
L'educazione tra etica e "felicità": breve nota a partire dalla lezione aristotelica

Giusy Denaro

1. Premessa

“Per quanto un albero possa diventare alto, le sue foglie, cadendo, ritorneranno sempre alle radici”, enuncia un proverbio della saggezza orientale. In una fase storica in cui la società è attraversata da crisi profonde, dominata dalle leggi del materialismo, dell'individualismo, e da forme *narcisistiche* nella ricerca del benessere e dell'autoaffermazione tanto esasperate da mettere a dura prova lo stesso criterio della *democraticità*, l'assenza di orizzonti di realizzazione, *latu sensu*, produce uno scenario fortemente disorientante e rende i sistemi educativi, nel complesso, inadeguati alla gestione delle *emergenze* etiche, sociali, politiche ed economiche del nostro tempo.

Proprio dal momento in cui i processi educativi “ordinari” non sono più in grado di opporre un intervento efficace, si dice che tocchi alla scienza pedagogica *pensarne* di nuovi, *ri-teorizzare*, cioè, scopi, modalità e contenuti di ciò che può essere largamente definito il processo di formazione di un individuo in *funzione* al proprio tempo. I processi educativi, per il loro carattere d'essere *fatti storici*, soggetti a modificazioni, fanno dunque della stessa pedagogia una scienza *in divenire*.

Una dimensione, questa *teoretica*, del *pensiero*, senz'altro mutuata dalla filosofia. Hegel aveva, d'altronde, riconosciuto il *divenire* di ogni sistema (filosofico o umano in senso lato), le cui peculiarità si sviluppano e si manifestano nell'insieme delle produzioni materiali e spirituali costituenti, complessivamente, l'*ethos* umano (che egli definisce col termine *spirito*). Questo, a sua volta, non può fondarsi che all'interno di un *concreto* contesto politico, sociale, giuridico, economico, e non può che *mutare* assieme ad esso: si ha, con Hegel, insieme al superamento del cosiddetto “formalismo” kantiano, quel momento decisivo che segna *l'apertura della filosofia alla storia* ed edifica le fondamenta epistemologiche della *scienza storiografica*.

La presente “nota” nasce, appunto, come riflessione sull'*ethos* formativo – sul ruolo non solo culturale, ma anche necessariamente so-

ciale e politico dello stesso –, nel presupposto che una consapevole *riflessione pedagogica* debba necessariamente comprendere “un’ ineludibile istanza deontologica” e recuperare la “dimensione del *dover-essere* e della *teleologicità*”¹; a tal proposito, nota Dewey, la filosofia non può che continuare ad esercitare una fondamentale funzione *regolativa*, e ad essa ogni scienza può rivolgersi, per *orientarsi*, senza per questo minare la propria autonomia: “Possiamo vantaggiosamente... affermare che la scienza è orientata verso il polo particolare e la filosofia verso quello generale... Le idee e i punti di vista generali... fermentano e fruttificano. I risultati specifici ne risultano scossi, si disciolgono e si collocano in nuovi contesti”².

Posto che “la filosofia... non crea né stabilisce fini, ma occupa un posto intermedio e strumentale o regolativo”³, è nostro desiderio che non cada in un anacronistico e accademico “antiquariato” quanto può ancora contribuire alla comprensione del presente storico e ad una più consapevole proiezione nel tempo futuro.

2. *Le suggestioni aristoteliche nella definizione antropologica dell'uomo*

Di alcune cose occorre far premessa, per chiarire la natura del contributo e corrispondere adeguatamente alle aspettative del lettore.

In primo luogo, originando più da un “sentimento” (sia consentita l’espressione) che da una chiara ipotesi di ricerca, e mancando dei requisiti strutturali e metodologici necessari ad un più ambizioso contributo scientifico, il presente lavoro si presenta essenzialmente, ed *esclusivamente*, come “nota”, “spunto”, “riflessione libera” sul problema “antico” dell’*etica* e della *felicità* in connessione con quello “attualissimo” dello *sviluppo* e del *benessere*⁴.

