

SAGGI – ESSAYS

IL “LOGOS CHIRURGICO” E L’EDUCAZIONE  
COME *HAND-WERK*

di *Stefano Oliverio*

Il contributo affronta la questione delle conoscenze formali e dei saperi della pratica assumendo una prospettiva di *longue durée* e mobilitando una chiave di lettura basata sulla filosofia dell’educazione e sull’epistemologia. In particolare, nella scia di alcune intuizioni di Stephen Toulmin, si argomenta che il prevalere dei saperi formali sia l’esito della svolta cartesiana all’inizio della modernità, che ha cancellato la dimensione corporeo-percettiva della conoscenza (e, contestualmente, svalutato il momento educativo). Di contro a tale approdo e al fine di rivendicare il valore epistemico della pratica, si propone il recupero dell’enfasi pragmatista sull’educazione degli artigiani come modello e la si legge attraverso una lente heideggeriana come una coltivazione del *logos* in quanto “opera della mano”.

The present paper addresses the issue of formal knowledge and practical knowledge by assuming a *longue durée* perspective and deploying an interpretive key based upon philosophy of education and epistemology. In particular, in the wake of some insights of Stephen Toulmin, it is argued that the predominance of formal knowledge is the culmination of the Cartesian turn at the beginning of modernity, which eliminated the bodily-perceptual dimension of knowledge (and devalued, through the same move, the educational moment). In reaction to this outcome and in order to vindicate the epistemic value of practice, the recovery of the pragmatist emphasis upon the education of artisans as a mod-

el is proposed and it is read, through a Heideggerian lens, as the cultivation of the *logos qua* “work of the hand”.

### 1. *Introduzione*

Nel presente contributo si intende esplorare la questione del rapporto tra conoscenze formalizzate e saperi della pratica nell’ottica della filosofia dell’educazione e dell’epistemologia, in una prospettiva di *longue durée*, mostrando come in tale problematica ne vada di un superamento di una certa modernità (legata all’epocale “fondazione” cartesiana) in favore di una riscoperta delle dimensioni che Descartes, col suo gesto inauguratore del moderno, ha contribuito a elidere.

Al termine del suo ultimo volume, vero e proprio testamento spirituale, il filosofo britannico della scienza Stephen Toulmin (2001) ha scritto:

Il nostro primo dovere intellettuale è quello di abbandonare il Mito della Stabilità, che ha giocato un ruolo così ampio nell’epoca moderna: solo così possiamo curare le ferite inflitte alla Ragione dall’ossessione del diciassettesimo secolo per la Razionalità, e restituire alla Ragionevolezza il trattamento paritario del quale è stata così a lungo deprivata. Il futuro appartiene non tanto ai pensatori puri che si accontentano – al più – di slogan ottimistici o pessimistici; *è piuttosto una provincia dei professionisti riflessivi che sono pronti ad agire sulla base dei propri ideali*. Cuori ardenti alleati con teste fredde cercano una via di mezzo fra gli estremi della *teoria astratta* e dell’impulso personale. Gli ideali dei *pensatori pratici* sono più realistici degli ottimistici sogni a occhi aperti dei calcolatori ingenui, che ignorano le complessità della vita reale, o degli incubi pessimistici dei loro critici, che trovano in queste complessità una fonte di disperazione (p. 214. Corsivi aggiunti).

In poche righe Toulmin affida come suo lascito l’idea che la modernità si riprenderà dalle sue erranze se si congederà dalla fiducia razionalistica in un sapere formalizzato, che garantisca co-

noscenze assolutamente fondate e stabili, e riscopra, invece, lo spessore epistemico della pratica.

Appellarsi ai “professionisti riflessivi” e ai “pensatori pratici” come gli alfieri di questo nuovo corso significa invitare a rivedere il modo in cui intendiamo la relazione tra teoria e pratica, tra pensare e agire e, quindi, il modello di formazione cui ispirarsi. Da questo punto di vista – come la dizione “professionista riflessivo” indica e come la familiarità di Toulmin (1986) con la riflessione di Dewey può confermare – l’approccio del filosofo britannico si accosta da presso all’impostazione di Donald Schön e alla tradizione pragmatica di marca deweyana (Striano, Melacarne & Oliverio, 2018).

L’argomentazione qui sviluppata, tuttavia, si concentrerà su un aspetto che rimane inesplorato da Toulmin e che, invece, rappresenta – questa la tesi che si intende sostenere – il vero *locus originis* di quello “sbilanciamento della ragione” che egli imputa a Descartes: ci si riferisce alla rimozione dello sfondo corporeo-percettivo del conoscere. Per questo motivo, dopo aver tratteggiato, nel § 2, la proposta interpretativa di Toulmin, si mostrerà, nel § 3, attraverso un *close reading* di alcuni passi delle *Meditationes de prima philosophia*, come l’impresa cartesiana, culminante nella in-tronizzazione di un *cogito* in quanto mente disincarnata e acosmica, si edifichi su una fondamentale “in-sensatezza”, nel senso letterale di una cancellazione dell’esperienza sensibile-percettiva, che va di pari passo con una sfiducia verso lo sforzo educativo. Su questo sfondo, nel paragrafo conclusivo, recuperando e re-interpretando in chiave deweyana-heideggeriana alcuni spunti di Schön, si indicherà nell’artigianato (in quanto *Hand-Werk*) un possibile modello di educazione adeguato al riconoscimento del valore epistemico della pratica.

## 2. La ragione “sbilanciata”: il teoricentrismo contro la pratica

Nell’ultima decade dello scorso secolo Stephen Toulmin si inserì in maniera originale nel dibattito, allora vivo, sulla nozione di postmoderno, ridefinendo i termini della questione e proponendo

una grande narrazione circa «la nascita, la crisi e il futuro della modernità» (Toulmin, 1991, p. 55).

