

SAGGI – ESSAYS

IL PATHOS CHE EDUCA: CONTRIBUTO A UNA PEDAGOGIA DELLA FINITUDINE

di Luca Refrigeri, Emanuele Isidori*

In tutte le civiltà umane, il dolore, pur con le implicazioni negative che esso sembra comportare dal punto di vista concettuale, soprattutto per il suo legame con la morte, è sempre stato visto – più o meno implicitamente – come un’esperienza educativa in grado di potenziare lo sviluppo umano in una situazione di limite o di eventuale “fine” dell’esistenza (Mantegazza, 2002). Il riconoscimento che il dolore e la sofferenza implicita in esso “modificano” l’essere umano sia nella sua dimensione fisica che mentale e preludono a una sua trasformazione che avviene sotto il segno dell’ermeneutica che permette la comprensione dei significati della vita della persona e della sua relazione con il mondo circostante e con gli altri, è stata ed è il punto di partenze di molte pedagogie antiche e moderne (Garelli, 2001).

Il potere di modifica/trasformazione e il potenziale educativo del dolore – concetto centrale, ad esempio, nelle teorie del filosofo e psichiatra Viktor Frankl (1905-1997) – è stato intuito dalla civiltà greca. I Greci hanno compreso l’universalità dell’esperienza del dolore umano e hanno assegnato a essa un posto rilevante nella loro *paideia* quale sistema etico, religioso ed educativo finalizzato alla formazione delle nuove generazioni.

Il *pathos* è un nucleo di emozioni e sentimenti nel quale trovano posto le esperienze che l’essere umano come soggetto individuale, essere comunitario e membro di una specie, sperimenta nell’arco della sua esistenza: il dolore, il male, la morte, la sofferenza.

* L’articolo è frutto di un lavoro condiviso tra gli autori; nello specifico, l’abstract e i paragrafi 1,3,6 sono di Emanuele Isidori; i paragrafi 2,4,5,7 di Luca Refrigeri. Il paragrafo 8 è stato scritto da entrambi gli autori.

renza, la gioia. Tutti concetti che, oltre a rimandare a una gamma emozionale studiata da specifiche pedagogie nella loro forma di tecniche dell'anima e del corpo, sembrano spesso restare inspiegabili allo sguardo del pensiero razionale. Il *pathos* rimanda all'"oscurità", da intendersi come quel coacervo di emozioni che sembra impenetrabile allo sguardo della ragione.

In questo articolo metteremo in evidenza, attraverso un approccio di ricerca di tipo ermeneutico, come il *pathos* rappresenti, di fatto, il nucleo etico ed educativo del concetto di finitezza umana e come da esso si possa partire per delineare una pedagogia nichilistica attiva della finitezza in grado di disvelare nella sfida alla morte, al dolore e alla sofferenza, il senso e il significato profondo della vita umana dinanzi ai suoi limiti estremi.

In all human civilizations, pain and suffering, albeit with all their negative implications, mainly for their being tied to death, have always been seen – more or less implicitly – as educational experiences capable of enhancing human development within a situation of limit and “end” of existence (Mantegazza, 2002). Actually, pain and suffering modify the human being both in their physical and mental dimension and lead to their transformation through a hermeneutical process of understanding and interpreting. This process helps the human being understand not only the meanings of their existence as individuals and personality but also their relationship with the world around and with others. The realization of this potential is at the very base of many ancient and modern pedagogies (Garelli, 2001). The power of modification/transformation and the educational potential of suffering – a central concept, for example, in the theories of philosopher and psychiatrist Viktor Frankl (1905-1997) – was realized by Greek civilization. The Greeks understood the universality of the experience of human suffering and gave it an essential role within their *paideia*, that is to say, the ethical, religious and educational system the training of their younger generations was based on. *Pathos* is the Greek term which sums up the jumble of emotions and feelings (pain, evil, death, suffering, joy, and so on) which

arise from experiences lived by human beings both as individuals, social beings and members of a species. These emotions and feelings, which are usually investigated by specific pedagogies by acting as soul and body techniques, often seem to remain inexplicable in the eyes of rational thought.

Pathos refers to something which remains in the darkness and seems to be impenetrable to eyes of reason. In this article, we will highlight, through a hermeneutical research approach, how *pathos* represents the ethical and educational core of the concept of human finitude. We will use this core to sketch the outline of an active nihilistic pedagogy of finitude. We aim to show how this pedagogy makes sense through the challenge to death, pain, and suffering, which reveals the very meaning of human life before its extreme limits.

1. Introduzione

La civiltà greca ha visto nel dolore – indicato con diverse espressioni – un vero e proprio strumento per il conseguimento di una forma più elevata di sapere, preludio a una saggezza e a una comprensione del mondo e di sé stessi superiore ed esclusiva (almeno per chi fosse stato in grado di dominarlo e utilizzarlo per acquisire un’attitudine riflessiva, profonda e razionale nella vita quotidiana). I Greci indicavano il dolore principalmente con la parola *pathos*. Questa parola aveva due significati principali (Cobry, 2004): un significato “metafisico” dal momento che indicava il contrario dell’azione (intesa sia come *poiesis* che *praxis*), vale a dire non il “soggetto” che pratica l’azione ma l’“oggetto” che la riceve e la subisce contro la propria volontà; e un significato che possiamo definire “psicologico”. Quest’ultimo significato è quello che ha consegnato alla cultura occidentale il significato della parola *pathos* come dolore fisico e morale: infatti il subire qualcosa esternamente o sentirsi spinti consapevolmente da una forza interiore contro la propria volontà è motivo di grande sofferenza per

l'essere umano, che può anche sperimentare situazioni di disperazione, ansia e amarezza per quanto gli sta accadendo (Natoli, 2008).