¹ A. Criscenti, *Progettare la formazione per i minori. Saggio di pedagogia critica*, Catania, CUECM, 2010, p. 19.

² J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell’educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1967, p. 41.

³ *Ibidem*, p. 44.

⁴ La presente “nota” si pone, al contempo, come “breve parentesi” etica e deontologica, a cavallo tra la *filosofia* dell’educazione e la sua *storia*, rispetto al tema preponderante dello studio in corso dell’autrice, attualmente impegnata in ricerche d’archivio che rientrano nel tema del PRIN 2017 “*Istruzione e sviluppo nel Sud Italia dall’Unità all’età giolittiana (1861-1914)*”, finanziato per il triennio 2017-20, che vede a lavoro un team qualificato di professori e ricercatori delle Università di Sassari, Catania, Messina e Calabria, le cui Unità sono rispettivamente coordinate

In secondo luogo, il nostro discorso dista da questioni puramente filosofiche (men che meno metafisiche) su ciò che possa definirsi “bene” o “male”, cadremmo anzi, nel giro di quella *fallacia naturalistica* in cui Hume relega i filosofi – ma noi filosofi non siamo, bensì storici dell’educazione – che abbiano stabilito il livello normativo dell’etica (nel nostro caso l’*etica pedagogica*) a partire da un improprio *transitus de genere ad genus*: “deducendo”, cioè, dall’*essere* il *dover essere*. Purtuttavia, questa riflessione non intende, neanche implicitamente, desumere “imperativi categorici” sulle modalità della vita umana, ma vuole accogliere l’opportunità di analizzarne le “peculiarità” che la sorreggono e la sottendono: a partire dalle “*suggerzioni*” aristoteliche circa la natura dell’uomo, ed in particolare da quella che suole definirlo *animale politico*.

In terzo luogo, non si tratta qui di dar vita ad una riflessione di stampo squisitamente antichistico, bensì di sostenere di quel “ponte” interdisciplinare facente capo ad un approccio storico-sociale e al contempo etico-politico ai problemi di ordine pedagogico, i quali, in quanto *fatti* inerenti alla vita dell’uomo, sono da *interpretarsi* con un duplice scopo: riconoscere, da un lato, l’irriducibile proprietà del *divenire*; individuare, dall’altro, talune “conferme di prospettiva”⁵. Ciò nonostante, l’intento dell’autrice è quello di offrire possibili indicazioni – non di certo risposte definitive – circa le emergenze etiche, sociali, politiche, pedagogiche, cui la società contemporanea è necessariamente chiamata a far fronte.

Che l’uomo condivida la dimensione della *animalità* con le altre specie viventi, è cosa ad oggi scontata e di indubbia accettazione, ma a lungo considerata deleteria rispetto ad una supposta superiorità “ontologica” la quale ha contribuito, nei fatti, a svilirne la dimensione “organica”. I bisogni cosiddetti corporei/pulsionali, seppur posti ad un livello di inferiorità sulla scala dei “beni” perseguibili e necessariamente sottoposti al controllo razionale, riacquistano credito in Aristotele, analogamente al possesso di quei “beni esteriori” debitamente dovuti alla “buona sorte” (*eutychia*), tra cui la salute, la gradevolezza d’aspetto, l’averne una famiglia, degli amici, delle ricchezze ecc. Di

dai proff. Fabio Pruneri (PI), Stefano Lentini, Caterina Sindoni, Brunella Serpe.

⁵ Per ulteriori approfondimenti circa l’utilità di un approccio storico-sociale nello studio della pedagogia e nella progettazione educativa si rimanda a A. Criscenti (a cura di), *A proposito di History manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, Palermo, Fondazione Vito-Fazio Allmayer, 2016.

questi beni *necessita*, infatti, l'uomo che voglia agire secondo *virtù*, e risiedendo in ciò il “compimento” della vita buona, ne risulta una visione composita dello stesso concetto di *felicità* (*eudaimonia*), che non può darsi in assenza dei *mezzi* necessari alla propria realizzazione: “L'uomo felice ha bisogno anche dei beni del corpo, dei beni esteriori e di quelli della fortuna, per non essere ostacolato dalla loro mancanza”⁶. Sarebbe una chimera, infatti, condurre una esistenza di sola *theoria*, libera dagli affanni del corpo e dai bisogni materiali della sussistenza, ma sarebbe altrettanto innaturale, d'altronde, una vita devoluta all'accumulo di ricchezze, in quanto “è chiaro che non è la ricchezza il bene da noi cercato: essa, infatti, ha valore solo in quanto utile, cioè in funzione di altro”⁷.