Il centro motore della rilettura che Toulmin dà della vicenda della filosofia moderna è che questa non debba essere fatta iniziare con il dubbio sistematico di Descartes bensì con le argomentazioni scettiche di Montaigne, che avevano aperto la strada a una *forma mentis* libera, tollerante, indagativa, “saggistica” (anche nell’accezione che questo termine ha assunto nel dibattito pedagogico italiano: cfr. Cambi, 2005, pp. 42-45), rispettosa di tutte le dimensioni dell’umano essere nel mondo (anche di quelle legate alla corporeità: cfr. Toulmin, 1991, pp. 62 sgg.) e vocata a un interesse per la sfera della pratica (latamente intesa).

In maniera ancor più radicale Toulmin arriva a sostenere che la mossa cartesiana, lungi dal rappresentare l’inaugurazione del compimento della modernità, è stata in qualche l’inizio della sua crisi, del suo avvilitamento in un discorso teorico che tradiva le promesse dell’*ouverture* rinascimentale:

Quando paragoniamo la sostanza delle idee e lo spirito dei pensatori del Seicento con le nozioni liberatorie degli scrittori del Cinquecento, possiamo facilmente comprendere che le innovazioni scientifiche e filosofiche del diciassettesimo secolo, più che sembrare avanzate e rivoluzionarie, assumono l’aspetto di controrivoluzioni difensive (Toulmin, 1991, p. 34).

Nella interpretazione di Toulmin – molto vicino in questo al Dewey (1929/1986) di *The Quest for Certainty* – l’opzione cartesiana intervenne come un richiamo all’ordine, un appello alla stabilità in un’Europa squassata dalle guerre di religione, in cui si era perso il riferimento a un’autorità religiosa unica, proprio nello stesso torno di anni in cui la cosmologia tradizionale entrava in una crisi definitiva:

In questo senso l’ambizione dei razionalisti di costruire un “fondamento” della conoscenza non riguardava solo l’epistemologia. Non cercavano solo un modo per dare alla conoscenza quella certezza contestata da Montaigne e dai suoi compagni scettici: volevano anche costruire

una nuova cosmologia, ripartendo da zero. La crisi eccezionale che [John] Donne intuitivamente identificò nel 1611 – il crollo simultaneo della cosmologia e dell'epistemologia – suscitò, da parte dei nuovi filosofi, una risposta altrettanto eccezionale: se *tutto in generale* è minacciato nello stesso momento, *tutto in generale* deve essere ristabilito o riedificato in una maniera completamente nuova (Toulmin, 1991, p. 123).

Non si possono ricostruire nel dettaglio le sofisticate analisi – a un tempo storiche e teoretiche – del pensatore britannico, ma si forniranno alcune coordinate del suo studio del «rifiuto secentesco dei problemi locali, temporali, *pratici*, e [del]la loro sostituzione con un programma di ricerca filosofica i cui obiettivi erano esclusivamente generali, atemporali e *teorici*» (Toulmin, 1991, p. 60). Tre sono i fronti in cui si sostanzia la rivoluzione "cartesiana":

- il passaggio dall'orale allo scritto, ossia dall'attenzione (anche) alla dimensione pragmatica della comunicazione a una focalizzazione sulle sole dimensioni semantica e sintattica: argomentare implicherà ormai solo la costruzione di sequenze cogenti di prove, piuttosto che lo sforzo di convincere un uditorio, mobilitando una serie di strategie non solamente legate all'aspetto logico;
- il passaggio dal particolare all'universale, dall'esame di casi particolari all'insistenza su principî generali;
- il passaggio dal temporale all'atemporale e dal locale al generale, dalla considerazione del radicamento situazionale dei problemi alla loro visione da un punto di vista "assoluto".

Come conclude Toulmin,

[q]uesti quattro mutamenti nell'atteggiamento intellettuale – dall'orale allo scritto, dal locale al generale, dal particolare all'universale, dal temporale all'atemporale – erano distinti; ma, nel contesto storico, avevano molto in comune, e il loro risultato superò di parecchio ciò che ognuno di essi avrebbe potuto produrre singolarmente. Tutti riflettono uno slittamento storico dalla filosofia *pratica*, le cui problematiche emer-

gevano dalla medicina clinica, dalla procedura giuridica, dall'analisi dei casi etici, o dalla forza retorica del ragionamento orale, verso una concezione *teoretica* della filosofia [...] (Toulmin, 1991, p. 58).

Tale contrasto fra approccio teorico-centrico e pratica è inteso, nel suo ultimo volume, come opposizione

fra la 'solidità' dell'*argomentazione* sostanziale, che ha la corposità e la forza necessarie per veicolare convinzione, e la 'validità' di *argomenti* formali, le cui conclusioni sono determinate dai punti di partenza da cui sono dedotte. C'è un contrasto parallelo fra la nostra conoscenza locale dei *pattern* che troviamo negli eventi concreti e la comprensione universale, astratta, incarnata in punti di vista puramente teoretici. La sostanza della esperienza quotidiana si riferisce sempre al 'dove e quando': a un 'qui e ora' o a un 'là e allora'. Le astrazioni teoretiche generali, invece, pretendono di essere valide *sempre e dappertutto* e, quindi, di valere – come Tom Nagel evidenzia – *in-nessun-luogo-in-particolare* (Toulmin, 2001, pp. 15-16).

Ne deriva la concezione fondamentale che è invalsa della conoscenza scientifica e delle sue procedure: invece di riconoscere la propria pluralità procedurale e *situatezza* esistenziale (che Toulmin invita a riscoprire), la scienza e, conseguentemente, il discorso epistemologico si sono cullati nell'illusione di un preteso metodo unico. Nel linguaggio dell'ultimo Toulmin ciò ha significato un passaggio dalla Ragionevolezza alla Razionalità: la seconda è il nome per la ragione che «perse l'equilibrio» (Toulmin, 1991, pp. 14 sgg.) con la svolta cartesiana e inseguì l'utopia di una ricostruzione *ab imis fundamentis* dell'edificio della conoscenza, sulla scorta della pura validità formale dei principi e di una deduzione cogente e ordinata delle nozioni "subordinate"; la prima è, invece, il nome di una ragione consapevole della sua fallibilità, in quanto non rifugge dalla contestualità del suo *operari*.