La radice greca *path-* è presente anche in parole della lingua latina, dove assume pressoché lo stesso significato: *patis*, infatti, infinito del verbo latino deponente *patior*, significa “provare sofferenza”, “soffrire” ma anche al tempo stesso “consentire” e “permettere”. La parola latina *passio*, apparsa in epoca più tarda, se da una parte significherà “sentimento intenso e penoso”, indicherà anche una lunga e dolorosa sofferenza fisica, come nel caso della *Passio Christi*, la Passione di Gesù Cristo.

Che alla base del *pathos* vi sia un senso di dolore e sconforto derivante da una situazione o condizione di passività, è testimoniato dallo stesso Aristotele che, nelle *Categorie* (IX e X), contrappone “azione” e “passione” attraverso i verbi infiniti sostantivati con l'articolo *to paschein* e *to poiein* (nella *Metafisica* lo Stagirita arriverà a indicare con la parola *pathos* l'affezione: vale a dire, la qualità e lo stato nel quale si trova una sostanza).

I Greci provavano un grande senso di sofferenza e sconforto dinanzi al dolore di non riuscire a evitare gli accadimenti umani. L'idea di dover subire il fato e la sua inevitabilità nel contesto di una finitudine ineluttabile unita al senso di sconforto e di frustrazione per non possedere una natura uguale a quella degli dèi, li ha portati a elaborare una pedagogia del dolore originale che trova proprio nel riconoscimento del limite e della finitezza umana (sintetizzata nella massima apollinea del *gnothi seauton*) il suo straordinario e titanico punto di partenza.

La sofferenza colpisce gli umani a causa della loro natura così diversa da quella degli dèi immortali. Questa sofferenza è un prodotto dell'incapacità di saper gestire razionalmente gli accadimenti umani (il verbo greco *paschein* rimanda all'idea dell'“accadere”, ossia di qualcosa che “cade addosso” inaspettatamente e senza essere voluta). Questa impossibilità di controllare gli eventi provoca un dolore all'anima, la rende vulnerabile, la perturba rispetto a quello che dovrebbe essere il suo stato (equilibrio e autocontrollo) e può portare – secondo una filosofia pessimistica della vita piuttosto tipica dell'uomo greco – sciagure e mali. Tali sciagure

possono mettere a repentaglio la stessa salute fisica del corpo, provocando un dolore fisico che può diventare *algos* circoscrivendosi e localizzandosi in una parte ben precisa del corpo.

La natura umana condanna l'uomo al *paschein* e al dolore che da esso deriva. La sofferenza e il dolore umano sono per i greci antichi l'espressione di una rottura profonda con la realtà e implicano un'alterazione della struttura del *kosmos* e della bellezza e dell'ordine che esso incarna. Il *pathos*, tuttavia, incarna quella naturale possibilità del *kosmos* di perdere l'ordine, la bellezza estetica e la bontà morale che lo caratterizza. Il male (*kakon*) subentra nell'universo umano quando questi tre elementi vengono meno e il sistema – prima in equilibrio – collassa a va in rovina deteriorandosi irrimediabilmente.

2. Il pathos tra passività e pedagogia del limite

Sul *pathos* e sul *paschein* i greci hanno costruito l'essenza tragica della loro civiltà (Greco, 2004). Questa essenza si è espressa in una originale pedagogia del limite. I greci hanno di fatto elaborato una "pedagogia del *pathos*" che nasce dal senso di smarrimento dell'essere umano dinanzi alla finitudine e allo scoramento che gli provengono dal sentirsi impotente e passivo dinanzi agli eventi senza poter utilizzare quanto di più straordinario e potente egli possiede: la volontà. L'impossibilità di utilizzare la volontà rappresenta uno scacco per l'anima razionale. La sofferenza rimanda sempre a una condizione di passività rispetto a qualcosa che sta accadendo e che non si riesce a dominare, controllare, contrastare o indirizzare secondo il proprio volere.

Paradossalmente, il senso del *pathos* come dolore e sofferenza derivante dalla passività non può essere colto, ad esempio, nella Passione di Cristo che, pur accettando totalmente l'atroce sofferenza della Croce e della condizione umana, attraverso l'atto razionale dell'ubbidienza al Padre trasforma una condizione che rientrerebbe nella dimensione del *paschein* in un'altra ascrivibile a quella del *poiein*. Attraverso l'atto volontario dell'ubbidienza, pur

in una situazione ingiusta e irrazionale, il Cristo innocente si trasforma da *patiens* in un *agens* in grado di accogliere il valore dell'educazione: o meglio, dimostra di accettare l'educazione e l'insegnamento che la sofferenza derivante dal *patis* gli dà in funzione dell'ubbidienza, aiutandolo così a meglio comprendere non solo la natura che ha accettato di condividere in modo solidale con gli altri esseri umani ma anche il suo rapporto con Dio Padre (Mancuso, 2002). Il Cristo sulla Croce sperimenta certamente un atroce dolore fisico ma – dal punto di vista razionale e argomentativo – non sperimenta quella passività derivante da una condizione di impotenza che proviene dall'impossibilità dell'agire attraverso la volontà personale. Attraverso l'ubbidienza e l'esercizio della volontà, Cristo ha riportato a una condizione di razionalità l'irrazionalità della sofferenza e ha trasformato il *pathos* sulla soglia del limite estremo della vita in un atto educativo (e formativo) che è alla base del modello di una pedagogia del dolore che ispira anche oggi l'educazione cristiana.

Lo Zarathustra nietzscheano incarna un modello pedagogico di "gestione" del dolore molto simile a quello rappresentato dal Cristo. Nietzsche esalta, alle soglie del Novecento, la figura – reinterpretata secondo canoni filosofici del tutto personali – di Zarathustra: vale a dire di colui che, in totale libertà e nel pieno possesso della sua volontà, è in grado di tollerare e gestire privazioni e/o sofferenze tramite un sì entusiastico senza dubbi o ripensamenti nei confronti della vita. Letto nella prospettiva di una pedagogia del *pathos*, Zarathustra è il prototipo dell'*Übermensch* – dell'"oltreuomo" – da intendersi come una figura che incarna l'augurio e l'auspicio da parte del filosofo di Röcken che l'uomo nuovo del Novecento, attraverso l'adozione di un modello educativo che valorizzi la volontà individuale, possa trovare il coraggio di accettare la necessità del fato senza farsi annientare da essa, diventando un nichilista "attivo" (Rella, 2017).

Anche la figura dell'Ulisse omerico può essere letta nella prospettiva della pedagogia del *pathos*. Ulisse è l'uomo della frontiera, del viaggio e dell'ospitalità. Egli è l'uomo della "soglia" che però accetta la sua condizione umana nel quadro della finitudine nella

quale ascrive sé stesso e il suo fato, che si compirà nel drammatico *pathos* della sua personale odissea che, grazie a lui, assurgerà a metafora stessa del *pathos* umano rivelando all'umanità le potenzialità paideutiche e formative dell'"avventura" e del viaggio.

Il *pathos* è la condizione della passività dell'esistenza che ha il suo compimento con la morte. Possiamo affermare, pertanto, che il *pathos* non è solo il preludio alla finitezza dell'uomo – di cui esprime la dimensione della finitudine – ma lascia presagire anche la morte intesa sia come fatto inconcepibile (neppure pensabile) sia irrazionale come "fine di tutto".

Del resto, gli antichi greci avevano già compreso come dal *pathos* si origini la coscienza consapevole e critica delle cose e del mondo. Il *pathos* perturba l'animo umano e lo porta a considerare le cose in modo differente. Il *pathei mathos* che risuona nell'inno a Zeus, padre degli dèi, nell'*Agamennone* del tragediografo Eschilo (525-456 a.C.) è il punto di partenza di una pedagogia dell'esperienza umana e del vissuto (il verbo *pathein*, a rigor di logica, indica in origine l'"esperire personale" di cose e l'"essere coinvolto personalmente" in situazioni ed eventi che presentano carattere di gravità e serietà per le conseguenze implicate) dinanzi al limite e alla finitezza. Questa antica pedagogia dell'esperienza presenta elementi di straordinaria attualità: basta pensare alla *Teoria delle Intelligenze Multiple* del contemporaneo Howard Gardner (1943) e al concetto di intelligenza affettivo-relazionale.

Dall'esperienza deriva il tragico, che è una specifica condizione umana nella quale il *pathein*, il desiderio e la lotta per l'autodeterminazione in un contesto di vissuto esistenziale reso consapevole da un *logos* che si esplicita in una narrazione, si trasforma allora non solo in una forma di saggezza ma in una massima educativa (Bárcena, 2004). Il *pathos*, dinanzi alla finitezza umana, si eleva a strumento per educare gli uomini alla comprensione di sé stessi. Questa comprensione è preludio alla comprensione di tutte le "situazioni" che determinano le "condizioni" e strutturano "relazioni" nelle quali l'essere umano può "trovarsi": vale a dire, situazioni che presuppongono la presa di coscienza

dei problemi legati a sé stessi, agli altri e alle cose del mondo inteso come insieme di tutte le cose che accadono.

3. Il pathos come “perturbante educativo”

Il dio Apollo rivelava la sua verità ultima mescolandola al caos, nascondendola in circostanze “perturbanti”, “sconvolgenti” e “critiche” che costringevano il soggetto a confrontarsi con situazioni di squilibrio che lo sottoponevano a uno sforzo fisico e mentale per la ricerca di un equilibrio.

Prendendo spunto da questa riflessione, possiamo affermare, allora, che il *pathos* è rivelatore della condizione dell'uomo che si è avvicinato ed è “entrato” in situazioni critiche e perturbanti e che nello sperimentare tali situazioni ha potuto trovare una risoluzione ai suoi problemi (fosse anche solo la consapevolezza di quanto gli accade e del perché). Il *pathos* può certamente svolgere un fondamentale ruolo formativo, trasformarsi in una “pedagogia”, a patto però che il soggetto se ne serva assumendo sempre il ruolo attivo di *agens* e mai di *patiens*.

Dinanzi a una situazione tragica o dolorosa come possono essere quelle che l'uomo sperimenta nell'arco temporale e nello spazio della sua finitezza umana, è necessario che egli sia autodeterminato e consapevole. Vale a dire, sia cosciente dei valori che quella situazione mette in gioco, dei “rischi” che fa correre, e sia disposto ad accogliere, collocandosi in una condizione di tensione ermeneutica di interpretazione-comprensione, le istanze educative provenienti dal *pathos* e dalla sua capacità di *movere*, cioè di smuovere dal profondo “azioni” e “parole” nel soggetto stesso.

È chiaro come, tuttavia, per essere *agens*, ed essere quindi in grado di interpretare e comprendere le istanze educative e formative del *pathos* in una situazione perturbante e di rischio, sia necessario possedere e aver compreso in precedenza gli specifici valori che sono in gioco in quella determinata situazione. È necessario, cioè, che il soggetto entri nella situazione e affronti la condizione prospettata dal *pathos*/dolore con un bagaglio ricco di valori alle

spalle. Pertanto, è necessaria sempre una formazione “a monte” per recepire le istanze educative del *pathos*. L’educazione a essere *agens* non si ottiene nella situazione dolorosa ma attraverso una lunga preparazione (Iaquinta, 2015).

Il dolore di per sé stesso (e la situazione dolorosa) non può mai essere formativo o educativo perché presuppone sempre una condizione di “abbattimento”, “sconfitta” (definitiva) e “negazione” del soggetto quale *agens* dotato di capacità ermeneutica in grado di comprendere e interpretare la catarsi derivante dal potenziale conoscitivo della situazione dolorosa. Se subito, il dolore non può essere portatore di alcuna istanza educativa per il soggetto, perché esso lo riduce alla condizione di *patiens*. Pertanto, un’eventuale “pedagogia del dolore”, intesa come specializzazione del discorso pedagogico da intendersi come uno studio e un approfondimento del dolore nella prospettiva della riflessione pedagogica e un accoglimento delle istanze educative provenienti dal dolore come condizione umana che si manifesta nello spazio e nel tempo della finitudine umana, va attentamente definita dal punto di vista concettuale ed epistemologico.

La “pedagogia del dolore” va dunque intesa come una “pedagogia del *pathos* educativo” che presuppone un soggetto che assume il ruolo di *agens* già formato in precedenza attraverso un’educazione che lo rende soggetto attivo, autodeterminato e capace di esercitare la propria volontà, e lo prepara alla comprensione-interpretazione della situazione e della condizione esistenziale alla quale il dolore lo rimanda. La comprensione di questa situazione sarà resa possibile nel soggetto solo grazie al possesso di determinati valori colti attraverso la formazione e l’educazione ricevuta. Sono questi valori e questa formazione a rendere possibile l’attuazione delle potenzialità della catarsi tragica e del passaggio dalla non conoscenza alla conoscenza delle cose.

4. La conoscenza umana tra pathos, logos e arete del corpo

Perché il dolore possa trasformarsi in uno strumento formativo è necessario un soggetto “autodeterminato” e “forte” in grado di interiorizzare l’esperienza dolorosa trasformandola in conoscenza. È questa interiorizzazione, del resto, a consentire il processo formativo di sviluppo psicologico e di maturazione del carattere personale (Malo, 2004). Per affrontare il dolore, questo soggetto *agens*, autodeterminato e forte deve possedere il “coraggio”. Non è un caso che per gli antichi l’*arete* – che noi traduciamo con la parola “virtù” – indicasse in primo luogo la forza d’animo e il vigore fisico e morale. L’*arete*, quindi, per gli antichi non rimandava ad una sfera di significati immediatamente e prettamente collegati alla dimensione etico-morale. Essa indicava non solo il vigore corporeo dell’eroe (e anche dell’atleta) che era plasmato dal doloroso allenamento per la guerra, la lotta e lo sport ma anche la forza del *logos*: vale a dire il vigore dell’eloquenza, la capacità di misurare la parola e la gestualità della comunicazione non verbale conferendole autorità, autorevolezza ed efficacia nelle situazioni di confronto e talvolta di scontro dell’*agon* (l’assemblea).

Non è un caso che la parola “valore” rimandi al latino *valor*, termine connesso con il verbo *valere* che ha il significato di “essere forte”, “essere sano”, “star bene” (nel corpo e nello spirito), “essere capace di fare”, “essere rilevante”, “significare” e “avere potere” e “autorità” per imporsi e farsi seguire dagli altri. I valori incarnati nell’*arete* sembrano dunque essere gli strumenti in grado di salvare l’uomo dalla sofferenza fisica e psichica e dare al soggetto quella capacità di autodeterminarsi come *agentività* che ne fanno un modello e un capo per gli altri. Lo stesso Socrate, quando si interroga sul male e il dolore che attanaglia l’uomo, propone come soluzione la ricerca della verità e dei valori che la sapienza porta con sé. Solo questi valori sono i veri valori con i quali curare l’anima. Solo la virtù è in grado di vincere il male e la sofferenza.

In questa prospettiva, la pedagogia del dolore va vista allora come strettamente correlata a una pedagogia dell'*arete* (fisica e morale) che ha lo scopo di rendere attivo il soggetto aiutandolo ad autodeterminarsi. Nessun essere umano può sfuggire al dolore perché esso è parte dell'esperienza della finitudine umana che rimanda alla condizione di finitezza e di limite che la caratterizza. A ben vedere, il dolore inteso nel senso di un *pathos* che porta l'uomo a prendere coscienza della sua condizione e situazione esistenziale e lo stimola ad assumere il ruolo di *agens*/agentività capace di reagire dinanzi a una situazione che presuppone l'esperienza del dolore fisico e mentale, del limite umano, del rischio, del male e della morte, rappresenta il nucleo pedagogico della finitudine umana e si trova alla base della pedagogia che a essa si ispira.

Il *pathos* “insegna”, “fa apprendere” e si può “incarnare” in un altro essere umano (come ad esempio un insegnante o un educatore) che sia capace di *muovere* e di smuovere nel profondo i sentimenti e le azioni del soggetto. Il *pathos* (come l'*algos* che è ancora più fisico) è legato al corpo.

Il concetto di *pathos* rimanda all'idea dello “sperimentare” una situazione nella quale ci si trova: o meglio, in cui ci si viene a trovare (come indica il verbo *pathein/echein* dei greci) e che pone l'essere umano in uno stato che genera un turbamento mentale e corporeo (generatore di un movimento emozionale) e apre alla possibilità di un cambiamento dato dal “prendere coscienza” di qualcosa. Il *pathei mathei* rimanda a un apprendimento che si genera dalla coscienza della consapevolezza della condizione umana e dei suoi valori fondanti, anche quando (e soprattutto) c'è uno sfa-samento/dicotomia/paradosso tra i comportamenti e questi valori. Il *pathos* “colpisce” l'uomo provocando una sorta di estasi mentale e corporea simile a quella del *thaumazein* dal quale tradizionalmente si fa derivare la filosofia e l'interesse/aspirazione all'oggetto del suo desiderio/ricerca (la *sophia*, appunto).

5. Il pathos come nucleo pedagogico della finitudine umana

Il *pathos* rappresenta, dunque, quello che possiamo definire il “nucleo pedagogico” della finitezza umana e della sua pedagogia. Nel senso che il *pathos* permette di “disvelare” il senso e il significato della vita umana dinanzi al suo limite o meglio i suoi limiti rappresentati dal dolore e dalla morte. Per essere più precisi, il *pathos* “colloca” l’uomo nello spazio della sua finitezza incarnata appunto nel suo corpo di cui sintetizza la finitudine mostrandone i limiti che lo caratterizzano. Nella morte, il corpo rivela il suo limite e la sua finitudine che si esprime in un “perfezionamento” estremo e definitivo. Il *pathos* rivela però, come abbiamo detto – anzi “dis-vela” nel senso dell’antica *aletheia* – una finitudine dell’essere umano che è anche possibilità di un’apertura. Nella finitudine che il *pathos* svela, l’uomo si ritrova però non come un “essere-per-la-morte” ma un’entità esistenziale che “sta-alla-morte” nel senso di un essere che, trovandosi “immerso” sin dalla nascita nella sua finitezza, è in costante relazione e rapporto con la morte.

Questa relazione/rapporto può essere interpretata in vari modi. Può significare che la morte rappresenta un parametro di valutazione dell’esistenza umana; oppure che la morte – o meglio l’essere l’uomo sempre in relazione ad essa – rappresenta la condizione permanente sotto la quale quest’ultimo si viene continuamente a trovare (e che lo tiene sempre in scacco, si potrebbe dire). Oppure – ulteriore interpretazione – che la morte determina di fatto e finisce per influenzare tutte le situazioni nelle quali l’essere umano si viene a trovare. Questo “stare”/“trovarsi” alla morte permanentemente è espresso anch’esso dai verbi greci *pa-schein* ed *echein* e trova nel significato ascrivibile al verbo spagnolo *estar* contrapposto a *ser* una possibilità di migliore comprensione.

Non è un caso che gli studiosi cileni Jorge Rivera (1927-2017) e María Teresa Stiven nella loro traduzione del testo di Martin Heidegger (1889-1976) *Essere e tempo* (1927) abbiano tradotto la tipica espressione del filosofo tedesco *Sein zum Tode* non con *essere-per-la-morte* ma con l’espressione *stare-alla-morte*, rifacendosi al significato del verbo spagnolo *estar* (Rivera & Stiven, 2010), che

viene utilizzato sempre per esprimere sentimenti/emozioni, condizioni fisiche, lo stato civile e l'ubicazione di persone o cose (non eventi) nello spazio e nel tempo.

La morte appare come il "contorno" della finitudine umana, ciò che sta intorno al "quadro" dell'esistenza umana. Si potrebbe dire che essa è la "parete", il "muro", la "superficie" alla quale sono attaccati i quadri delle esistenze individuali. Ogni essere umano vive, in fondo, la sua esistenza sempre nello spazio della sua finitudine individuale. La vita umana appare come un mosaico di finitudini individuali e personali che si trovano a occupare una stessa e comune superficie della quale condividono il *fine(m)*: o meglio, l'obiettivo esistenziale e teleologico definitivo. Si potrebbe affermare, banalmente, che il *pathos* disvela brutalmente la relazione permanente che lega l'essere umano alla morte. Così facendo, di fatto, finisce per attribuire alla morte un ruolo fondamentale per comprendere i valori della vita.

Al di là di queste interpretazioni, si può affermare che il *pathos* non può mai essere concepito o pensato come separato dal *mathos*. Il *pathos-mathos*, di fatto, è un nucleo generatore di conoscenza e prospetta sia forme e modalità di insegnamento specifiche per l'essere umano (*didaskema*) sia contenuti di apprendimento incisivi ed efficaci (*mathema*). Di fatto, come abbiamo visto, il *pathos-mathos* insegna, fa apprendere, si incarna in un educatore: così facendo, esso si colloca sempre nel contesto esistenziale della finitezza umana.

La possibilità di una "pedagogia del *pathos*" si inserisce, pertanto, nel quadro di una pedagogia della finitezza che cerca di definire prima di ogni altra cosa l'oggetto della sua ricerca. Questa finitezza, come ha messo in evidenza il filosofo catalano Joan-Carles Mèlich (1961) ha il suo inizio nell'affermazione della radicale contingenza della vita e nel riconoscimento che non esiste niente di assoluto in essa (Mèlich, 1998). La condizione dell'uomo quale "animale culturale" nato in uno spazio e in un tempo storico delimitato e condizionato da una specifica cultura determina la sua modalità di essere nel mondo.

La finitezza rimanda a una dimensione della contingenza e del caso, a un'apparente casualità e "non necessità" dell'essere umano. "Contingente" è per l'essere umano tutto ciò di cui non può disporre secondo la propria volontà e che non è disponibile nella sua vita. La vita umana è contingente e la libertà è limitata dalla contingenza. La contingenza è possibilità: "possibilità" di eventi o di situazioni che possono verificarsi (o non verificarsi), cambiamenti che possono avvenire o non avvenire. Questa contingenza – che sembra legata al caso e all'instabilità – genera paura per gli eventi che potrebbero accadere, per le trasformazioni e i cambiamenti che potrebbero avvenire e per l'eventuale incapacità di dominarli.

6. Elementi per una pedagogia della finitezza

La finitezza rimanda, pertanto, a questa difficoltà dell'uomo di dominare il caso e al suo percepirsi fragile e vulnerabile dinanzi a tale incapacità. Anche il *logos*, del quale l'uomo è dotato e che talvolta sembra rassicurarlo quando "parla" del suo *stare-alla-morte*, perde il suo effetto curativo e consolatorio. Ciò avviene non solo quando non riesce a trovare una risposta nel momento in cui si pone le domande ultime sul *perché* e sul *fine* dell'esistenza umana ma anche dinanzi alla stessa relatività della lingua e dei suoi linguaggi. Il mondo umano, del resto, è un mondo interamente costruito sulla lingua: esso è sempre un mondo "interpretato".

Ma vivere in un mondo interpretato implica sempre l'accettazione anche radicale della finitudine della vita umana, perché ogni interpretazione è solo un'interpretazione ed è finita – inizia e finisce – e non è mai in grado di dominare o di incidere sulla vera realtà delle cose. Ciò provoca senza alcun dubbio una spaventosa insicurezza e paura.

Tuttavia, sarebbe un errore identificare la morte con la finitezza umana. La morte dà infatti valore (nel senso che permette di costruire la gamma e i contenuti dei valori umani tra i quali si collocano i valori educativi) alla finitezza umana così come

quest'ultima dà valore al *pathos*. Ma se nell'interpretazione comune la morte rappresenta la fine di tutto, essa pertanto non può mai essere portatrice di alcun valore, tanto meno educativo o formativo. Precisando meglio quanto affermato nei paragrafi precedenti, non è la morte ad apportare un contenuto formativo ma è lo *stare* dell'essere umano *alla-morte* e *nelle* situazioni che questo stare finisce per generare "in relazione alla" coscienza e alla consapevolezza della finitudine umana a produrre contenuti formativi ed educativi. Come il *pathos* "non è" la morte ma è un "presagio" o meglio qualcosa che si avvicina alla morte e che emoziona e spaventa, così la finitudine non è la morte ma solo la coscienza di una condizione che segna fin dalla nascita l'essere umano.

La finitudine ha una profonda valenza pedagogica perché è in grado di riattivare nell'essere umano la funzione di *agens/poietikos* che rappresentava il principale antidoto al *pathein* quale verbo inteso nella sua accezione passiva e negativa di un'azione subita in una situazione non controllata nella quale ci si è venuti a trovare contro la propria volontà e che, non riuscendosi a controllare, genera angoscia, paura, timore e dolore. Poiché la finitezza è la cornice dell'esistenza individuale al di fuori della quale si intravede la morte, essa è in grado di generare negli esseri umani un desiderio molto profondo di immortalità, di sopravvivenza e continuazione della specie.

Gli esseri umani sono esseri mortali che però desiderano essere immortali. Pertanto, dato che l'esperienza della morte (sia la propria che quella degli altri intorno a noi) è sempre un'esperienza angosciata, uomini e donne di diverse culture hanno escogitato artefatti simbolici che permettono di dominare la contingenza, la finitudine e, soprattutto, la morte. Simboli, miti, rituali di ogni tipo hanno, in diversi tempi e luoghi, la funzione di rendere la terribile verità sopportabile: c'è sempre la morte ad attenderci sempre alla fine.

La finitudine ha generato di fatto le scienze, il cui scopo è sempre stato quello di rispondere ai problemi generati dalla difficoltà di dominare la contingenza e il caso e non venire sopraffatti dall'angoscia per la morte, mettendo a punto anche specifiche

“tecniche del sé” (le scienze umane nell’accezione foucaultiana, appunto). Pertanto, possiamo affermare che la finitudine rappresenta l’orizzonte ermeneutico non solo delle scienze umane ma anche delle scienze della natura, che di fatto acquistano il loro senso e significato sempre in funzione della relazione dei fenomeni che esse studiano con l’uomo quale soggetto interpretante. A ben vedere, non esistono le “scienze della natura” in senso stretto: esse sono sempre “scienze dell’uomo” dal momento che quest’ultimo rappresenta il soggetto che interpreta e indaga e il fine ultimo al quale l’interpretazione/indagine si rivolge.

Si diceva che il *pathos* esprime l’essenza stessa della finitudine umana e della possibile pedagogia che a essa può essere ascritta. Si tratta certamente di una pedagogia che, ancor prima di configurarsi come “teoria e prassi dell’educazione alla finitudine” è una pedagogia della “frequentazione” della finitudine. O meglio, dell’esperienza cosciente della finitudine come modalità esistenziale che prospetta e dà senso all’essere umano. Paradossalmente, è proprio il *pathos*, anche nella sua forma di dolore fisico e psichico, a esprimere l’essenza dell’uomo umano. Il *pathos* nelle sue diverse forme rappresenta un monito continuo per l’uomo a prendere coscienza della sua limitatezza e finitezza nell’orizzonte degli esseri e delle cose.

Di fatto, è il corpo a situare l’essere umano nel mondo e il *pathos* è il segno (il *sema*) che esprime in modo tangibile e indelebile questa collocazione del corpo nel mondo. Il *pathos* “segna” l’essere corporeo dell’uomo, ne “significa” e manifesta l’esistenza nel *pathein-echsein* della situazione che esperisce. Il *pathos*, appunto, rimanda a un movimento dell’anima (*movere*) che si esprime nel corpo.

La pedagogia della finitudine si configura pertanto non solo come una “pedagogia del corpo” e “del pathos” ma anche come una “pedagogia della situazione”. L’essere umano è sempre “situato” nel mondo e condivide il suo situarsi spaziale e temporale sempre con gli altri (Rombach, 2004).

La pedagogia della finitudine parte quindi dal presupposto che gli esseri umani sono ineluttabilmente “esseri nel mondo” e che

esistono con gli altri e di fronte agli altri in una modalità frontale che il concetto di persona come “maschera” esprime. La pedagogia della finitudine è una teoria e prassi dell’educazione dell’uomo situato e collocato *attraverso, nel e con* il corpo alla radice dell’accadere: vale a dire, della *physis* nel suo primo significato di “ciò che è generato” e che ci si “colloca di fronte” nella sua concreta oggettività.

7. *L’educazione come accadimento emico ed etico nella finitudine*

La finitudine delimita lo spazio dell’accadimento umano nel quale gli esseri umani costruiscono il loro mondo. Il *pathos* è alla radice della costruzione del mondo umano come un mondo dell’accadere degli eventi nello spazio di situazioni finite e contingenti. Dal *pathos* che l’uomo esperisce in tali situazioni si costruiscono il mondo umano e i suoi valori. Si tratta dei valori che le scienze umane aiutano a perseguire. Anche l’educazione, in quanto esperienza di valori disvelati nella loro concretezza dal *pathos* si rivela come un accadimento all’interno di questo spazio e di questa condizione di finitezza.

Come “accadimento umano” l’educazione è sia un *accadimento emico* (vale a dire un accadimento per sé stessi sperimentato in una modalità personale) sia *etico* (ossia un “accadimento per altri” sperimentato in forma corale e interpersonale). In quanto esseri corporei e situati, gli esseri umani possono avere accesso alla comprensione di sé stessi attraverso le molteplici situazioni che sperimentano in contesti finiti nei quali viene data loro la possibilità di ricostruire le loro vite e coglierne i significati. Il *pathos* è, dunque, l’elemento che permette l’attivazione non solo di questo processo di interpretazione – come già si è detto – ma anche di ricostruzione, attraverso una narrazione che situa, descrive, contestualizza, definisce e confronta, quanto accade “emicamente” – si potrebbe dire – ed “eticamente” all’uomo.