Aristotele, a tal proposito, opera una netta distinzione tra cosa sia un *fine* di per sé e cosa non rappresenti, piuttosto, un *mezzo* per il suo ottenimento: “Poiché molte sono le azioni, le arti e le scienze, molti sono anche i fini:... della medicina il fine è la salute, dell'arte di costruire navi il fine è la nave, della strategia la vittoria, dell'economia la ricchezza... Orbene, se vi è un fine delle azioni da noi compiute che vogliamo per se stesso, mentre vogliamo tutti gli altri in funzione di quello, e se noi non scegliamo ogni cosa in vista di un'altra... si ammetterà che appartiene alla scienza più importante... Tale è, manifestamente, la politica... Poiché è essa che si serve di tutte le altre scienze... il suo fine abbraccerà i fini delle altre, cosicché sarà questo il bene per l'uomo... Se c'è una cosa che è il fine di tutte le azioni che si compiono, questa sarà il bene realizzabile praticamente;... di tale natura è, come comunemente si ammette, la felicità”⁸.

Date le condizioni *materiali*, ma al contempo *sociali* e *politiche*, della felicità personale, questa non può aversi, per conseguenza, se non entro un progetto di *felicità comune*: la *polis*, epicentro della concreta azione etico/politica (*praxis*) ed economico/produttiva (*poiesis*) dei cittadini, viene dunque a costituire il luogo “per eccellenza” dove regolamentare i rapporti umani, praticare la giustizia e perseguire gli *obiettivi comuni di benessere*. Quelle riconosciute da Aristotele, non possono non essere, oggi come allora, *peculiarità* essenziali dell'essere umano, in quanto intimamente connesse ad una primigenia “con-

⁶ Aristotele, *Etica Nicomachea*, p. 122. <http://www.ousia.it/content/Sezioni/ Testi/AristoteleEticaNicomachea.pdf> (ultima consultazione 04.11.2019)

⁷ *Ibidem*, p. 5.

⁸ *Ibidem*, pp. 2-3, 8.

dizione di indigenza”⁹ – sia pure dovuta a quell’impoverimento degli “istinti” ereditato in millenni di evoluzione – che rende attualissimi i presupposti sociali, politici ed economici della stessa vita umana; questa, infatti, non può sussistere se non *producendo* i mezzi necessari al proprio *sostentamento*, pertanto, siamo d’accordo con Antonia Criscenti sul fatto che “conferire valore al lavoro significa assumere la cosiddetta ‘essenza specifica dell’uomo’ in guisa scientifica, perché il fare umano non è visto come occasionale, spontaneistico, senza meta e senza scopo ... bensì come attività volta a creare condizioni di vita, condizioni reali di esistenza. Ora, se l’uomo produce a se stesso le proprie condizioni di vita, ciò significa che la sua prima attività produttiva è quella che riguarda i mezzi di soddisfacimento del suo bisogno esistenziale e di sussistenza: la produzione economica”¹⁰.

3. *Dall’etica del benessere allo sviluppo perverso: il paradosso contemporaneo*

Le *condizioni* dell’agire umano sembrano essere, tuttavia, profondamente mutate. Spinto alla ricerca di una felicità sempre più episodica ed espropriata, l’uomo contemporaneo mostra scarso interesse a coniugare il benessere individuale con il benessere collettivo, disperdendo in vaghe apparenze e in supposte libertà lo *scopo* della propria vita, e tradendo *quel* presupposto antropologico che pur ritroviamo straordinariamente attuale nella concezione deweyana secondo cui “la democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto una forma di vita associata”¹¹.

La mancanza di limiti di godimento e la facile acquisizione di ogni bene che si mostri socialmente “desiderabile”, indurrebbero a quello che l’economista Richard Easterlin chiama “paradosso della felicità”¹²: l’aumento abnorme della produzione di beni materiali dovuto

⁹ Per ulteriori approfondimenti si rimanda alle riflessioni condotte da Martha Nussbaum, su impronta aristotelica, circa il connaturato legame delle dimensioni etica e politica della vita umana. M. Nussbaum, *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2011.

¹⁰ A. Criscenti, *Progettare la formazione per i minori...*, cit., p. 13.

¹¹ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 2004, p. 95.

¹² Nozione introdotta nel 1974 da Richard Easterlin, professore di economia all’Università della California, in seguito ad uno studio relativo alla correlazione tra benessere economico e benessere generale. Occorre notare, tuttavia, che vero pionie-

allo sviluppo scientifico e tecnologico, avrebbe invertito in negativo la correlazione tra la felicità e la crescita della ricchezza, in quanto i beni di consumo, diventati di sempre più facile accesso, avrebbero annullato e dissolto il presupposto principale della vita comunitaria – la reciproca dipendenza –, producendo nei fatti quella condizione di *anomia* che, nella tesi durkheimiana, sarebbe responsabile dell’alto tasso di suicidi dei paesi cosiddetti “industrializzati”¹³.

Sebbene non sia nostra intenzione trattare le dilaganti “distopie”, più o meno fondate, sulle sorti della società contemporanea, ci interessa notare come questa sia rischiosamente sfociata in un avanzamento tecnico-industriale *senza* sviluppo (*perverse growth*: crescita perversa¹⁴), a patto che per *sviluppo* si intenda qualcosa di diverso da un acritico asservimento alle logiche di mercato. “È sufficiente del resto percorrere il campo semantico oggi impiegato per riferirsi alle relazioni umane,... che – nota Michela Marzano – non è granché differente da quello applicato alle cose: accumulazione, bisogno, consumo, domanda, scambio, interesse, prezzo, profitto, utilità”¹⁵, né tantomeno si possono ignorare “talune macroscopiche e inquietanti manifestazioni, profondamente dualistiche:... in questa idolatrata società del benessere, per chi non si sofferma solo sulle apparenze esistono an-

re di questi studi è stato lo psicologo sociale Hadley Cantril (1906-1969), tentando di riportare su una scala di misurazione il livello di “life satisfaction” di quattordici Paesi del mondo, traducendo in indicatori quantificabili atteggiamenti relativi alla percezione del benessere e alla soddisfazione personale. https://www.sis-statistica.it/old_upload/contenuti/2013/12/s__s_n._2.2_2013-6-9.pdf (ultima consultazione 04.11.2019)

¹³ Cfr. E. Durkheim, *Il suicidio. Studio di sociologia*, tr. it., Milano, Biblioteca Universale Rizzoli, 2002.

¹⁴ Il concetto di *crescita perversa* (*perverse growth*) è da rimandarsi all’economista Serge Latouche, il quale sostiene che il sistema capitalistico, per continuare a riprodursi, necessita di mantenere alti i livelli di consumo “risparmiando” contemporaneamente sui salari, con il risultato di provocare l’incessante aumento del debito pubblico. Condizione che, secondo il sociologo Zygmunt Bauman, avrebbe provocato gravi ripercussioni sulle stesse relazioni umane, le quali risultano essersi *liquefatte* all’interno dell’attuale sistema di produzione. Per ulteriori approfondimenti si rimanda a: S. Latouche, *Breve trattato sulla decrescita serena*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 2008; Idem, *Come sopravvivere allo sviluppo*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 2004; P. L. Sacco, S. Zamagni (a cura di), *Complessità relazionale e comportamento economico*, Bologna, il Mulino, 2002; Z. Bauman, *Moderità liquida*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2002; Idem, *La solitudine del cittadino globale*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1999.

¹⁵ M. Marzano, *Etica oggi*, Trento, Erickson, 2011, p. 99.

cora fasce sociali di miseria autentica, di antichi insoddisfatti bisogni primari”¹⁶.

4. Istruzione e benessere: la responsabilità pedagogica

Se il primo degli effetti *concreti* del progresso tecnico-industriale avrebbe dovuto consistere nella dilatazione del benessere economico e sociale, dobbiamo ammettere che la promessa sia stata, nei fatti, *doppiamente* infranta: non solo allo sviluppo della cultura tecno-scientifica non è corrisposta la “libera e consapevole realizzazione dell’attività umana”¹⁷, ma questa avrebbe finito per riprodurre e rafforzare, in ultima istanza, le disparità economiche, sociali e politiche preesistenti. Occorre notare, a tal proposito, come gli *ideali* del Positivismo ottocentesco – erede di una cultura dei lumi che aveva riposto ogni possibilità di avanzamento, materiale e intellettuale, sotto l’egida del *metodo scientifico* – fossero stati profondamente “distorti” nelle forme della loro concretizzazione storica, provocando una vera e propria *crisi della epistemologia scientifica*¹⁸, di quella “*received view*”, per usare una locuzione putmaniana, che veniva ora travasata, e lasciata degenerare, nelle logiche, tutt’altro che democratiche, del capitalismo industriale: l’*organizzazione scientifica del lavoro*, enfatizzando la separazione tra attività manuale e intellettuale, tra funzione esecutiva e direttiva, non poteva che *ribadire*, nei fatti, il rapporto fortemente gerarchico tra padroni e subalterni, capi e gregari, dirigenti e diretti¹⁹, ri-

¹⁶ A. Criscenti, *Progettare la formazione per i minori...*, cit., pp. 45-46.

¹⁷ C. G. Lacaïta, *Istruzione e sviluppo industriale in Italia 1859-1914*, Firenze, Giunti, 1973, p. 102.

¹⁸ Sulla crisi epistemologica della scienza contemporanea, ed in particolare sullo scrupoloso lavoro di decostruzione operato da Popper, Kuhn, Lakatos, Rorty e Feysabend, che costringe la scienza ad abbandonare i suoi propositi di “infallibilità” e a ripiegarsi nel descrittivismo biologico (epistemologia naturalizzata, epistemologia evuzionista) o sociologico (epistemologia femminista e costruttivista), si rimanda a F. Coniglione, *La parola liberatrice. Momenti storici del rapporto tra filosofia e scienza*, Catania, CUECM, 2002; Idem, *Popper addio. Dalla crisi dell’epistemologia alla fine del logos occidentale*, Acireale, Bonanno Editore, 2008. Per un approfondimento in chiave filosofica e pedagogica sui temi del Positivismo si rimanda, rispettivamente, a G. Bentivegna, F. Coniglione, G. Magnano San Lio (a cura di), *Il positivismo italiano: una questione chiusa?*, Acireale-Roma, Bonanno, 2008; S. Cambareri, *Positivismo e pedagogia in Italia fra '800 e '900*. G. D. Romagnosi - C. Cattaneo - S. Tommasi - R. Ardigò - A. Gabelli, Catania, CUECM, 1988, pp. 24-26.

¹⁹ C. G. Lacaïta, *Istruzione e sviluppo industriale in Italia...*, cit., p. 101.

ducendo il senso stesso del lavoro umano ad una “catena di montaggio” fatta di “macchine specializzate e operatori altrettanto specializzati nel compiere sempre lo stesso medesimo movimento”²⁰; né le pretese socialiste di inizio secolo sconfinano oltre la diffusione dell’istruzione elementare e di una formazione *pratica* che qualificasse il lavoratore “nel senso richiesto dallo sviluppo capitalista”²¹.