Tale traiettoria argomentativa conduce Toulmin a invocare l'importanza di un approccio che, senza smantellare l'importanza della scienza, non persegua il mito di un singolo metodo e riconosca il valore del pluralismo, legato alla molteplicità dei contesti della pratica in cui ci si trova ad agire. Da una parte tale impostazione

viaggia lungo le linee della svolta prodotta dall'epistemologia post-popperiana di matrice kuhniana:

Non tutti si accorsero subito del cambiamento implicito in questa manovra [suggerita da Thomas Kuhn], e pochi sono stati in grado di comprendere quanto si allontanasse dalle problematiche, indipendenti dal contesto, del razionalismo cartesiano, e si avvicinasse al candore storico della tradizione umanista. Guardiamo per un momento ai suoi risultati. Nell'analizzare una scienza, essa rimpiazza i *sistemi di assiomi*, che aspirano a un'atemporale validità universale, con i *paradigmi*, che sono la creazione di una specifica epoca o fase della scienza. Inoltre, sostituisce al sogno di un *metodo* unico, applicato trasversalmente, il dato di fatto di una pluralità di *metodi* esplicativi, ognuno dei quali è limitato sia per durata che per obiettivi. Al posto di un'analisi *formale* della struttura logica di ogni teoria scientifica [...] si affida all'analisi *storica* di concetti differenti e variabili in scienze differenti e in tempi differenti (Toulmin, 1991, p. 125).

Dall'altra, in un certo senso eccedendo la stessa riflessione epistemologica (che ancora si concentra sul solo livello della teorizzazione), Toulmin deriva un appello a un recupero della *phronesis* aristotelica, che egli legge in continuità con il deweyano metodo dell'indagine, in quanto opposti all'intransigenza metodica di Descartes.

Non si intende, tuttavia, seguire questa pista tematica ma piuttosto investigare ciò che rimane inesplorato in Toulmin, benché barbagli di tale problematica non manchino nelle sue analisi. L'enfasi sulla situatezza spazio-temporale dell'esperienza quotidiana, l'interpretazione dell'argomentazione in termini di "corposità" (come valore da opporre a quello della stabilità formalistica), la sottolineatura del fatto che in Montaigne ci fosse un'attenzione alla dimensione corporeo-vissuta, che scomparirà con il tipo di ricognizione dell'io svolta da Descartes, sono tutti indici del "luogo" in cui si gioca primariamente e fatalmente la strategia cartesiana. Andando oltre Toulmin, ma solo per approfondire il suo discorso, nel prossimo paragrafo ci si concentrerà su come la cancellazione del corpo sia la vera premessa di un'enfasi sulla conoscenza formale, fondata sul Mito della Stabilità, e dell'affermarsi della nozione di un metodo unico.

### 3. Il cogito in-sensato: la cancellazione cartesiana del corpo (e dell'esperienza educativa)

Il tema dell'indistinguibilità del reale dal fittizio (Don Chisciotte) e dall'onirico (si pensi a Calderón de la Barca e Shakespeare) è uno dei grandi temi della letteratura fra '500 e '600 ed è il sintomo della risonanza, non priva di allarmate tonalità emotive, che lo scombussolamento cosmologico ed epistemologico, provocato dall'affermarsi della scienza moderna, ebbe sul piano della sensibilità. Da questo punto di vista si deve completare l'esame che Toulmin conduce circa la centralità di Descartes. L'esemplarità del filosofo francese non consiste solo nel fatto che, nell'Europa piagata dalle divisioni religiose e in cerca di un nuovo fattore di stabilizzazione, egli fu in grado di offrire un discorso che faceva della scienza non più un fattore di dirompenza degli antichi quadri categoriali quanto piuttosto la leva (si ricordi che la metafora archimedeica è ben presente in Descartes) con cui riassetare un'era "out of joint" (per riprendere la nota dizione shakespeariana dell'*Amleto*). L'esemplarità di Cartesio è anche (e, forse, anzitutto) nel suo essere capace di documentare con straordinaria forza tanto il travaglio spirituale dell'epoca quanto le sorgenti della *exit strategy* da lui proposta. Nelle *Meditationes de prima philosophia* e nel *Discours de la Méthode*, con la combinazione sapiente di andamento autobiografico e ardita innovazione teoretica, Descartes ci consegna non solo la sua "soluzione" – quella che ha ipotecato le successive concezioni "teoricentriche" della conoscenza – ma anche la scaturigine esistenziale di essa. Ci consente così di ricostruire il tracciato che porta da una gravissima crisi sul piano dell'essere nel mondo allo sbilanciamento della ragione diagnosticato da Toulmin.

Infatti, il *cogito* di Descartes è solo il culmine di una traiettoria che ha come suo punto di partenza una specifica *Stimmung*, ossia la ricerca della certezza come conseguenza della *paura di essere ingannato* (Alquié, 1950). Tale disposizione d'animo è l'eco vissuta dello sconquasso esistenziale di un intero mondo. Nell'angoscia di essere ingannato Descartes compie anzitutto un'opera di disimpegno dal mondo (Alquié, 1950; Taylor, 2002), che significati-



vamente si gioca su due binari: anzitutto, nel *Discours*, il rinnegamento dell'educazione ricevuta nella migliore scuola del mondo, che non gli aveva fornito, però, alcuna conoscenza stabile e inconcussa; in secondo luogo, nelle *Meditationes*, una progressiva cancellazione della propria relazione col mondo, proprio per non essere intrappolato in raggiri e incanti.