Il *pathos* esplicita pertanto il suo potenziale formativo in una modalità narrativa che si esprime nel tentativo di dare un senso

alla lettura degli accadimenti nelle situazioni esperite dall'uomo nella finitezza. Poiché ogni situazione risulta contingente, provvisoria e ambigua, il *pathos* esprime la potenzialità formativa infinita che risiede proprio in una ermeneutica infinita della comprensione-interpretazione del mondo (Di Cesare, 2004).

È attraverso la narrazione come parte di un processo ermeneutico infinito che gli esseri umani riescono a cogliere la dimensione e la portata della loro finitezza, come ci mostrano le scienze umane. Pertanto, la “pedagogia della finitezza” dovrà necessariamente intersecarsi con una “pedagogia della narrazione” in grado di cogliere le contingenze e l'ambiguità della vita come condizioni di possibilità per affinare la capacità di comprensione del mondo quale punto di partenza imprescindibile per l'autoformazione (Bauman, 2010b)

A ben guardare, la sofferenza umana è generata non solo dall'incapacità di controllare gli eventi e dal senso di passività che scaturisce dal subirli, trovandosi l'essere umano sempre in una condizione di “in-relazione-a” tali aventi, ma anche dalla condizione della finitezza umana che “situa” sempre l'uomo “in-relazione-con” gli altri.

La relazione con gli altri è nella maggior parte delle volte “dolorosa”: da essa scaturisce per lo più il *pathos* (inteso come tutta la gamma di emozioni e sentimenti generati, ad esempio, dalle situazioni affettive, dal desiderio e dal rifiuto dell'altro), il conflitto, la violenza, la guerra, la malattia, la paura, la morte. In fondo è sempre un “altro” a “dar-ci” la morte (e questo vale anche per il suicidio).

Poiché nella finitezza l'essere umano non può mai cessare di trovarsi “in-relazione-con” gli altri, è l'etica a occupare – in quanto prassi della gestione dei valori che sovrintendono all'accoglienza dell'altro – un posto privilegiato (insieme all'educazione, che permette di veicolare i valori che dovranno essere gestiti nella relazione e di prendere coscienza dell'importanza di tali valori) nel contesto della finitudine umana.

L'apertura all'altro e la condizione di finitezza che lo caratterizza pone l'essere umano in una condizione di incertezza esperita

in situazioni di contingenza e ambiguità. Questa ambiguità e incertezza di fatto portano con sé forme di *pathos* che debbono essere gestite e comprese. Secondo Bauman (2010a), ad esempio, l'etica ha una possibilità di esistere in quanto gli esseri umani non sono né buoni né cattivi per natura, ma radicalmente ambigui: vale a dire, culturali, storici e sempre "situati" nello spazio e nel tempo di una finitudine.

Di fatto, una pedagogia della finitudine scaturisce da quella massa oscura e complessa, coacervo di emozioni, sentimenti e valori sia positivi che negativi, che abbiamo identificato con il *pathos*; o meglio dalla necessità per l'essere umano di gestirlo. Una pedagogia della finitudine ritiene che tutte le azioni e le attività educative siano sempre e costitutivamente etica; e che l'etica rappresenti non solo il fine ultimo di qualsiasi azione educativa ma anche del suo inizio. Secondo questa prospettiva, è l'etica a segnare lo spazio autentico nel quale si iscrive la finitudine come spazio dell'umano e per l'umano dove ha luogo e "si dà" l'educazione come accadimento etico, come avvenimento che implica responsabilità, ricerca di senso e del modo migliore per accogliere l'altro disvelato dal *pathos* che si rivela in ogni relazione con gli altri e con il mondo (Bárcena & Melich, 2000).

L'educazione, in quanto relazione, non può mai darsi al di fuori dell'etica e della finitudine che essa demarca. Se l'educazione avvenisse fuori dell'etica non sarebbe educazione ma un "indottrinamento", un "condizionamento": o meglio, qualcosa di totalmente opposto a essa. È nella relazione che si rileva autenticamente quello che abbiamo indicato come il "*pathos* che educa" e che si rivela appunto grazie all'altro. L'etica, allora, si presenta come una relazione di "condivisione" di un *pathos* con l'altro: essa è un *cum-pati*, una "compassione"/*sympatheia* che prospetta una "partecipazione" al *pathos* dell'altro (Paz, 2003). È questa capacità di partecipare al *pathos* dell'altro, di ospitarlo e accoglierlo nella situazione della nostra finitezza, a rendere possibile non solo l'etica ma anche l'educazione.

8. Conclusioni

Quale pedagogia allora è possibile dinanzi al *pathos* e alla finitezza che esso rivela all'uomo? Forse l'unica pedagogia in grado di mettere insieme entrambi i concetti e di assegnare una funzione attiva di *agens/poietikos* all'essere umano è quella che può essere definita come una "pedagogia del tatto" (Van Manen, 1998). Il tatto è "premura", "sensibilità", "cura", "discrezione", "responsabilità", "amore", "saggezza nel trattare l'altro tenendo conto delle sue caratteristiche e della sua unicità". Il "tatto" è legato anche al concetto di "tattica" come "intelligenza", "astuzia", "progettazione", "riflessione", "strategia", "capacità di adattarsi alle situazioni e intervenire nell'immediato" sviluppando un piano di azione efficace che sfrutti l'attimo, il momento e la contingenza che si ha a disposizione. Una "pedagogia del tatto" è una "pedagogia della responsabilità" (Van Manen, 2004), dell'opportunità che viene colta in condizioni di limite, contingenza e finitezza. Si tratta, insomma, di una pedagogia "situata" nell'umano in grado di situare l'altro – attraverso l'ascolto e la compassione – nell'orizzonte di una finitezza resa consapevole attraverso la ricerca di senso dinanzi alle domande che scaturiscono dall'esperienza della vita umana nel suo complesso e che riguardano principalmente la nascita, la morte, il dolore, l'amore, la sofferenza (Maragliano, 2012).

La "pedagogia del tatto" riassume pertanto – potremmo dire – sia il concetto di "pedagogia del *pathos*" che quello di "pedagogia della finitudine" (e anche quello già esplorato in letteratura e denominato "pedagogia della morte") prospettandosi come una teoria e prassi educativa del dominio della contingenza umana (Duch, 1997) nelle situazioni dischiuse dai problemi generati nel rapporto dell'uomo con la propria condizione. Questa pedagogia, situandosi nel vissuto e nell'esperienza personale del soggetto, è in grado di ascoltare, sentire e rispettare l'unicità delle persone aiutando il soggetto a comprendere sé stesso, gli altri e a situarsi nello spazio della solidarietà umana che la finitudine gli prospetta.

La pedagogia della finitudine configurandosi, allora, come una pedagogia del tatto e del *pathos* educativo rivela la necessità di un linguaggio “altro” per la pedagogia: un linguaggio che non è né quello della tecnologia, delle scienze positive, e neppure quello delle scienze sociali, che guardano all’educazione in termini di rapporti e relazioni di potere. Questo linguaggio non è neppure quello della psicologia, che guarda all’educazione vedendo in essa comportamenti e rappresentazioni mentali. Anche il linguaggio filosofico appare limitato e non in grado di dare – con le sue affermazioni astratte e metafisiche – una spiegazione esaustiva del senso della finitudine e dell’educazione umana.

Forse il linguaggio più adatto per esprimere questa finitudine che l’educazione rivela è quello del silenzio, dell’abbraccio, quello del corpo, appunto, che si esprime nell’arte, nella danza, nella musica, nello sport. In fondo è il corpo ad accogliere e a rivelare sempre nella sua unità con la mente il *pathos* e a situare l’uomo nella sua condizione di finitezza, di rischio, di contingenza, di incertezza e di morte.

È sempre il corpo a essere attraversato dalla passione (Boccarra, 1999), a esprimere il particolare nel singolare, a incorporare l’incertezza, a esprimere non solo ciò che è confuso, oscuro, non intellegibile, caotico ma anche ciò che è ordinato, intellegibile e luminoso. Nell’ambiguità che lo caratterizza, il corpo è in grado di cogliere la singolarità, l’indeterminatezza, l’indefinitezza, l’incomparabilità, l’irripetibilità, la straordinarietà, l’unicità, l’irrappresentabilità e l’incomprensibilità dell’esistere umano riuscendo a esprimere quella meraviglia per la vita (*thaumazein*) dalla quale deriva la saggezza creativa del *poiein* (la *poiesis*).

È questa capacità, in fondo, che restituisce all’uomo quel ruolo titanico di *agens/poietikos* (Ahearn, 2001) che trova il suo senso nel *pathos* e che lo mette in grado di guardare in faccia e sfidare, con un atto libero e nel pieno possesso della sua volontà, attraverso una prassi educativa di nichilismo attivo, il provvisorio, la fragilità, la vulnerabilità, il dolore, la sofferenza e la morte che la finitudine umana spalanca come una voragine, sopravvivendo a

quest'ultima attraverso la fiducia nelle sue capacità, la speranza e il desiderio della continuazione della specie alla quale appartiene.

Bibliografia

- Ahearn M.L. (2001). *Agentività/agency*. In A. Duranti (a cura di), *Culture e discorso* (pp. 18-23). Roma: Meltemi.
- Bárcena F. (2004). *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del co-mienzo*. Barcelona: Herder.
- Bárcena F., & Melich J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bauman Z. (2010a). *Modernità e ambivalenza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bauman Z. (2010b). *Le sfide dell'etica*. Milano: Feltrinelli.
- Boccarda N. (1999). *Il buon uso delle passioni*. Napoli: Liguori.
- Di Cesare D. (2004). *Ermeneutica della finitezza*. Milano: Guerini e Associati.
- Duch L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Garelli G. (2001). *Filosofie del tragico*. Milano: B. Mondadori.
- Gobry I. (2004) (a cura di). *Vocabolario Greco della filosofia*. Milano: Bruno Mondadori.
- Greco A. (2004). *Fenomenologia del dolore*. Roma: Armando.
- Heidegger M. (1927). *Essere e Tempo*. (Traduzione italiana a cura di A. Marini. Mondadori, Milano 2006).
- Iaquinta T. (2015). Educare al dolore. *Metis*, 1. Disponibile in: www.metisjournal.it/metis/anno-v-numero-1-062015-leducazione-ai-tempi-della-crisi/128-saggi/709-educare-al-dolore.html [02 aprile 2019].
- Malo A. (2004). *Il senso antropologico dell'azione. Paradigmi e prospettive*. Roma: Armando.
- Mancuso V. (2002). *Il dolore innocente. L'handicap, la natura e Dio*. Milano: Mondadori.
- Mantegazza R. (2002). *Pedagogia della morte. L'esperienza della morte*. Troina (EN): Città Aperta.
- Maragliano R. (2012). *Pedagogia della morte*. Milano: Doppiozero.
- Mèlich J.C. (1998). *Pedagogia de la finitud*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autònoma de Barcelona.
- Natoli S. (2008). *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale*. Milano: Feltrinelli.

- Paz O. (2003). *Ideas y costumbres (La letra y el cetro. Usos y símbolos). Obras completas VI*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Rella F. (2017). *Pathos*. Milano: Mimesis.
- Rivera J.E., & Stiven M.T. (2010). *Comentario a Ser y Tiempo de Martin Heidegger. Vol. 2, Primera Sección*. Santiago: Ediciones de la Universidad Católica de Chile.
- Rombach H. (2004). *El hombre humanizado. Antropología estructural*. Barcelona: Herder.
- Van Manen M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.