Del diritto inalienabile di perseguire, per mezzo della propria attività, un *realistico* obiettivo di benessere, la classe lavoratrice prenderà atto soltanto nel clima del primo dopoguerra, contestualmente alla presa di coscienza del ruolo *determinante* che l’istruzione può esercitare sulla permanenza o sull’abbattimento delle barriere politiche, sociali ed economiche. Un processo in ascesa, quello che vedrà, in Italia, il progressivo accesso delle classi operaie all’*istruzione di massa*, in parallelo all’accoglienza, certo non priva di diverbi scientifici e ministeriali, dei “nuovi” settori della *produzione economica* accanto alla tradizionale cultura classico-umanistica, nonché l’integrazione stessa dell’attività lavorativa nei circuiti dell’istruzione, che consiste attualmente nell’adesione al *sistema duale di apprendimento*²².

Nonostante l’innegabile portata innovativa, un tale processo non ha potuto fare a meno di produrre delle “forzature”: la sempre maggiore tendenza a ridurre il complesso delle abilità e potenzialità umane ad una spendibilità meramente economica, quasi esclusivamente fondata sul criterio di “occupabilità” come garanzia, sembra essere l’“aprodo” delle attuali politiche formative, nonché palese manifestazione di una rischiosa dimenticanza circa “lo spartiacque tra quanto è educativo e quanto non è tale” o per lo meno non basta ad esserlo da sé²³.

²⁰ S. A. Scandurra, *Scuola e lavoro. Educazione, formazione e sistema duale di apprendimento in Italia dall’Unità ad oggi*, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale “Vito Fazio-Allmayer”, 2019, p. 25.

²¹ C. G. Lacaíta, *Istruzione e sviluppo industriale in Italia...*, cit., p. 103.

²² Per una lettura specialistica sul tema dell’alternanza scuola-lavoro e degli interventi politici e normativi che hanno caratterizzato la storia dell’istruzione tecnica e professionale in Italia dall’Unità ad oggi, si rimanda a S. A. Scandurra, *Scuola e lavoro. Educazione, formazione e sistema duale di apprendimento in Italia dall’Unità ad oggi*, cit.

²³ L. Bellatalla, G. Genovesi, *Storia della pedagogia. Questioni di metodo e momenti paradigmatici*, Firenze, Le Monnier, 2006, p. 265. Sul tema del rapporto tra educazione/istruzione e dimensione storico-sociale si rimanda, inoltre, a G. Genovesi, *Scienza dell’educazione. Linguaggio, rete di ricerca e problemi sociali*, Tirrenia-Pisa, del Cerro, 2005; L. Bellatalla, *La scuola che cambia: problemi tra competenza e conoscenze*, Tirrenia-Pisa, del Cerro, 2004.

Riconoscere il valore *formativo* del lavoro, in un'epoca in cui la *precarietà occupazionale* assume le sembianze di una vera e propria *crisi dell'esistenza*, impone che questo venga ripensato alla luce della propria dimensione etica, sociale, politica ed economica, e dunque ricondotto alla profondità "antropologica" in cui versa il *senso* di ogni attività umana, la quale non può prescindere, a sua volta, da una seria riflessione sui valori di *dignità, libertà, giustizia, uguaglianza, solidarietà*. "Dilagano politologi e costituzionalisti, ma... nel momento della massima diffusione della democrazia, al momento della sua vittoria su ogni altro tipo di sistema del governo, sembra essere venuta meno l'esigenza di insegnarne lo spirito"²⁴. Così si esprimeva, meno di un ventennio addietro, Gustavo Zagrebelsky, dando una chiara anticipazione di come una crisi economica possa seriamente innescare, nella *moderna società del benessere*, un vero e proprio "deficit di democrazia"; tanto più se alla democrazia non si sia mai stati *educati*. Dovremmo, forse, concederci il beneficio del "dubbio", e chiederci, con maggiore serietà e attenzione deontologica, se "non si tratti qui di crisi economica, bensì di *crisi del modello economico*, con la connessa dimensione sociale, politica, culturale, educativa che questo modello comporta"²⁵.