Si principierà col soffermarsi su questo secondo aspetto, per poi recuperare il legame con l'esperienza educativa. È significativo come l'idea della necessità di recidere il proprio commercio col mondo, declinato nei termini di rapporto sensibile, appaia *apertis verbis* in un testo di grande peso per la sua "ufficialità", ossia nell'epistola dedicatoria al Decano e ai Signori Dottori della Sacra Facoltà di Teologia di Parigi, in cui Descartes, essendosi risolto a pubblicare le sue *Meditationes*, avverte l'esigenza di illustrare i propositi della sua opera al "sinedrio" della Sorbonne. Parlando delle dimostrazioni contenute nelle *Meditationes*, Cartesio le definisce ancora più certe di quelle della geometria e tali da richiedere, perché siano comprese, «uno spirito interamente libero da tutti i pregiudizi e che si possa facilmente staccare dal legame coi sensi» (Descartes, 1639/1908, p. 4). È da notare che nell'originale latino si parla di "sensuum consortium", un'espressione che rimanda sia a una compartecipazione e a una "compagnia" sia, etimologicamente, a una comunanza di destino (*con-sors*). In quest'ottica tutta l'impresa del *cogito* può essere letta sia come uno sforzo di solitudine radicale, di cui è immagine la stanza riscaldata del *Discours* (Descartes, 1637/1908, p. 11), in cui Descartes si rinchiude, sia come uno sganciamento dalla sorte del mondo sensibile.

Quello che si avrà nelle *Meditationes*, però, non sarà la mera riproposizione di un antico tema, per cui già sulla facciata dell'Accademia platonica campeggiava la scritta "Ἀγεωμέτρητος μηδεὶς εἰσὶτω", l'idea cioè secondo cui la geometria e, ancor più, la metafisica richiedono un distoglimento dal cosmo della *doxa*, ma Descartes procederà all'istituzione di un discorso assolutamente nuovo che esige un distacco radicale dal mondo sensibile.

La novità di questo gesto traluce dalla trama testuale della *Meditatio Prima*, lì dove si legge:

Tutto quello che ho ammesso fino ad oggi come massimamente vero, l'ho ricevuto dai sensi o attraverso i sensi: ora, ho qualche volta provato che questi sensi erano ingannatori; ed è prudente non fidarsi mai di *quelli* che ci hanno già ingannato una volta (Descartes, 1639/1908, p. 18. Corsivo aggiunto).

Si noti come la dottrina tradizionale circa l'inaffidabilità delle conoscenze sensibili non sia presentata in un vocabolario neutralmente gnoseologico (che parli, per esempio, della *fallacia* dei sensi) ma in uno dalle forti e allarmate valenze personali, che parla di *mendacità*. La curvatura "personale" prosegue con l'introduzione dell'io nella sua corporeità e nella sua esperienza quotidiana del mondo. Questo io viene evocato come argine rispetto alla condanna dei sensi, infatti si argomenta che, se questa fosse estesa anche alla conoscenza sensibile del mio corpo, si bordeggerrebbe la follia:

Ma anche se forse i sensi ci ingannano qualche volta, su cose piccolissime e molto lontane, ce ne sono nondimeno molte altre delle quali non si può certamente dubitare, nonostante da loro provengano. Per esempio, che io sia qui, che sieda presso il fuoco, che indossi questa vestaglia invernale, che maneggi questo foglio fra le mani, e così via. E per quale motivo si potrebbe negare che queste mani e tutto questo corpo siano miei? Salvo che non mi paragoni a certi insensati [*insanis*], il cui cervello è talmente turbato e offuscato dai neri vapori della bile, che assicurano costantemente di essere dei re, mentre sono poverissimi; che sono vestiti d'oro e di porpora, mentre sono nudi [...]. Ma che: sono dei pazzi [*amentes*], e io non sembrerei meno demente [*demens*] se mi regolassi sui loro esempi (Descartes, 1639/1908, pp. 18-19).

Ma, lungi dal funzionare come frangiflutti rispetto alla progressiva dissoluzione della fiducia nel mondo sensibile, tale passaggio attraverso lo spettro dell'in-sensatezza funge da trampolino per un'*escalation* della strategia di disimpegno dall'intrinsichezza mondana, mediante un rovesciamento della strategia argomentativa, che non sarà più dal mondo all'io ma dall'io al mondo. Ed è in questa torsione dell'asse argomentativo, e nello spostamento della linea di attacco fin nel cuore della soggettività e della sua

“purificazione”, della sua “ascesi intramondana” (per adattare la nota metafora weberiana [Weber, 1904-5/1991]), che Cartesio consuma la sua rivoluzione.

Ma prima di seguire nel dettaglio questa mossa epocale si vuole richiamare l’attenzione su un aspetto del passo appena citato. Mentre nel testo latino originale il termine adoperato per “folli” è “insani”, nella traduzione francese approvata da Cartesio si adopera proprio il termine “insensato” (gli altri due lessemi della medesima area semantica, “pazzi” e “demente”, appaiono solo nella chiusa del brano, con una funzione polemica: «Ma che: sono dei folli...» e, significativamente, introducono una negazione della mente, dato che si parla di *amentes* e *demens*). È come se nel momento della grande rimozione (dell’io sensibile e quotidiano, del corpo nel mondo), il rimosso denunci tale operazione come un atto di follia (come insensatezza), diagnostichi cioè in anticipo una follia del *cogito* (che ancora non è stato raggiunto). Infatti che cosa è più in-sensato del *cogito* che sorge dalla negazione dell’io sensibile? La pazzia in quanto *demenza* non potrà mai appartenere alla *res cogitans* (che, essendo *mente*, la deve espellere da sé come la sua antitesi radicale), ma in quanto *in-sensatezza* essa è la condizione perché la *res cogitans* sia attinta.

Infatti, Descartes, con incredibile audacia e ferrea consequenzialità, mobilita il *topos* della possibile oniricità della vita (che era, come detto, corrente nella letteratura a lui contemporanea) per portare l’operazione di sganciamento dal commercio mondano fin dentro il fortino della soggettività corporea, che pur era stata introdotta come fronte di resistenza:

Come se non fossi uomo che è solito dormire di notte e patire nei sogni tutte le stesse cose, o qualche volta anche di meno verosimili, che [patiscono] quelli [= i folli] quando vegliano [...]. Al momento è certo con occhi svegli che guardo questo foglio; non è sopita questa testa che giro, questa mano la stendo e la sento in modo consapevole e avvertito: tutte queste cose non sarebbero così distinte a chi dorme. Già, come se non ricordassi di essere stato spesso ingannato, dormendo, da simili illusioni. E pensando attentamente a questo, vedo così manifestamente che non ci sono affatto indici certi mediante i quali distinguere la veglia

dal sonno, che ne sono tutto stupito, e il mio stupore è tale che quasi conferma l'opinione che dormo (Descartes, 1639/1908, p. 19).

La soggettività diviene il perno della ri-costruzione della conoscenza solo nella misura in cui essa viene purificata di ogni residuo sensibile e realizza una «liberazione intramondana» (Taylor, 2002, p. 146), ossia una liberazione dal mondo che la porti a essere mero punto archimedeo (Descartes, 1639/1908, p. 24) e spazio di evidenza in cui ritrovare anche la firma del supremo Creatore, vero garante ultimo della ricostruzione del sapere.

È in quest'ottica che opera anche la finzione del genio maligno, in cui il processo di de-mondanizzazione giunge al suo culmine, con l'evaporazione del «cielo, [del]l'aria, [del]la terra, [de]i colori, [del]le figure, [de]i suoni e [di] tutte le altre cose esterne» (Descartes, 1639/1908, p. 22). Il genio maligno non è introdotto come un'ipotesi metafisica ma è un'auto-inflitta possibilità che il soggetto impone a se stesso, nell'ascesi cui si sottopone. Il soggetto non è vittima degli inganni del genio maligno, ma volontariamente ne evoca la possibilità proprio per schermarsi ancor meglio rispetto alla prospettiva di qualsivoglia incanto e realizzare così una *Entzauberung* totale, come presupposto di ogni ricostruzione della conoscenza su basi stabili:

Supporrò dunque [...] che un certo genio maligno, sommamente potente e astuto, abbia impiegato tutta la sua abilità per ingannarmi [...] e se in questo modo non è in mio potere conoscere alcunché di vero, almeno lo è di non assentire ad alcunché di falso: perciò starò attento, con mente fermissima, a che questo ingannatore, per potente e astuto che sia, non possa mai impormi niente (Descartes, 1639/1908, p. 23).

Con la fine della prima meditazione, quindi, il soggetto ha sospeso il commercio corporeo-sensibile col mondo e, nella seconda meditazione, tale opera di smantellamento della dimensione sensibile continuerà con la revoca in dubbio della percezione. Seguendo le vicissitudini di un «pezzo di cera» (Descartes, 1639/1908, pp. 30 sgg.) Descartes arriva a mostrare l'insussistenza epistemica della percezione, salvo che non la si

consideri come atto di pensiero e, quindi, in ultima istanza, giudizio mentale. Il *cogito* sarà così evidenza prima, ma solo nella misura in cui è mente disincarnata, identità puntuale e non storica: «Io sono, io esisto: è certo. Ma fino a quando? Finché penso: infatti, potrebbe anche accadere che, se cessassi ogni pensiero, smetterei del tutto di esistere» (Descartes, 1639/1908, p. 27).

Tale *cogito* come mente, che scoprendo in sé l'idea infinita di Dio individua anche la sorgente ultima della certezza del suo procedere, sarà l'architrave di quella ri-edificazione del sapere che, nei termini di Toulmin riportati nel paragrafo precedente, sostituirà l'atemporale al temporale, il generale al locale, la stabilità e la sicurezza della validità formale degli argomenti alla "corposità" dell'argomentazione svolta in relazione con altri (invero, come potrebbe esserci tale argomentazione se ci si è sottratti alla corporea pienezza crono-topica e agli altri si "crede" solo come esito di un processo di giudizio [Descartes, 1639/1908, p. 32]?).

È altamente significativo che tale "ascesi" vada di pari passo con una liquidazione dell'impresa educativa. Si può certo argomentare che quello presentato nelle prime due *Meditationes* o nel *Discours* sia anche un percorso di auto-formazione, ma non si può sfuggire all'idea che questo percorso è anzitutto, da una parte, un commiato da ogni relazione educativa e, dall'altra, una subordinazione della dimensione educativa all'evidenza del *cogito*, che di essa è in un certo modo la smentita. Infatti, si pensi alle prime battute del *Discours* (Descartes, 1637/1908, pp. 4 sgg.), in cui si eccepisce a tutti gli insegnamenti ricevuti proprio perché fondati su un'attenzione alla variabilità umana e, quindi, incapaci di fornire una base assolutamente stabile di conoscenza. Oppure si ricordino le pagine iniziali delle *Meditationes*, in cui si dichiara che si è aspettato una certa età, ossia il raggiungimento di un certo grado di maturazione, per accingersi alla revisione critica e al susseguente abbandono di tutte le opinioni ricevute (Descartes, 1639/1908, p. 17). Leggendo nella trama testuale si comprende come Descartes, con una mossa ancora una volta epocale, stia liquidando il processo di trasmissione educativa (che non ha nemmeno un ruolo di preparazione al futuro impegno epistemico, in quanto anzi con-

segna al soggetto una zavorra di nozioni da cui si dovrà liberare), in favore del libero esercizio di una ragione che mostrerà la sua maturità proprio nella misura in cui sarà in grado di sgombrare il suo dominio da tutti i residui delle esperienze passate. Questa maturazione della ragione è qualcosa di completamente diverso dall'idea della crescita come meta-criterio proprio della tradizione del pragmatismo, cui tanto Toulmin quanto Schön si rifanno nel loro sforzo di recuperare i saperi della pratica come centrali all'impresa conoscitiva. Infatti, se l'enfasi sulla crescita – per adoperare la fondamentale dizione deweyana – consiste nel riconoscimento dell'educazione come ricostruzione dell'esperienza che aggiunge significato all'esperienza (Dewey, 1916/1980, p. 82), la maturazione di Descartes culmina, invece, nella dismissione di ogni esperienza – in quanto legata al commercio col mondo – e nella sostituzione di essa con le procedure del metodo.

Tale circuito tra esperienza sensibile del mondo, saperi percettivo-corporei e centralità del momento educativo trova una conferma nella *Meditatio Sexta*, dove al fine ricorre un vocabolario pedagogico, significativamente riferito alla natura, che non è però l'oggetto della scienza ma il correlato noematico della nostra relazione originaria (percettivo-corporea) al mondo e della nostra intrinsechezza a esso. Ma Descartes può accettare, infine, tutti gli "insegnamenti" della natura e del mondo *solo nella misura in cui è passato attraverso il cogito, la cui evidenza – rafforzata dalla scoperta in sé dell'idea di Dio – funge da garante di ultima istanza delle conoscenze così ottenute, senza più le ansie da cui si erano prese le mosse*. Quindi, è vero che i saperi corporeo-percettivi, il rapporto sensibile col mondo e il lessico dell'educazione riappaiono, ma *solo perché sono in qualche modo subordinati al cogito*.

Ma se la rimozione della dimensione corporeo-mondana della soggettività e la dismissione dei saperi percettivi *in quanto percettivi* (recuperati solo – dopo l'intronizzazione del *cogito* – come un "cogito me percipere" e, quindi, come giudizio intellettuale) sono l'autentico punto di partenza della ricerca della certezza e del perseguimento della stabilità della conoscenza formale come marchio della modernità cartesiana; e se questo avvitemento teorico

e la liquidazione della pratica vanno di pari passo con una sospensione, se non addirittura condanna, del momento educativo (riattivato solo, a valle del processo, come erogazione di saperi disciplinari, raggiunti e garantiti, in ultima istanza, al di fuori di ogni orizzonte pedagogico), quale può essere una forma di esperienza formativo-educativa adeguata a una prospettiva che, in linea con Toulmin, voglia sfuggire alla morsa del razionalismo cartesiano e riconoscere di nuovo i diritti del “pensiero della pratica” e di una “professionalità riflessiva” in quanto opposti alla teoresi pura dei calcolatori ingenui, di cui il filosofo britannico parla nella citazione da cui si sono prese le mosse nell’introduzione? Questa è la domanda che ci occuperà nelle considerazioni conclusive.

#### 4. Il “*logos chirurgico*” e l’*artigianato come modello pedagogico*

Subito dopo aver descritto, nel suo ultimo volume, «come la ragione perse il suo equilibrio», Toulmin (2001) dedica un intero capitolo (il terzo) all’invenzione delle discipline, che «iniziò nel diciassettesimo secolo» (p. 29) e implicò «fattori sia intellettuali sia istituzionali» (p. 29). Per il taglio del presente contributo, si è qui interessati a sottolineare i primi, fra i quali svetta, non sorprendentemente, l’esemplarità del metodo matematico derivante dai successi di Galileo e Descartes, che portarono a una trasformazione radicale, compendiata efficacemente da Toulmin (2001): «Skill gave way to Technique, Artisanry to Artisanship» (p. 32). È in questo slittamento che risiede, dal punto di vista intellettuale, la fonte della disciplinarizzazione dei saperi. In quest’ottica, l’evitare gli approdi infausti dell’accentuazione della conoscenza formale implica il recupero dei poli della *Skill* e dell’*Artisanry* sacrificati all’«uso cartesiano della geometria come modello della conoscenza» (Toulmin, 2001, p. 29).

Come notato nell’introduzione, l’argomentazione di Toulmin culmina in un elogio dei professionisti riflessivi come pensatori della pratica, senza che l’opera di Donald Schön venga discussa. Ma è proprio l’interazione fra i due studiosi che può rivelarsi fe-

conda. Da una parte, il pensiero del filosofo britannico consente di inserire le analisi di Schön in un orizzonte più ampio, che può mostrare come la razionalità tecnica e positivista da lui criticata (Schön, 1993, pp. 58-59) sia l'esito di una vicenda che ha il suo *incipit* nella svolta cartesiana e può così aiutare a ricostruire la genealogia moderna del modello di formazione privilegiante le conoscenze disciplinari, teorico-formali, a scapito dei saperi della pratica. D'altro canto, Schön permette di identificare meglio le implicazioni e le conseguenze pedagogiche delle letture toulmiane. In particolare, fornisce un accesso a una comprensione circa la rivalutazione di *Skill* e *Artisanry*. Infatti, nel momento in cui deve individuare un modello di "formazione alla pratica" egli si rifà a tre nozioni chiave della pedagogia di Dewey, ossia il *learning by doing*, l'idea di iniziazione alle tradizioni di una pratica e la concezione secondo cui «[a]llo studente non può essere *insegnato* cioè [che] ha bisogno di conoscere, ma egli può essere *guidato*» (Schön, 2006, p. 46). Schön si riferisce, senza menzionarne il titolo, a un importante intervento di Dewey su "Individuality and Experience" (Dewey, 1926/1985, pp. 55-61)<sup>1</sup>, in cui centrale è proprio il modello pedagogico dell'artigianato per discutere la questione della «relazione dell'individualità e del suo adeguato sviluppo con il lavoro e le responsabilità dell'insegnante, che rappresenta l'esperienza accumulata del passato» (p. 55). Com'è evidente già dal modo di profilare il problema ci troviamo in un orizzonte decisamente anti-cartesiano: in questo caso lo sviluppo – la maturazione, direbbe Descartes – non è il momento atteso per prendere congedo dall'esperienza passata bensì dev'essere intrecciata con essa. Non è, quindi, pensabile la *tabula rasa* che Descartes persegue, il *reset* di ogni insegnamento, ma il problema è come evitare che il riconoscimento di questa dimensione non soffochi la crea-

<sup>1</sup> Al fine di evitare confusioni bibliografiche, può essere utile precisare che, mentre Schön cita, senza – come detto – indicare il titolo del saggio, una versione contenuta in un'antologia di scritti deweyani pubblicata nel 1974, qui si adopera l'edizione critica dei *Collected Works of John Dewey*, curata da Jo Ann Boydston.



tività individuale. È qui che, in Dewey come in Schön, esemplare diviene l'esperienza nelle botteghe artigiane:

Nessuno sosterebbe seriamente che tutti i futuri muratori debbano essere addestrati iniziando effettivamente con un foglio bianco, cancellando tutto ciò che il passato ha scoperto sulla meccanica, gli arnesi, il loro uso e così via. Non si penserebbe che si rischi che questa conoscenza "rovini il loro stile personale", limiti la loro individualità etc., ma nemmeno, d'altro canto, i muratori sono stati formati coi metodi spesso adoperati nelle officine, dove si fissano compiti insignificanti di natura minuta e tecnica, totalmente indipendenti da ogni vera produzione di qualcosa, in quanto hanno come scopo solo [l'acquisizione di] un'abilità specializzata. Di regola i muratori sono educati nella loro professione lavorando con altri che hanno esperienza e abilità, condividendo porzioni più semplici di progetti reali, assistendo in modi che consentono loro di osservare i metodi e vedere quali risultati essi sono adatti a raggiungere ((Dewey, 1926/1985, p. 56).

Ciò conduce alla prospettiva che Schön stesso menziona:

Se generalizziamo a partire dal caso banale dell'educazione degli artigiani mediante il loro lavoro, possiamo dire che costumi, metodi e standard di lavoro della professione costituiscono una "tradizione" e che l'iniziazione in una tradizione è il mezzo attraverso cui le facoltà dei soggetti che apprendono vengono liberate e dirette. Ma dovremmo anche dire che la brama o il bisogno di un individuo a unirsi a un compito è un requisito necessario perché la tradizione sia un fattore nella sua crescita personale in potere e libertà; e anche che egli debba vedere per conto suo e a suo modo le relazioni tra mezzi e metodi impiegati e i risultati raggiunti. Nessun'altro può vedere al posto suo ed egli non può vedere solamente per il fatto che qualcuno glielo "dica", benché il giusto modo di "dire" possa guidare il suo vedere e aiutarlo a vedere ciò che deve essere visto (Dewey, 1926/1985, p. 57).

È interessante notare come Dewey fornisca anche la chiave per intendere che cosa sia implicato nel passaggio dall'*Artisanry* all'*Artisanship*. Infatti, immagina che cosa accadrebbe se un allievo si trovasse con un mastro artigiano che credesse in un solo mo-

dello di casa da costruire, cui adeguarsi pedissequamente. Avverrebbe una brusca limitazione della esploratività individuale e, in particolare, «dei suoi poteri di osservazione, immaginazione e giudizio, e persino delle sue emozioni [...]» (Dewey, 1926/1985, p. 57). La conclusione merita di essere citata:

Il caso immaginario illustra ciò che spesso accade quando passiamo dall'educazione degli artigiani a quella degli artisti. Di regola un muratore deve rimanere più o meno aperto; è esposto a molte esigenze e dev'essere abbastanza flessibile da rispondervi. Non è nella posizione di stabilire un'autorità finale rispetto a fini e modelli e standard, per quanto possa essere esperto in metodi e mezzi. Ma è probabile che un architetto, in quanto distinto da un costruttore, sia "un'autorità": può dettare e stabilire ciò che è giusto e ciò che è sbagliato e così prescrivere certi fini e proscrivere altri (Dewey, 1926/1985, p. 57).

L'architetto è figura che appare anche nel *Discours* cartesiano in un momento cruciale, lì dove, dopo aver scoperto l'inaffidabilità degli insegnamenti ricevuti nella scuola e nei viaggi attraverso il mondo, Descartes si accinge, nella stanza riscaldata in Germania, al percorso che lo condurrà al *cogito*<sup>2</sup>:

[...] e uno dei primi [pensieri] fu il considerare che spesso non vi è tanta perfezione nelle opere composte di più parti e fatte da mani di diversi maestri, quanta ve n'è in quelle in cui uno solo ha lavorato. Così si vede che gli edifici che un solo Architetto ha iniziato e terminato sono di solito più belli e meglio ordinati di quelli che molti hanno cercato di aggiustare, servendosi di vecchie mura, che erano state costruite ad altri fini. Così, quelle città antiche, le quali, non essendo all'inizio che dei borghi, sono divenute, col passar del tempo, grandi città, sono usualmente così mal disegnate a paragone delle piazzeforti che un Ingegnere traccia a sua fantasia in una pianura [...] (Descartes, 1637/1908, p. 11).

<sup>2</sup> È da ricordare che, nell'argomentazione di Schön, la progettazione architettonica è il «modello formativo di riflessione nel corso dell'azione» (Schön, 2006, pp. 77 sgg.).

L'architetto del passo deweyano è l'erede dell'Architetto-Ingegnere di Descartes. È un professionista che pensa di poter imporre un paradigma unico di costruzione. A questo modello di relazione con il campo della pratica, che viene svalutato e ridotto a mero ambito di applicazione della teoria, Dewey (e Toulmin e Schön con lui) oppone il modello dell'artigianato, che opera, invece, con la considerazione dei vincoli locali e temporali, sulla base di un'esperienza passata (pur costantemente innovata) e senza pretendere di poter mobilitare principi assolutamente universali.

