

ISSN 2785-0919

Anno II, numero 1 | *gennaio* 2022

Gli Argonauti

Rivista di Studi
storico-educativi e pedagogici



Università degli Studi di Messina



Gli Argonauti

Rivista di Studi
storico-educativi e pedagogici

Anno II, numero 1
gennaio 2022



Gli Argonauti

Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici

ISSN: 2785-0919

Gli Argonauti è una rivista semestrale pubblicata dall'Università degli Studi di Messina, in formato elettronico *open access, peer-reviewed*, che accoglie contributi su tematiche di interesse storico-educativo e pedagogico.

Le ricerche, gli studi ed i saggi critici che la rivista ospita riguardano prevalentemente la storia della scuola, delle istituzioni e delle pratiche educative nonché lo sviluppo storico della riflessione e della ricerca pedagogica nell'età moderna e contemporanea, con particolare attenzione ai mezzogiorni, alle aree di confine ed a quelle periferiche, anche in ottica comparata.

La rivista, inoltre, accoglie studi interdisciplinari sviluppati *sub specie educationis* che contemplino riflessioni orientate ad indagare i processi culturali e formativi ed il rapporto tra istruzione e sviluppo economico, con particolare attenzione al contesto socio-culturale di riferimento ed alla dimensione locale, come anche contributi dedicati alla storia della letteratura per l'infanzia.

Gli Argonauti si compone di cinque sezioni:

- *sezione monografica*, riservata ad un tema specifico oggetto di approfondimenti a seguito di *call for paper*;
- *studi e ricerche*, sezione che accoglie le proposte liberamente sottoposte dagli studiosi alla redazione;
- *atti* ossia documentazione di seminari, di giornate di studio e di convegni nazionali ed internazionali;
- *sezione Junior*, dedicata ai contributi di dottori di ricerca, di dottorandi, di laureati e di cultori delle tematiche oggetto di interesse della rivista, anche nell'ottica della Public History;
- *notizie, lavori ed interventi* relativi a dibattiti, resoconti, interviste, recensioni, segnalazioni bibliografiche e di eventi che abbiano come focus l'area storico-educativa e pedagogica.

Gli Argonauti è pubblicata con cadenza semestrale, nei mesi di gennaio e di luglio.

La rivista adotta il codice etico delle pubblicazioni elaborato da COPE - *Best Practice Guidelines for Journal Editors*.

Gli Argonauti accetta contributi in italiano, inglese, francese, spagnolo e tedesco.



Gli Argonauti

Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici

ISSN: 2785-0919

The research, studies and critical essays that the Journal welcome are mainly concern the History of schools, institutions and educational practices as well as the historical development of reflection and educational research in the Modern and contemporary Age, with particular attention to border areas and peripheral ones, also from a comparative perspective.

Gli Argonauti also host interdisciplinary studies developed *sub specie educationis* that include reflections aimed at investigating cultural and training processes and the relationship between education and economic development, with particular attention to the socio-cultural context of reference and the local dimension, as well as dedicated contributions to the History of Children's Literature.

Gli Argonauti has five sections:

- *monographic section*, reserved for a specific topic, subject to in-depth analysis following a call for papers;
- *studies and research*, section that welcomes the proposals freely submitted by scholars to the editorial staff;
- documentation of seminars and national and international conferences;
- *Junior section*, dedicated to the contributions of research doctors, doctoral students, graduates and scholars of the topics of interest of the Journal, also in the context of *Public History*;
- news, reports, interviews, reviews, bibliographic reports and events that focus on the historical-educational area and events that focus on the issues of interest of the Journal.

The Journal is published every six months (two issues a year, in the months of January and July).

Gli Argonauti adopts code of ethics (COPE: *Best Practice Guidelines for Journal Editors*) and accept contributions in Italian, English, French, Spanish and German.



Gli Argonauti

Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici

Anno II, numero 1, gennaio 2022

Direttore responsabile | Journal Manager

Caterina Sindoni

Università degli Studi di Messina

Capo Redattore | Editor in Chief

Dario De Salvo

Università degli Studi di Messina

Redazione | Editorial Board

Leonardo Acone **Federico Piseri**

Università degli Studi di Salerno *Università degli Studi di Sassari*

Luca Bravi **Maurizio Piseri**

Università degli Studi di Firenze *Università della Valle d'Aosta*

Francesco Paolo Campione **Rossella Raimondo**

Università degli Studi di Messina *Alma Mater Studiorum, Bologna*

Domenico Elia **Alessandro Sanzo**

Università degli Studi Aldo Moro, Bari *Università Mediterranea, Reggio Calabria*

Stefano Lentini **Simona Salustri**

Università degli Studi di Catania *Alma Mater Studiorum, Bologna*

Simona Negruzzo **Evelina Scaglia**

Alma Mater Studiorum, Bologna *Università degli Studi di Bergamo*

Luca Odini **Silvia Annamaria Scandurra**

Università degli Studi di Verona *Università degli Studi di Messina*

Franca Pesare

Università degli Studi Aldo Moro, Bari

Segreteria di Redazione | Editorial Office

Simona Gatto, Beatrice Carbè

Università degli Studi di Messina

Publishing and Social Media Team

Nunzio Femminò - Sba, **Cettina Cosenza** - Sba

Dario Orselli - Sba, **Francesco La Rosa** - Ciam

Gaetano Galletti - Cospecs, **Francesco Toscano** - Cospecs

Università degli Studi di Messina

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MESSINA

Dipartimento Cospecs - Sezione di Pedagogia G. *Catalfamo*,

Via Concezione n. 8, 98121 - Messina (Italy)

Tel: +39090361349

Mail: argonauti@unime.it

Comitato scientifico internazionale | International Scientific Committee

Salvatore Agresta <i>Università degli Studi di Messina (già) Italy</i>	Iveta Kestere <i>University of Latvia Latvia</i>
Luca Agostinetto <i>Università degli Studi di Padova Italy</i>	Grigorij B. Kornetov <i>Accademia di Gestione Sociale, Mosca Russia</i>
Luciana Bellatalla <i>Università degli Studi di Ferrara (già) Italy</i>	Svetlana V. Ivanova <i>Accademia Russa della Formazione, Mosca Russia</i>
Carmen Betti <i>Università degli Studi di Firenze (già) Italy</i>	Karl M. Lorenz <i>Sacred Heart University Fairfield, Connecticut USA</i>
Paolo Bianchini <i>Università degli Studi di Torino Italy</i>	Elena Mignosi <i>Università degli Studi di Palermo Italy</i>
Andrea Bobbio <i>Università degli Studi della Valle d'Aosta Italy</i>	Stefano Oliviero <i>Università degli Studi di Firenze Italy</i>
Dorena Caroli <i>Alma Mater Studiorum, Bologna Italy</i>	Furio Pesci <i>Università degli Studi La Sapienza, Roma Italy</i>
Anna Colaci <i>Università del Salento Italy</i>	Tiziana Pironi <i>Alma Mater Studiorum, Bologna Italy</i>
Antonia Criscenti <i>Università degli Studi di Catania (già) Italy</i>	Simonetta Polenghi <i>Università Cattolica del S. Cuore, Milano Italy</i>
Peter Cunningham <i>University of Cambridge UK</i>	Fabio Pruneri <i>Università degli Studi di Sassari Italy</i>
Giuseppa D'Addelfio <i>Università degli Studi di Palermo Italy</i>	Livia Romano <i>Università degli Studi di Palermo Italy</i>
Paola Dal Toso <i>Università degli Studi di Verona Italy</i>	Stefano Salmeri <i>Università Kore, Enna Italy</i>
Jonathan Doney <i>University of Winchester UK</i>	Luana Salvarani <i>Università degli Studi di Padova Italy</i>
Carl Antonius Lemke Duque <i>Universidad de Densto Spain</i>	Filippo Sani <i>Università degli Studi di Sassari Italy</i>
Fulvio De Giorgi <i>Università degli Studi di Reggio Emilia Italy</i>	Saverio Santamaita <i>Università degli Studi "G. D'Annunzio", Chieti/Pescara (già) Italy</i>
Irina M. Elkina <i>Accademia Russa della Formazione, Mosca Russia</i>	Vincenzo Schirripa <i>Università degli Studi LUMSA, Roma Italy</i>
Maurizio Fabbri <i>Alma Mater Studiorum, Bologna Italy</i>	Brunella Serpe <i>Università della Calabria Italy</i>
Daria Gabusi <i>Università G. Fortunato, Benevento Italy</i>	Stefan Stefanov <i>Università di Sofia St. Kliment Obridski Bulgaria</i>
Angelo Gaudio <i>Università degli Studi di Udine Italy</i>	Milka Terziska <i>Università di Sofia St. Kliment Obridski Bulgaria</i>
Angela Giallongo <i>Università degli Studi di Urbino (già) Italy</i>	

Pamela Giorgi *Istituto Nazionale Documentazione
Innovazione Ricerca Educativa* **Italy**

Antonio Gomes Ferreira *Universidade de Coimbra* **Portugal**

Mariano Gonzales Delgado *Universidad de La Laguna* **Spain**

Nathalie Gorochov *Universit Paris-Est Créteil* **France**

Letterio Todaro *Università degli Studi di Catania* **Italy**

Evgenja Tokareva *Accademia Russa delle Scienze* **Russia**

Xenio Toscani *Università degli Studi di Pavia* (già) **Italy**

Ariclè Vechia *Università del Paraná* **Brasil**

Giovanni Vigo *Università degli Studi di Pavia* (già) **Italy**

Davide Zoletto *Università degli Studi di Udine* **Italy**



Editoriale | Editorial

- 11 **Luoghi della ricerca, *divertissement* dello spirito e luoghi del cuore**
PLACES OF RESEARCH, SPIRIT *DIVERTISSEMENT* AND PLACES OF HEART
Paolo Campione e Dario De Salvo
Università degli Studi di Messina

Studi e Ricerche | Studies and Research

- 13 ***Dall'enciclopedismo alla testa ben fatta. La questione dell'unitas multiplex in Rosmini e Morin e nelle implicazioni pedagogiche***
FROM ENCYCLOPEDIISM TO A "TÊTE BIEN FAITE". THE QUESTION OF UNITAS MULTIPLEX IN ROSMINI AND MORIN AND IN THEIR PEDAGOGICAL IMPLICATIONS
Paolo Bonafede
Università degli Studi di Trento
- 27 **Alle origini dell'attenzione di don Luigi Sturzo per la scuola: la presidenza della Federazione siciliana dell'Associazione magistrale italiana "Nicolò Tommaseo" (1912-1917)**
AT THE ORIGINS OF FATHER LUIGI STURZO'S CARE FOR SCHOOL: HIS PRESIDENCY OF THE ITALIAN TEACHERS' ASSOCIATION "NICOLÒ TOMMASEO" SICILIAN FEDERATION (1912-1917)
Andrea Dessardo
Università Europea di Roma
- 37 **Reimagining Italian education. The building of the Italian school system as a entanglement of models (1859-1879)**
IMMAGINARE LA SCUOLA NAZIONALE. LA COSTRUZIONE DEL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO COME INTEGRAZIONE DI MODELLI (1859-1879)
Angelo Gaudio
Università degli Studi di Udine
- 49 **Morte di una maestra. La vicenda di Italia Donati nelle pagine di Guido Antonio Marcati**
DEATH OF A TEACHER. THE STORY OF ITALIA DONATI IN THE WRITINGS OF GUIDO ANTONIO MARCATI
Furio Pesci
Università degli Studi di Roma, "La Sapienza"
- 57 **Anna Maria Maccheroni: la pioniera delle prime Case dei Bambini**
ANNA MARIA MACCHERONI: THE PIONEER OF THE FIRST "CASE DEI BAMBINI" (CHILDREN'S HOMES)
Tiziana Pironi

Alma Mater Studiorum, Bologna

- 69 **Il Professor Keller e la riforma, auspicata, dell'istruzione agraria superiore (1860-1900)**
PROFESSOR KELLER AND THE DESIRED REFORM OF HIGHER AGRICULTURAL EDUCATION (1860-1900)
Silvia Annamaria Scandurra
Università degli Studi di Messina
- 81 **“Le operaie dell'alfabeto”. Le maestre elementari italiane tra emancipazionismo, suffragismo e socialismo**
THE ALPHABET WORKERS. ITALIAN PRIMARY SCHOOL TEACHERS BETWEEN EMANCIPATIONISM, SUFFRAGISM AND SOCIALISM
Maria Teresa Trisciuzzi
Libera Università di Bolzano

Sezione Junior | Junior Section

- 99 **La formazione delle maestre nell'orfanotrofio milanese delle Stelline, tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento**
THE TRAINING OF TEACHERS IN THE STELLINE ORPHANAGE IN MILAN, BETWEEN THE END OF THE 19TH AND THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY
Chiara Carmela Giovinazzo
Università della Valle d'Aosta
- 109 **Il fascismo a misura di bambino. Le attività dell'Opera Nazionale Balilla nella provincia di Aosta**
FASCISM FOR CHILDREN. ACTIVITIES OF THE OPERA NAZIONALE BALILLA IN THE AOSTA'S DISTRICT
Adele Martorello
Università della Valle d'Aosta
- 119 **In divenire, il cammino pedagogico di Romano Guardini**
IN BECOMING, THE PEDAGOGICAL PATH OF ROMANO GUARDINI
Simona Pizzimenti
Università degli Studi di Palermo

Recensioni | Reviews

- 129 Alain Bentolila, *La scuola contro la barbarie*, tr. it., Prefazione di Benedetto Vertecchi, Roma, Anicia, 2021, pp. 170.
Recensione di Luciana Bellatalla.
- 133 Dorena Caroli e Grigorij Kornetov (a cura di), *Sapere storico e pedagogico all'inizio del terzo millennio: retrospettiva storico-pedagogica della teoria e della pratica della formazione contemporanea*. Materiali della XVIIa conferenza scientifica internazionale (Mosca, 11 novembre 2021). 2 voll. Vol. 2: *Ricerche di storia*

dell'educazione di autori europei [Istoriko-pedagogicheskoe znanie v nachale III tysjacheletija: istoriko-pedagogicheskaja retrospektiva teorii i praktiki sovremennogo obrazovanija. Materialy XVII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii], Moskva, 11 nojabrja 2021 g. v dvuch chastjach. Chast' 2: Issledovanie pedagogicheskogo proshlogo zapadnoevropejskimi avtorami], Mosca, ASOU, 2021, pp. 296.

Recensione di Angelo Gaudio.

135

I Diari di Pietro Zani. Vita e pensieri di un maestro nella Lombardia dell'Ottocento, a cura di Simona Negruzzo e Maurizio Piseri, FrancoAngeli, Milano, 2018, voll 1 e 2, pp. 1076.

Recensione di Xenio Toscani.

Notizie | News

141

Call for Papers. *A cento anni dalla riforma Gentile. Indirizzi di ricerca e nuove prospettive d'analisi | A Hundred Years after the Gentile Reform.*

Research directions and new analysis perspectives

Dall'enciclopedismo alla testa ben fatta

La questione dell'*unitas multiplex* in Rosmini e Morin e nelle implicazioni pedagogiche

Paolo Bonafede

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRENTO



Double blind peer review

Copyright: © 2022 Paolo Bonafede.

This is an open access, peer-reviewed article published by University of Messina and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Journal Homepage

<https://cab.unime.it/journals/index.php/argo/index>

ISSN: 2785-0919

DOI: 10.13129/2785-0919/2022.1.13-26

Received: December 27, 2021

Accepted: January 29, 2022

Published: January 31, 2022

Corresponding Author: Paolo Bonafede,
mail: paolo.bonafede@unitn.it

Citation: Paolo Bonafede (2022), *Dall'enciclopedismo alla testa ben fatta. La questione dell'unitas multiplex in Rosmini e Morin e nelle implicazioni pedagogiche*. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* 2 (2): 13-26.



FROM ENCYCLOPEDIISM TO A "TÊTE BIEN FAITE". THE QUESTION OF UNITAS MULTIPLEX IN ROSMINI AND MORIN AND IN THEIR PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

Riassunto | *Abstract*

La ricerca dell'unità è una domanda teoretica che interessa l'essere umano dall'albore dei tempi, tanto da poterla considerare sorta insieme al pensiero stesso. Antonio Rosmini (1797-1855) ed Edgar Morin (1921) s'iscrivono all'interno di questa tradizione, pur nella loro appartenenza a epoche e contesti differenti. Per entrambi, l'unità assume il ruolo, all'interno del discorso educativo, di un impegno epistemologico rispetto all'odierna frammentazione del sapere. L'insegnamento dei due autori appare quindi accostabile, consegnando un comune orientamento sulla questione dell'*unitas multiplex*. In campo pedagogico Morin e Rosmini delineano il compito di effettuare quel lavoro di verifica e valutazione degli apprendimenti, al fine di elaborare un orizzonte comune del sapere che permetta ai discenti di caricare di significati propri e sempre nuovi le conoscenze acquisite.

The search for unity is a theoretical question that has interested the human being since the dawn of time: it can be considered as arisen together with thought itself. Antonio Rosmini (1797-1855) and Edgar Morin (1921) belong to this tradition, despite they belong to different eras and contexts. For both, unity assumes the role of an epistemological commitment with respect to fragmentation of knowledge, especially within the educational theory. The teaching of the two authors appears to be comparable, and it delivers a common orientation on the issue of unitas multiplex. Using an educational overtures, Morin and Rosmini outline the task of carrying out a continuous work of verifying and evaluating learning. This critical approach offers the possibility to elaborate a common horizon of knowledge, that allows learners to fill the acquired knowledge with their own and always new meanings.

Parole chiave | *Key words*

Rosmini, Morin, epistemologia, educazione, *unitas multiplex*.

Rosmini, Morin, epistemology, education, unitas multiplex.

Anno II, numero 1, gennaio 2022

Dall'enciclopedismo alla testa ben fatta **La questione dell'*unitas multiplex* in Rosmini e Morin e nelle implicazioni pedagogiche**

Paolo Bonafede*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRENTO

1. La questione dell'unità

La ricerca dell'unità è una domanda teoretica che interessa l'essere umano dall'albore dei tempi, tanto da poterla considerare sorta insieme al pensiero stesso. La storia della cultura occidentale è intervallata, in epoche e modalità di risposta differenti, dal tentativo di individuare un principio, un *archè*, capace di armonizzare il molteplice e ricondurre sia l'insieme degli enti – in senso metafisico – sia la globalità delle esperienze e delle conoscenze – in senso gnoseologico – all'interno di criteri sintetici, capaci di connettere i vari aspetti dell'esistenza umana e di darle un senso¹. «Dal *caos* al *cosmo*: fin dall'età del mito. E *cosmo* significa ordine, e dunque regola, norma, legge. L'uno che armonizza il molteplice»². Eppure, la questione di per sé resta vincolata a una molteplicità non esauribile, che si offre, nella realtà dell'esistere, come conflitto prismatico, contemporaneamente lotta interiore esistenziale ed esplorazione epistemologica del sapere, quindi del mondo. Un dilemma che l'essere umano, nelle diverse epoche storiche, affronta ripetutamente per cercare di rendere possibile – o almeno plausibile – quell'armonia e quella pace perpetua a cui, utopicamente, tende. «È così che l'unità, anche se non sempre riscontrabile, di fatto, nell'esperienza umana, si rende principio regolativo di quel vivere umano»³.

Antonio Rosmini (1797-1855) ed Edgar Morin (1921) s'iscrivono pienamente all'interno di questa tradizione di ricerca, pur nella loro appartenenza a epoche e contesti differenti.

* Paolo Bonafede è dottore di ricerca e professore a contratto in Storia della Pedagogia presso l'Università di Udine e in Pedagogia della Socialità digitale presso l'Università di Trento. Tra i suoi interessi di ricerca troviamo l'analisi delle teorie pedagogiche del XIX secolo, la ricostruzione storica della filosofia dell'educazione del XX secolo e, in chiave contemporanea, le relazioni educative nella società digitale. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *L'altra pedagogia di Rosmini*, Trento UP, 2019, *Kritik und Grund: indagine su alcune linee di filosofia dell'educazione italiana*, in "I Problemi della pedagogia", 1/2020; *Ritorno alla pedagogia sistematica*, in "Ricerche Pedagogiche", 1/2021; *Connessioni e relazioni, Filosofia dell'educazione e socialità digitale*, Anicia, 2021.

¹ W. Tega, *L'unità del sapere e l'ideale enciclopedico nel pensiero moderno*, Bologna, Il Mulino, 1983.

² G. Flores D'Arcais, *L'unità della educazione*, in G. Flores D'Arcais, G. Zago (a cura di.), *L'unità della educazione*, Pisa-Roma, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, 1998, p. 15.

³ *Ibidem*.



Il primo concepisce tutto il suo *iter* speculativo come il tentativo di ordinare, o meglio ri-ordinare, la verità cristiana, inserendola nella caoticità sociale, culturale e politica successiva alla Rivoluzione francese⁴, offrendo in questo modo una chiave di lettura teosofica sulla questione⁵.

Il secondo, all'interno del contesto della seconda metà del Novecento (e oltre) matura una riflessione poliedrica che, sulla base delle ricerche cibernetiche di Wiener, Weaver, Ashby, von Foerster, di quelle di teoria dell'informazione di von Neumann e Simon, e di molti studi in ambito sociologico e di scienze sociali porta alla definizione del concetto di complessità - da intendere come paradigma metodologico, antropologico, ecologico⁶.

Indubbiamente, sul versante della strutturazione originaria delle due proposte, la distanza che separa le riflessioni dei due autori è difficilmente colmabile. Eppure, possiamo trovare diverse ragioni su cui poter strutturare questo confronto. In primo luogo, da un punto di vista storiografico, Rosmini e Morin trovano una radice comune nel rimando a Maine de Biran e al suo testo fondamentale, *Mémoire sur la décomposition de la pensée* (1804)⁷. In questo saggio Biran opera un'indagine sulla scienza dell'uomo e sulle sue capacità di conoscenza, offrendo nel suo progetto un confronto dialettico con le grandi filosofie dell'età moderna, da Descartes a Leibniz, da Locke a Condillac, per giungere a Kant e Destutt de Tracy. Rosmini fa altrettanto nel *Nuovo saggio sull'origine delle idee* (1829), Morin costruisce un itinerario comparabile nei volumi de *La Méthode* (1977-2004). Il richiamo a Biran è dovuto soprattutto al fatto che comincia a delinearsi una concezione estremamente innovativa della soggettività, incentrata sull'attività individuale espressa nell'*effort*, «sforzo» tanto fisico quanto intellettuale che sorge dall'intima relazione tra la

⁴ Cfr. G. Campanini, *Antonio Rosmini e le ideologie dell'89*, in M. A. