fortemente a un ambito relazionale, accuditivo e affettivo che investe la persona nella sua figura intera e nella sua dimensione esistenziale, in quell'intreccio di bisogni, sentimenti e esperienze che rifiutano la quantificazione e la meccanicità, e aprono a uno spazio di soggettività e di interiorità irriducibile.

Questa prima separazione tra una *episteme* e una *doxa*, che potrebbe sembrare grossolana e di senso comune, allude tuttavia a un limite radicale di conoscenza, che da sempre rileva al centro della condizione umana un nucleo impenetrabile e inconoscibile, che la pratica di cura però incontra e tocca sempre (Musaio, 2010, p. 41). Ma al di là di questa, subito una seconda separazione divide la dimensione della cura, questa volta attraversando il campo stesso dell'episteme. Anche la dimensione soggettiva e di esperienza vissuta (*Erlebnis*) è a sua volta oggetto di saperi rigorosi, di scienza. Ma la continuità epistemologica tra scienze naturali e applicate da una parte, e scienze umane dall'altra oggi è quanto mai debole. In termini pratici si accetta una sorta di approssimazione, simile a quella per la quale si applicano ancora leggi newtoniane alla fisica degli oggetti macroscopici, ma l'unico implicito epistemologico ritenuto valido, quando i due piani si confrontano, è quello empirico sperimentale: un contenuto di sapere è tale se oggettivamente fondato, viceversa può essere comunque utilizzato se dimostra una sua efficacia empirica, se “funziona” in termini di miglioramento delle condizioni psicofisiche del paziente.

Questo è attualmente lo statuto del confronto interdisciplinare che nella dimensione della cura attraversa il confine tra scienze naturali e scienze umane (Schön, 1993, pp. 55-57). Nella pratica, i luoghi e i gesti della cura sono una commistione continua di queste due sostanze del discorso, che si mescolano e si accavallano senza sciogliersi mai in una nuova soluzione, di modo che ad ogni istante, se ci fermassimo ad analizzare, noi potremmo constatare se il significato delle nostre parole attiene all'una o all'altra delle due prospettive epistemologiche, tuttavia sempre alternate in un continuo oscillare tra oggettivo e soggettivo, tra denotazione e connotazione, tra reale e simbolico.

Questo è vero al punto che ogni qualvolta una delle due note diviene dominante, si cerca di ritornare a una situazione di equivalenza, di equilibrio: se l'approccio alla “cura” è troppo oggettivo, ci avviseremo di non “medicalizzare”, ma se l'approccio è troppo soggettivo, allora ricorderemo di non “psicologizzare”. In ogni caso al fondo di questa dialettica resta evidente una visione dualistica non solo dell'uomo, ma della realtà stessa, che ha una matrice in primo luogo metafisica, ma che ha poi subito un'importante trasformazione nell'epoca moderna, e che è la causa di quella frammentazione dei saperi in cui oggi ci dibattiamo e che costituisce il limite potremmo dire strutturale della domanda di interdisciplinarietà.

Ne *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Husserl ricostruisce il passaggio dal dualismo della metafisica antica al dualismo della scienza moderna, sia nei suoi elementi di discontinuità che in quelli di sostanziale continuità. Il primo e fondamentale elemento di discontinuità che ravvisa è la matematizzazione galileiana della realtà, o “matematizzazione indiretta del mondo”, da cui deriva la natura ipotetica delle scienze e il carattere di verifica del suo metodo. Perché indiretta? Perché in questa nuova struttura di senso si «nasconde un *in infinitum*» che rende tale verifica «un infinito processo storico di approssimazione» in cui la matematizzazione della realtà si retroflette per diventare un «presupposto di senso non chiarito», un implicito presuntivamente ovvio (Husserl, 2015, pp. 74-76). Questo processo, che potremmo definire di matematizzazione dell'origine, determina numerose conseguenze, cruciali anche per la nostra questione. Infatti, qui nasce quello «svuotamento di

sensu della scienza naturale» verso una pura formalità logica e al tempo stesso verso una tecnicizzazione della sua prassi, intesa come «perdersi [...] in un pensiero meramente tecnico» (p. 79). «Così il senso delle scienze naturali subisce una complessa evoluzione; avviene un vero e proprio occultamento di senso» (p. 81), tale per cui ogni attuazione di questo “abito ideale”, di questo paradigma, è «una scoperta e insieme un occultamento», nel quale, cioè, noi «prendiamo per vero essere quello che è invece soltanto un metodo» (pp. 83-85).

Questa è la ragione per la quale il mondo-della-vita (*Lebenswelt*) cessa di essere nominato e compreso nel discorso della scienza, cessa di esserne il fondamento consapevole, fino a divenire per la scienza qualcosa di costitutivamente ignoto. Qui inizia l’afasia della scienza nei confronti della vita vissuta (*erlebte Lebenswelt*), la considerazione della “mera soggettività delle qualità specificatamente sensibili” non solo dell’esperienza, ma anche della conoscenza. Ma infine, qui si inaugura anche quella potente schizofrenia del Soggetto moderno tale per cui se da una parte esso allarga a dismisura il suo dominio sotterraneo, la sua azione nascosta, la sua figura inconscia, allo stesso tempo ‘soggettivo’ diventa ciò che è relativamente vero, ciò che è epistemologicamente e definitivamente incapace di produrre “una verità assoluta e autonoma”.

Ecco come il dualismo metafisico perde la sua continuità, la sua metessi, e istituisce quella gerarchia moderna della verità all’interno della quale una conoscenza razionale della realtà può darsi solo se di carattere oggettivo. Dalla separazione tra scienza e mondo-della-vita si determina, in un movimento di astrazione, «un mondo dei corpi realmente e teoreticamente in sé concluso [...]. Il mondo si spacca per così dire in due mondi: natura e mondo psichico, ove però quest’ultimo, dato il suo specifico riferimento alla natura, non porta a una mondanità autonoma» (p. 91).

Ecco in concreto quel limite, che è più di una separazione, è una vera e propria incomprendimento, un’impossibilità di comunicazione, che esplose all’interno della dimensione di cura quando essa, per esempio e significativamente nel lavoro di équipe, cerca e richiede che si confrontino apertamente i diversi paradigmi e si faccia questione della frammentazione dell’esperienza moderna dell’umano. Allora emerge con forza la subordinazione di ogni “discorso della soggettività” all’esattezza della scienza, alla “esemplarità del metodo delle scienze naturali”, per la quale qualsiasi conoscenza che ambisca a diventare “autentica scienza” deve assumere quello stesso paradigma epistemologico.

La specializzazione stessa del sapere in scienze professionali è l’effetto di questa subordinazione. Anch’essa “inerisce esclusivamente all’atteggiamento moderno” e non va confusa con la molteplicità dei saperi che è sempre esistita. Rispetto alla metafisica antica, «soltanto le successive scienze naturali crearono una specializzazione dell’idea [...] e attinsero a essa l’impulso al progresso e alla scoperta di nuovi territori: di regioni particolari razionalmente chiuse» (p. 93). Senza ripensare lo statuto di questa razionalità moderna, allora, non potrà mai essere possibile un dialogo interdisciplinare, un dialogo aperto e alla pari tra scienze e un qualsiasi altro pensiero che non ne accetti il paradigma obiettivistico, e tantomeno una comune ricerca del vero, ma solo un estemporaneo confronto tra distinte sensibilità e una tanto utile quanto transitoria e superficiale condivisione di buone pratiche.

Dobbiamo dunque accettare che la domanda di interdisciplinarietà e il suo fine ultimo, di ricomposizione di una dimensione intera dell’umano, rimanga condizionata e frenata da questa scissione? Dobbiamo continuare a giustapporre e controbilanciare, pur con perizia e sensibilità, sfere del sapere in sé distinte? O un momento di incontro e di sintesi tra differenti epistemologie esiste?

### **3. Lo statuto delle scienze umane e la pedagogia**

Questa possibilità c’è, secondo Husserl. E non esiterei a definire propriamente pedagogica quella “funzione arcontica” che invece egli assegna alla filosofia, riportando in luce quella simbiosi costitutiva tra pedagogia e filosofia che in epoca moderna sembra essersi pericolosamente indebolita.

Un tentativo in tal senso si trova nella terza parte de *Le parole e le cose*, pubblicato nel 1966, in cui Foucault riprende il problema e tuttavia ne ribalta le conclusioni, arrivando a ridefinire l’ambito scientifico, nell’accezione che egli dà alla parola, del sapere sull’uomo. Ne propongo una lettura pedagogica, senz’altro inusuale ma che ritengo corretta, e particolarmente significativa per il presente ragionamento, perché si incentra proprio sulla possibilità di individuare una figura di uomo come “essere empirico-trascendentale”, come forma di una positività che schiude alle scienze umane uno spazio

specifico, ma soprattutto che «le pone in riferimento con tutte le altre forme del sapere» e ne indica la precisa funzione all'interno dell'episteme moderna (Foucault, 1967, p. 372). Il luogo di un possibile e non estemporaneo dialogo interdisciplinare.

Proprio il motivo husserliano della subordinazione di ogni discorso che voglia dirsi scientifico al paradigma obiettivistico e alla matematizzazione del sapere, è ciò che Foucault rifiuta: «cercare di allineare tutti i saperi moderni muovendo dalla matematica, equivale a sottoporre al solo punto di vista dell'oggettività della conoscenza il problema della positività dei saperi» (p. 371). Il punto di svolta che ha generato nella modernità una “redistribuzione generale dell'episteme” infatti non è per Foucault la matematizzazione del sapere, ma una rottura, un evento radicale e che tuttavia non può a posteriori essere individuato puntualmente, ma colto solo indirettamente, archeologicamente attraverso una molteplicità di effetti e scivolamenti. Potremmo cercare di nominare questo evento come l'instaurazione, avvenuta tra XVIII e XIX secolo, della soggettività della Storia in quanto modo d'essere fondamentale dell'empiricità, in sostituzione di quell'Ordine a partire e in vista del quale prima la storia appariva tale. Con la modernità, la Storia dà luogo all'Ordine, non esiste soggettività che le preesiste, anzi ogni cosa le è soggetta. «La Storia dà luogo alle organizzazioni analogiche, proprio come l'Ordine schiudeva il cammino delle identità e delle differenze successive» (pp. 235-238).

A partire da questo evento il campo epistemologico si frammenta e si apre, secondo Foucault, in tre direzioni: le scienze deduttive, le scienze empiriche e la filosofia. Le seconde sono quelle che hanno per oggetto le forme positive dell'empiricità umana: “la vita, il lavoro e il linguaggio”, ovvero il corpo, lo scambio e il significato. «Da tale triedro epistemologico, le scienze umane sono escluse, nel senso almeno che non possono venir trovate in una delle dimensioni o alla superficie di uno dei piani così tracciati. Ma possiamo parimenti dire che sono incluse in esso, poiché trovano il loro posto nell'interstizio di questi saperi, più precisamente nel volume definito dalle loro tre dimensioni; questa collocazione (in un certo senso secondaria, in un altro privilegiata) le pone in riferimento con tutte le altre forme del sapere» (p. 372). Le scienze umane sono, in questo senso, lo spazio del dialogo possibile tra le forme del sapere moderno, che si apre al regredire di quella mathesis che era sostanza del sapere e ora è vuoto empirico. «Se l'uomo non è più sovrano nel regno del mondo, se non regna più nel cuore dell'essere, [allora] le scienze umane sono dei mediatori nello spazio del sapere [...]. Non è lo statuto metafisico, o l'incancellabile trascendenza dell'uomo di cui parlano, ma proprio la complessità della configurazione epistemologica in cui sono collocate, il loro riferimento costante alla tre dimensioni da cui ricevono spazio» (p. 373).

All'opposto di quanto affermato da Husserl, per Foucault, «fra le tre dimensioni che schiudono alle scienze umane lo spazio da queste occupato, e predispongono il volume in cui formano massa, la dimensione della matematica è forse la meno problematica». Esse invece «si situano dal lato delle altre due dimensioni del sapere: quelle in cui si dispiega l'analitica delle finitudine, e quella lungo la quale si ripartiscono le scienze empiriche che prendono per oggetto il linguaggio, la vita e il lavoro» (p. 376).

Proprio su questo versante, nella lettura che ora propongo, sporgendosi da questi oggetti è possibile riconoscere il profilo che le scienze umane assumono in relazione alle distinte positività dell'uomo: quando “la sua esistenza corporea lo intreccia per intero al vivente”, allora dalle scienze della vita si sporge la psicologia; quando “egli appare nella sua esistenza immediatamente collegato agli altri”, allora dalle scienze economiche si sporge la sociologia; e infine quando «l'uomo può costituirsi un intero universo simbolico, all'interno del quale egli è in rapporto con il suo passato, con le cose, con gli altri, e a partire dal quale può parimenti *edificare* [corsivo mio] qualcosa come un sapere» (p. 376), allora dalle scienze del linguaggio (in senso lato) si sporge la pedagogia, quella scienza dell'uomo in quanto essere capace di edificare un sapere, cioè non semplicemente capace di conoscere, ma di abitare il sapere come luogo condiviso di pluralità dell'umano, di convivenza relazionale e di trasmissibilità intergenerazionale, un luogo per un abitare con altri e per altri ancora a venire. La pedagogia, dunque, come scienza dell'uomo in quanto edificabile, o come dice la pedagogia, dell'uomo in quanto educabile.

Viene così in luce, nella presente rilettura, il fondamento del carattere intersoggettivo della pedagogia, che non è tale solo perché attiene a una pluralità di soggetti, o a fenomeni di carattere collettivo e sociale, ma in quanto è riflessione sul legame, su ciò che lega (λέγειν, che significa raccogliere, tenere insieme) gli esseri umani nel loro costituirsi plurale, e sull'umanità intesa come ciò

accade in quello spazio sposto, esteriore, *ek-sistente* che ci separa e ci spartisce gli uni agli altri (Nancy, 1992, p. 60). Potremmo dire che la pedagogia, colta da questo punto di vista, si configura come un'antropologia relazionale o un'antropologia ermeneutica, ovvero uno studio dell'umano non nel costituirsi di "contenuti" interni alle soggettività, astratti e solipsistici, ma nel movimento intersoggettivo di sapere che definisce le soggettività, in quanto comunità intersoggettive (Bruzzone, 2012).

Da questa prospettiva, la pedagogia si apre propriamente come il luogo dell'ermeneutica del sapere. All'interno dello spazio volumetrico dell'episteme moderna e delle sue molteplici dimensioni, prende forma una precisa funzione interdisciplinare e trans temporale che riguarda la trasmissibilità, il movimento intersoggettivo e intergenerazionale dell'intero volume del sapere, quella "funzione arcontica" che già nominava Husserl, ma che attraverso Foucault si può meglio cogliere non nella sua analiticità filosofica ma nella sua spazialità interpersonale e nella sua temporalità intergenerazionale. È il carattere di meta-sofia che la pedagogia riveste in riferimento al tema della trasmissibilità o della comunicabilità del sapere - ovvero della possibilità stessa di un dialogo interdisciplinare epistemologicamente fondato - che non si determina a posteriori rispetto una coerenza interna, una formalità logica o intrinseca del sapere, ma riguardo al problema del senso, come problema mimetico della ripetizione del senso e del senso in quanto ripetizione, del circolo del senso in quanto forma-azione, nelle sue dimensioni pratico-poietiche (Musaio, 2013). Il carattere che Foucault genericamente riconosce alle scienze umane, che in quanto "scienze della duplicazione" rivestono una «posizione 'meta-epistemologica'» (p. 380), allora può essere riconosciuto specificatamente alla pedagogia proprio in quella "irriducibile precarietà" e "incertezza in quanto scienza" che non deve essere temuta e nascosta, ma anzi tematizzata nella sua possibilità di cogliere il movimento coesenziale di uomo e sapere «nella finitudine, nella relatività, nella prospettiva, nell'erosione indefinita del tempo» (p. 380).

Il limite scientifico della pedagogia è costitutivamente nel suo non essere scienza del mondo, ma scienza nel mondo. Infatti, a differenza di altre scienze umane il cui campo empirico si definisce sulla falsariga delle scienze naturali, come ambito osservativo, o applicativo, o di verifica, la pedagogia non ha nell'educazione una controparte, un rimbalzo empirico, ma al contrario la pedagogia si costituisce immediatamente come riflessione sulla noetica di ogni prassi e sulla pratica di ogni noesi. Laddove altre discipline convivono a partire da una divisione tra oggetti del sapere, e anzi insistono fruttuosamente nello sviluppo e nell'approfondimento delle loro distinte oggettività, il costruito duale proprio della dimensione educativo-pedagogica la distingue dalle altre scienze umane costringendola a essere sempre pratica di sapere, a rigenerarsi sempre nella relazione e per la relazione mettendo in questione e in movimento ogni volta tutta la forma del sapere, a verificare alla luce esistenziale della dimensione corporale, personale, vissuta dell'uomo ogni costruito di sapere, a essere sapere che si cura, sapere che ha cura del sapere.

È, se si vuole, la vocazione di "cura della cura" che la pedagogia esprime, di cura educativa della possibilità di senso, che va continuamente riaperta e ripensata, sempre però nello spazio dei corpi, della vita, delle relazioni, dei simboli, e non in quello astratto e formale dei paradigmi o dei concetti. Così la domanda di interdisciplinarietà della dimensione di cura forse ora ritrova una necessità intrinseca e non contingente, ma soprattutto lo spazio di un linguaggio comune, un luogo di dialogo.

#### **4. La pedagogia come meta-sofia**

Tuttavia, per proseguire in questa direzione bisogna esaminare anche il punto cieco del discorso di Foucault. Quale relazione esiste tra la frammentazione dell'umano e lo spazio disarticolato, il poliedro a più facce dell'episteme moderna? Le scienze umane come egli le intende, nella loro posizione meta-epistemologica, possono agire sulla finitudine dell'umano o ne sono solo un riverbero? E dunque, Foucault tenta o desiste dall'aspirazione di ricomporre, di riparare, di curare l'umano stesso? L'episteme moderno è ancora capace di questa aspirazione etica, ne ha la legittimità o l'ha definitivamente perduta? Il tentativo di rispondere a queste domande, che prevedibilmente andrà fallito se non per pochi tratti, è tuttavia fondamentale per determinare quale sia la portata e il fine di un possibile dialogo interdisciplinare all'interno della dimensione della cura. Da una prospettiva pedagogica, si tratta di domandarsi se un sapere condiviso, un dialogo a più voci riguardo all'essere dell'uomo sia rimasto

ancora possibile nell'episteme moderna. In definitiva, questa funzione meta-sofica (che Foucault riconosce genericamente alle scienze umane, tra le quali com'è frequente non cita nemmeno la pedagogia, e in cui invece noi abbiamo riconosciuto innanzitutto la pedagogia) è limitata al discorso della modernità o invece è una funzione che in un qualche modo riprende un sapere precedente e si affaccia oltre la determinazione epocale della modernità?

Ciò che distingue la pedagogia anche rispetto alle scienze umane come le intende Foucault, va individuato qui. La pedagogia, unica tra le scienze umane, si interroga ed è interrogata dallo statuto destinale, teleologico della persona. Essa condivide quindi con la filosofia, alla radice, questa capacità di sguardo e di ascolto della condizione umana nella sua inesauribile eccedenza esistenziale, e come tale non può limitarsi ad essere una scienza storico-empirica, tuttavia in qualche modo precede anche la filosofia perché non aderisce interamente a quel progetto di uomo e di sapere che la filosofia inaugura al suo inizio storico e poi persegue fino nella scienza, ma in quanto sapere che cura si sente chiamata a rispondere e riparare i limiti, le illusioni e le ferite generate dalla crisi di quel doppio progetto, e si lascia libera di ripensare ancora la questione dell'uomo in una rinnovata destinazione epocale. In questo senso, ogni qualvolta la riflessione, che sia apertamente filosofica oppure no, affronta la questione del compito del sapere, è la vocazione pedagogica del pensiero ciò che viene rimessa in questione.

Foucault stesso intuisce l'esistenza di un limite epocale del discorso dell'episteme e a suo modo intravede la necessità di uno sguardo ulteriore: nel momento in cui, con la modernità, il "rapporto originario tra le parole e le cose" si è spezzato, (ed è questo trauma a inaugurare quella empiricità, quella "esteriorità in cui l'uomo appare come finito, determinato, coinvolto nello spessore di ciò che egli non pensa, e assoggettato, nel suo essere stesso, alla dimensione del tempo"), è allora che è possibile riconoscere «quale minaccia faccia pesare sull'essere dell'uomo [...] la ricomparsa contemporanea del linguaggio nell'enigma della sua unità e del suo essere» (pp. 362-364). Egli dice linguaggio quel "luogo di dialogo" meta-epistemologico in cui finalmente riemerge la questione dell'unità dell'essere dell'uomo, ovvero in cui quella frammentazione dell'episteme che aveva ricostruito come orizzonte immanente, mostra il suo limite e la possibilità di essere oltrepassato. La questione dell'unità dell'essere dell'uomo riemerge storicamente da quella dell'unità dell'episteme, ovvero, come detto inizialmente, ora viene in luce la relazione tra crisi del progetto di sapere moderno e crisi del progetto di uomo moderno con tutta la sua fenomenologia di fragilità, sofferenze e disagi.

Ma soprattutto ora emerge la domanda sul compito etico del sapere, sulla sua dimensione teleologico educativa. In un passo dagli accenti heideggeriani, Foucault domanda: «Il compito che ci attende non sarà forse quello di inoltrarci verso un modo di pensiero finora ignoto nella nostra cultura, tale da consentire di riflettere a un tempo, senza discontinuità o contraddizione, l'essere dell'uomo e l'essere del linguaggio?». Si apre dinnanzi a noi una scelta, in cui da una parte «occorre scongiurare, con le più grandi precauzioni, tutto ciò che può essere di ritorno ingenuo alla teoria classica del discorso», ovvero, heideggerianamente, di rimanere all'interno dell'orizzonte storico metafisico, «ma può anche darsi che il diritto di pensare l'essere del linguaggio e nello stesso tempo l'essere dell'uomo, venga per sempre escluso [...]. È qui forse che prende radice la scelta filosofica più importante del nostro tempo. Scelta che non può farsi se non nella prova d'una riflessione futura. Nulla, infatti, può dirci da quale parte la scelta è aperta. La sola cosa che per ora sappiamo con piena certezza, è che mai nella cultura occidentale l'essere dell'uomo e l'essere del linguaggio poterono coesistere e articolarsi l'uno sull'altro. La loro incompatibilità è stata uno dei tratti fondamentali del nostro pensiero» (p. 364).

La questione è tanto teoretica e apparentemente astratta, quanto immediatamente rilevante e concreta rispetto al fondamento epistemologico di un reale dialogo interdisciplinare che abbia come oggetto la cura del sapere e il sapere della cura dell'uomo, nella sua configurazione contemporanea. Il pericolo che qui si prefigura è esiziale, innanzitutto per il sapere pedagogico, comportando il rischio di «relegare fra le chimere ogni antropologia [da intendere come: ogni discorso sull'uomo] che problematizzi l'essere del linguaggio, ogni concezione del linguaggio o del significato che intenda cogliere, manifestare o liberare l'essere proprio dell'uomo» (p. 364), ovvero ogni sapere che abbia come proprio fine maieutico l'umanizzazione dell'uomo (Musaio, 2013).

Non riconoscere indicazioni come queste, non ricondurle al senso intero della riflessione pedagogica sarebbe un errore. Come già accaduto in passato, tocca alla pedagogia rintracciare all'interno del

discorso del moderno le aperture di senso, gli snodi meta-sofici che le appartengono, e rivendicare a sé la specificità del proprio sapere. È qui che va riconosciuta e percorsa la possibilità di una pedagogia come scienza dell'uomo che si vuole manifestare e liberare in quanto uomo, e che va riconosciuto che lo spazio di questo manifestarsi e liberarsi dell'uomo è uno spazio educativo e educante, proprio nella misura in cui è uno spazio capace di tenere insieme dimensioni di vita, dimensioni sociali, dimensioni simboliche, ovvero uno spazio interdisciplinare. Così si manifesta, seppure problematicamente, la forma di una pedagogia che agisce nella dimensione interdisciplinare della cura, di quella cura che innanzitutto la pedagogia coglie in quanto cura della trasformatività del sapere. Ma in che modo *agisce* la cura educativa?

## 5. Il dialogo interdisciplinare e la responsabilità dell'aver cura

Propongo di rileggere, anche se ben note, le prime righe della *Lettera sull'«umanismo»*:

«Noi non pensiamo ancora in modo abbastanza decisivo l'essenza dell'agire. Non si conosce l'agire se non come il produrre un effetto la cui realtà viene valutata in base alla sua utilità. L'essenza dell'agire, invece, è il portare a compimento (*Vollbringen*)» (Heidegger, 1987, p. 267).

Portare a compimento, educare. Così lo dobbiamo intendere qui. In tedesco, *bringen* e *bilden* hanno la stessa radice, *bring-*, portare, condurre, ovvero *ducere*, ἄγειν. «Il pensiero porta a compimento il riferimento (*Bezug*) dell'essere all'essenza dell'uomo». Ciò che agisce nell'educare, ciò che porta a compimento l'educare è il pensiero. Non esiste un'educazione inconsapevole, non si subisce meccanicamente un'educazione. L'intenzionalità educativa è quell'agire ciò che deve tradursi in un altro agire, nell'intenzionalità dell'agire dell'educato. «Il pensiero non si fa azione perché da esso scaturisca un effetto o un'applicazione. Il pensiero agisce in quanto pensa. Questo agire è probabilmente il più semplice e al tempo stesso il più alto, perché riguarda il riferimento dell'essere all'uomo. Ma ogni operare riposa nell'essere e mira all'ente. Il pensiero, invece, si lascia reclamare dall'essere per dire la verità dell'essere. Il pensiero porta a compimento questo lasciare» (pp. 267-268). Questo lasciar essere è l'agire educativo. Lasciar essere l'uomo in riferimento alla verità dell'essere. Tralasciando naturalmente la questione dell'essere o la questione della verità, che porterebbero troppo lontano, ciò che qui interessa è la differenza tra la presunta positività di ogni operare, che per Heidegger concerne anche la scienza, e l'agire del pensiero. L'agire del pensiero è quella via oggi "ignota alla nostra cultura", per tornare alle parole di Foucault, ma nella misura in cui ne ripensa anche la positività scientifica.

Anche la possibilità di una positività delle scienze umane allora viene messa tra parentesi. Proprio in riferimento a quegli stessi presunti "empirici" che Foucault attribuirà loro, nella conferenza *Scienza e meditazione*, pubblicata nel 1954 in *Saggi e Discorsi*, Heidegger scrive: «Natura, uomo, storia, linguaggio restano per le scienze menzionate, l'inaggirabile che si dispiega e domina già all'interno della loro oggettività, verso il quale esse di volta in volta si dirigono, ma che tuttavia, attraverso il loro rappresentare (*Vorstellen*), non possono mai abbracciare (*umstellen*) nella sua pienezza essenziale» (Heidegger, 1991, p. 40). Heidegger non ragiona sullo statuto della positività ma sulla povertà di pensiero, nel senso della sua intrinseca limitazione.

Questo è per noi il punto cruciale del discorso heideggeriano, quello che storicizza radicalmente l'intero "spazio" dell'episteme moderna, fino a negare la possibilità stessa che la scienza possa avere accesso all'essenza di ciò che nomina. "L'inaggirabile domina nell'essenza della scienza. Di conseguenza, ci si dovrebbe aspettare che la scienza stessa sia in grado di trovare in sé l'inaggirabile e di definirlo come tale". E questo movimento auto-riflessivo è in fondo esattamente ciò che Foucault nominava come meta-epistemologico.

«Ma appunto questo è ciò che non accade, e precisamente perché una cosa simile è essenzialmente impossibile. Da cosa possiamo riconoscerlo? Per essere capaci di trovare volta per volta in sé stesse, da sé, questo inaggirabile, le scienze dovrebbero prima di ogni altra cosa essere in grado di rappresentarsi la loro propria essenza. Ma questa è una cosa che esse non sono mai in grado di fare» (p. 41).



Heidegger, ben inteso, non contesta affatto l'articolazione interna all'episteme moderna tra le diverse discipline, anzi il suo discorso anticipa e sostanzialmente ricomprende ancora una volta quello di Foucault nel descrivere le relazioni sussistenti tra le parti. «In quanto la scienza moderna come teoria del reale [...], nel suo sforzo di assicurarsi i diversi campi di oggetti essa deve necessariamente delimitarli l'uno rispetto all'altro, e distinguere ciò che è stato delimitato in compartimenti, cioè settorializzarlo. La teoria del reale è necessariamente scienza settoriale. [...] La delimitazione dei campi di oggetti, la suddivisione di questi in zone specializzate non distacca le scienze l'una dall'altra, ma anzi fonda la possibilità di rapporti di frontiera tra esse, in virtù dei quali si definiscono zone di confine. Da queste si irradia una peculiare forza propulsiva, che apre nuove zone di problemi, spesso decisive. È un fatto ben noto. Il suo fondamento rimane enigmatico, come è enigmatica l'intera essenza della scienza moderna» (p. 37).

Queste “zone di confine” e questi “rapporti di frontiera” sono esattamente ciò che abbiamo focalizzato nel discorso di Foucault in relazione alla geometria delle scienze umane e alla possibilità di una funzione meta-epistemologica che le metta in dialogo. Ma Heidegger avverte che tale funzione non può essere a sua volta interna alla scienza moderna. Non si tratta, come vorrebbe Foucault, di immaginare la possibilità di “un'ontologia senza metafisica” (Foucault, 1967, p. 365), nella misura in cui, dice Heidegger, «ogni umanismo o si fonda su una metafisica o pone sé stesso a fondamento di una metafisica» (Heidegger, 1987, p. 275).

Il dualismo di scienza e umanesimo è solo apparente, c'è al di sotto un'unità metafisica. Scienza e umanesimo sono consonanti nella visione metafisica dell'uomo colto a partire dalla sua *animalitas* (Heidegger, 1987). Ma questo progetto metafisico di uomo è concluso. La domanda di interdisciplinarietà, la domanda di un'altra visione integrale dell'uomo testimonia che il progetto totalizzante della metafisica è stato oltrepassato.

Bisogna fare epochè della scienza per dialogare con la scienza. Bisogna guardare a un sapere di confine, a una meta-sofia. Se la pedagogia vuole essere, in base alle specifiche possibilità che al suo sguardo si offrono, il fulcro di un dialogo capace di attraversare interdisciplinariamente anche quei limiti epocali che attraversano e distinguono le diverse discipline che collaborano e coesistono nella dimensione della cura, allora deve portare questo dialogo in quello spazio “pre-scientifico” (Husserl, 2015) e ex-sistenziale che il pensiero del Novecento ha problematicamente aperto. La pedagogia, nella misura in cui è rivolta all'uomo nella sua apertura esistenziale, nella sua destinalità (Bruzzone, 2012), non può vincolarsi né all'obiettivismo, ma nemmeno all'umanismo proprio di ogni sapere metafisicamente fondato. L'insufficienza di ogni umanismo che in quanto metafisico si basa su una fissazione dell'essenza dell'uomo, ritrova nella dimensione teleologica della pedagogia un agire riflessivo che problematizza l'essere dell'uomo, che è impegnato in una condotta di senso in cui ne va (*es geht um*) dell'uomo (Heidegger, 1976, § 4), in cui il pensiero «esperisce l'esistenza estatica [dell'uomo] come ‘cura’» (Heidegger, 1987, p. 284).

Nancy scrive: «La finitezza del *Dasien* è la finitezza dell'essere in quanto desiderio-agire del senso. “Finitezza” non vuol dire, allora, una limitazione che mette l'uomo in rapporto - negativo, positivo o dialettico - con un'altra istanza, da cui deriverebbero il suo senso o la sua mancanza di senso. “Finitezza” vuol dire proprio la non-fissazione del suo significato: ma non come impotenza a fissarlo, bensì come potenza di lasciarlo aperto» (Nancy, 2005, p. 22). La responsabilità dell'agire educativo, che non anticipa nessun esito, e l'eticità di ogni agire pedagogico, che si espone all'indecifrabile di ogni esistenza, è nella potenzialità di questa apertura, “nell'aver-da-fare-senso”. Questa eticità dell'agire educativo-pedagogico assume una rilevanza perspicua, soprattutto alla luce «dell'impossibilità - manifestatasi con la modernità e come tale - di presentare un senso già dato» alle cose (p. 25). Mentre da più parti cerca di resistere l'illusione di una autonomia del sapere tecnico-scientifico rispetto alla fragilità della condizione umana, ritorna con forza la consapevolezza di una dimensione etica del sapere che «s'impegna a partire dal nichilismo - come dissoluzione generale del senso - ma all'esatto opposto del nichilismo - in quanto manifestazione del fare-senso come agire richiesto nell'essenza dell'essere. Essa s'impegna, quindi, anche secondo il tema di una responsabilità totale e congiunta di fronte al senso e all'esistenza» (p. 25-26). La radice pedagogica di ogni sapere è nella responsabilità che ogni sapere ha in quanto educazione al senso, in quanto nuovo fare-senso. Questo fare-senso non è da intendersi

astrattamente, ovvero non è da intendersi individualisticamente, «non ha niente di solipsistico o di egoistico, ma contiene invece la possibilità e la necessità dell'essere-responsabile di fronte ad altri» (p. 26).

Cura, responsabilità, e infine persona: riemerge la tensione che nella riflessione pedagogica ha costantemente condotto attraverso il riconoscimento di un'etica del sapere verso la figura della persona in quanto eccentrica ed eccedente sia la soggettività, sia l'individualità. «La responsabilità non si gioca tra un "essere" impersonale e un sé isolato: non c'è alcun "essere impersonale", l'essere è piuttosto - se così si può dire - l'essere-persona del *Dasein* [...]. La responsabilità, quindi, ha luogo solo come responsabilità con e verso gli altri» (p. 45). Qui si innesta la possibilità e la necessità di inaugurare un'altra analitica esistenziale, che prenda avvio dal *Mit-sein*, dalla proprietà costitutiva e originaria del *Dasein* di essere sempre e da subito un "essere-con". «'Con' è la misura [...] di un'origine-di-senso come tale. Essere-con significa fare senso in modo vicendevole, e soltanto in questo modo» (Nancy, 2020, p. 92). Il fare-senso è sempre un movimento vicendevole, con e verso gli altri. Anche una reale condivisione di specifiche "nozioni" e "conoscenze", anche un lavoro interdisciplinare che nasca da un reale dialogo tra diversi saperi può avere luogo solo nell'apertura dell'essere-con del *Dasein*. Questo legame tra essere-con, conoscenza con-divisa e relazione di cura, è svolto precisamente in questo passaggio di *Essere e tempo*, che vorrei riportare per intero:

«L'apertura del con-esserci (*Mitdasein*) degli altri, propria del con-essere (*Mitsein*), significa: la comprensione dell'essere dell'Esserci include la comprensione degli altri, e ciò perché l'essere dell'Esserci è con-essere. Questa comprensione, come del resto ogni comprensione in generale, non è una semplice nozione conoscitiva, ma un modo d'essere originariamente esistenziale, che rende possibile qualcosa come la conoscenza e le nozioni. La conoscenza reciproca si fonda nel con-essere e nella sua comprensione originaria. Conformemente al modo più immediato di essere dell'essere-nel-mondo con gli altri, essa si muove innanzi tutto nella conoscenza di ciò che l'Esserci, assieme agli altri, trova e fa oggetto del prendersi cura (*vorfindet und besorgt*) nel corso della visione ambientale preveggenza [potremmo anche tradurre: che l'Esserci incontra nel mondo come circostanza e ambiente]. L'aver cura prendendosi cura è compreso a partire da ciò di cui ci si prende cura e in virtù della relativa comprensione. L'altro è quindi aperto innanzi tutto nell'aver cura che prende cura (*der besorgenden Fürsorge*)» (Heidegger, 1976, pp. 159-160).

Perché si dia dialogo tra le diverse conoscenze e le diverse nozioni coinvolte nell'aver cura che si prende cura degli altri, perché possa darsi un dialogo interdisciplinare, ovvero sia possibile una "comunicazione di sapere" (dal latino *con-munis*, ovvero *Mit-teilung*, con-divisione), deve darsi una comunità di cura, un luogo di comprensione fondato dall'essere-con originario al nostro esserci. La pedagogia può assumere questo compito etico nei confronti del sapere, in virtù di quelle caratteristiche di meta-sofia e di ermeneutica della cura che abbiamo provato sinteticamente a tratteggiare.

## Bibliografia

- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.
- Bruzzone, D. (2012). *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*. Franco Angeli.
- Buber, M. (2019). *Il problema dell'uomo*. Marietti 1820.
- Cambi, F. (2008). *Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Laterza.
- Finkelkraut, A. (2006). *Noi, i moderni*. Lindau.
- Foucault, M. (1967). *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*. Rizzoli.
- Gennari, M. (1992). *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semeiotica, ermeneutica*. La Scuola.
- Han, B.-C. (2017). *L'espulsione dell'Altro: società, percezione e comunicazione oggi*. Nottetempo.
- Han, B.-C. (2021). *La scomparsa dei riti. Una topologia del presente*. Nottetempo.
- Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo*. Longanesi.

- Heidegger, M. (1987). *Lettera sull'«umanismo» in Segnavia*. Adelphi.
- Heidegger, M. (1991). *Scienza e meditazione in Saggi e discorsi*. Mursia.
- Husserl, E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Einaudi
- Husserl, E. (2015). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Il Saggiatore.
- Iori, V. (1988). *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*. La Nuova Italia.
- Iori, V. (2000). *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso dell'agire educativo*. Guerini
- Lytard, J.F. (1981). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Feltrinelli.
- Malavasi, P. (1992). *Tra ermeneutica e pedagogia*. La Nuova Italia.
- Musaio, M. (2009). *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*. Vita e pensiero.
- Musaio, M. (2010). *Pedagogia della persona educabile. L'educazione tra interiorità e relazione*. Vita e pensiero.
- Musaio, M. (2013). *L'arte di educare l'umano*. Vita e Pensiero.
- Nancy, J.-L. (1992). *La comunità inoperosa*. Cronopio.
- Nancy, J.-L. (1993). *La partizione delle voci. Verso una comunità senza fondamenti*. Il Poligrafo.
- Nancy, J.-L. (2005). *Sull'agire. Heidegger e l'etica*. Cronopio.
- Nancy, J.-L. (2013). *Politica e "essere-con"*. Mimesi.
- Nancy, J.-L. (2017). *La custodia del senso*. EDB.
- Nancy, J.-L. (2020). *Essere singolare-plurale*. Einaudi.
- Paci, E. (1963). *Funzione delle scienze e significato dell'uomo*. Il Saggiatore.
- Rogers, C.R. - Stevens, B. (1987). *Da persona a persona. Il problema di essere umani*. Astrolabio.
- Scheler, M. (2011). *Formare l'uomo. Scritti sulla natura del sapere, la formazione, l'antropologia filosofica*. Franco Angeli.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.
- Sini, C. (1990). *La fenomenologia e la filosofia dell'esperienza*. Unicopoli.
- Sini, C. (2012). *Le arti dinamiche. Filosofia e pedagogia in Transito Verità. Figure dell'enciclopedia filosofica*. Jaca Book.
- Sini, C. (2016). *Inizio*. Jaca Book.
- Stein, E. (1996). *Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione filosofica*. Città Nuova Editrice.
- Stein, E. (1993). *La ricerca della verità. Dalla fenomenologia alla filosofia cristiana*. Città Nuova Editrice.
- Striano, M. - Malacarne C. - Oliverio S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli*. Morcelliana.
- Zambrano, M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Cortina.