Non si può non ammettere come tali dimensioni concorrano, complessivamente, nel definire i termini di una crisi epocale, rendendo *terribilmente* attuale quell'aleggiante sentimento *anomico* cui Durkheim riferiva le cause del malessere di un uomo sempre più "moralmente scollato" da un contesto di vita associata nel quale non riesce e rifiuta, in ultima istanza, di integrarsi²⁶. Non possiamo ignorare, d'altronde, la tendenza collettiva ad assumere posizioni sempre più egoistiche e sconnesse da quel *progetto di felicità comune*, la quale, ricordiamolo, non può darsi se non entro un contesto di partecipazione attiva che sia realisticamente fondato sui criteri della *responsabilità* e della *reciproca dipendenza*, su quella "solidarietà organica" – per dirla con Durkheim – la quale è la sola a garantire che tali norme e valori siano *compresi ed accolti* (non semplicemente trasmessi), e che diventino quell'"habitus" – concediamoci ancora un richiamo ad Aristotele – che pur non deve mai sottrarsi al continuo processo di *contratta-*

²⁴ G. Zagrebelsky, *Imparare la democrazia*, Milano, Mondadori, 2005, p.18.

²⁵ A. Criscenti, *Progettare la formazione per i minori...*, cit., p. 44.

²⁶ Cfr. E. Durkheim, *La divisione del lavoro sociale*, tr. it., Torino, Edizioni di Comunità, 1999.

zione che fonda l'imprescindibile rapporto tra il *cittadino* e la sua *polis*, e con ciò la condizione *morale e materiale* della propria felicità.

La tesi durkheimiana secondo cui l'*agire educativo* costituirebbe il mezzo attraverso cui la società dispone e garantisce “le condizioni essenziali della propria esistenza”²⁷, appare del tutto appropriata se letta sotto la “luce” aristotelica e in funzione del fatto che “codesti ‘fini’, ‘ideali’ e ‘scopi’ sono tutti da costruirsi come espressione di ‘bisogni’ che la storica condizione di esistenza degli uomini esprime”²⁸.

“È su questo piano... che si configura l'essenza teleologica e deontologica dell'*intervento educativo*... Ecco, i valori come entità ideali, ... concezioni del desiderabile, alle quali gli uomini guardano per orientare la propria attività... Nascono *a causa e dalla problematicità del vissuto*, come risposte date ai problemi dell'esistenza”²⁹.

Tocca, pertanto, alla scienza pedagogica farsi “strumento operativo di *democrazia sostanziale*,... ri-acquisire il suo piglio orientativo, dove deontologia e teleologia siano paradigmi di scienza”³⁰, nel necessario e imprescindibile rimando di ogni funzione, scopo e finalità alle *peculiarità* storiche (culturali, etiche, politiche, sociali ed economiche) entro cui si svolgono vita e azione di ogni uomo.

“Che il mondo della civiltà è il solo vero ambiente della vita degli uomini, unico valido terreno di un loro responsabile impegno; che la civiltà dell'uomo deve essere al servizio dell'uomo; che l'educazione deve essere diretta a preparare gli uomini a vivere ed agire in modo che l'ulteriore sviluppo della civiltà si ripercuota beneficamente sul maggior numero di persone; che il maggior numero di persone contribuisca allo sviluppo civile”³¹.

²⁷ Durkheim, *La sociologia e l'educazione*, tr. it., Roma, Newton Compton Italiana, 1973, p. 40. Per un approfondimento su un “inedito” Durkheim, nei panni di pedagogista, si rimanda a A. Criscenti, *Émile Durkheim, L'évolution pédagogique en France (1904-1905)*, in C. Sindoni (a cura di), *Itaca. Viaggio tra Storia, Scuola ed Educazione. Studi in onore di Salvatore Agresta*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2018.

²⁸ S. Cambareri, *Metodo scientifico e 'valori' in pedagogia*, Messina, Peloritana, 1983, p. 16.

²⁹ A. Criscenti, *Progettare la formazione per i minori...*, cit., pp. 24-25.

³⁰ A. Criscenti, *Prefazione* a S. A. Scandurra, *Scuola e lavoro...*, cit. p. 9.

³¹ D. Bertoni Jovine, *Educazione per il tempo futuro*, in “Critica Marxista”, 4, luglio-agosto 1966, p. 239.