Nell'artigianato così inteso vi è una sorta di inversione rispetto ai vari movimenti diagnosticati da Toulmin nella modernità cartesiana: se questi leggeva nel razionalismo cartesiano (e nel tipo di rapporto teoria/pratica che esso ha plasmato) uno spostamento dal particolare all'universale, dal locale al generale, dal temporale e storico all'atemporale (cfr. *supra* § 2) e, quindi, sul piano squisitamente pedagogico, dall'abilità alla tecnica e dall'*Artisanry* all'*Artisanship*, la ri-valutazione dell'artigianato come modello formativo consente di riattivare le dimensioni occultate dagli slittamenti cartesiani.

Ma c'è, nell'artigianato, un aspetto ancor più significativo e che è strettamente connesso a quello che è stato il *focus* che ha retto la presente interrogazione. È un elemento che si accosterà partendo da una concettualità heideggeriana. In tedesco "artigianato" è "Handwerk" (letteralmente "opera della mano"): in *Was heisst Denken?* non solo Heidegger, in una delle sue pagine più pedagogiche, esplicita l'essenza dell'apprendere e dell'insegnare a partire da ciò che fa un apprendista falegname, ma arriva a parlare del pensare stesso come di un *Hand-Werk*, anzi del «più semplice e perciò duro Hand-Werk» (Heidegger, 1954/1997, p. 52). L'artigianato diviene così l'*exemplum* del processo di apprendimento (e insegnamento) e, più in particolare, di ciò che è più importante imparare, ossia imparare a pensare. E lo è nella misura in cui si attinga alla profondità del suo significato come *Hand-Werk*, come opera della mano. Infatti, come argomenta nel suo corso su *Parmenides*, il termine *Handlung* (azione) è collegato alla mano (*Hand*) e questo implica che l'essere umano "agisce" (*handelt*) at-

traverso la mano e le cose “agiscono” (*handeln*) in quanto esse – come *vorhanden* e *zuhanden* (semplicemente presenti ovvero utilizzabili perché a portata di mano) – sono essenzialmente nel dominio della mano. L’esemplarità dell’artigianato come *Hand-Werk* è che noi inter-agiamo con il mondo anzitutto perché «la mano detiene l’essenza dell’uomo» (Heidegger, 1942-43/1992, p. 119). Riprendendo una raffinata notazione etimologica di Paul Valéry (per cui l’opera della mano è “chirurgia”), possiamo dire che Heidegger ci invita a vedere l’artigianato come ambito privilegiato di quel “logos chirurgico” che ha l’uomo e che lo costituisce come uomo. È questo l’ambito che Descartes cancella, sostituendovi una mente disincarnata e un *logos* attento solo alla formalità delle sequenze formali di deduzioni da principî.

Non ci si è allontanati dalla prospettiva deweyana di rivalutazione dell’artigianato, dato che anche il pensiero di Dewey, nel suo sforzo di riassetare e ricostruire il rapporto tra pratica e teoria, può essere letto anzitutto come “un’epistemologia della mano”, secondo una felice definizione di Brinkmann e Tanggaard (2010). Integrando le intuizioni di Heidegger con la piattaforma concettuale di Dewey, Schön e Toulmin comprendiamo come la riscoperta dell’artigianato come modello pedagogico non è un’operazione passatista, bensì la valorizzazione della dimensione essenzialmente pratica del nostro commercio col mondo, che non toglie l’importanza dei saperi formali ma dà loro “senso”. Il “logos chirurgico” e la sua coltivazione mediante un’educazione “artigianale”, ossia *hand-werklich*, fungono da correttivi dell’insensatezza del *cogito* e delle oltranzes disciplinari che ne derivano e rappresentano così l’orizzonte di senso all’interno del quale collocare il riconoscimento dei saperi della pratica come sfondo su cui si radicano le conoscenze formali.

### Bibliografia

Alquié F. (1950). *La découverte métaphysique de l’homme chez Descartes*. Paris: Press Universitaires de France.

- Brinkmann S., & Tanggaard L. (2010). Toward an Epistemology of the Hand. *Studies in Philosophy and Education*, 29(3), 243-257.
- Cambi F. (2005). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Descartes R. (1637/1908). Discours de la Méthode. In *Oeuvres de Descartes* (vol. VI, pp. 1-78). Publiées par Ch. Adam & P. Tannery. Paris: Léopold Cerf.
- Descartes R. (1639/1908). Meditationes de prima philosophia. In *Oeuvres de Descartes* (vol. VII, pp. 1-561). Publiées par Ch. Adam & P. Tannery. Paris: Léopold Cerf.
- Dewey J. (1916/1980). Democracy and Education. In *The Middle Works of John Dewey, vol. 9: 1916*. Edited by J.A. Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1926/1984). Individuality and Experience. In *The Later Works of John Dewey, vol. 2: 1925-1927* (pp. 55-61). Edited by J.A. Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1929/1986). The Quest for Certainty. In *The Later Works of John Dewey, vol. 4: 1929*. Edited by J.A. Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Heidegger M. (1942-43/1992). *Parmenides. Gesamtausgabe, Band 54*. Frankfurt a.-M.: Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. (1954/1997). *Was heisst Denken?*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Striano M., Melacarne C., & Oliverio S. (2018). *Le riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Morcelliana.
- Taylor Ch. (2002). *The Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin S. (1986). Introduction. In *The Later Works of John Dewey, vol. 4: 1929* (pp. VII-XXII). Edited by J.A. Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Toulmin S. (1991). *Cosmopolis. La nascita, la crisi e il futuro della modernità*. Milano: Rizzoli.
- Toulmin S. (2001). *Return to Reason*. Boston: Harvard University Press.
- Weber M. (1904-5/1991). *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*. Milano: BUR.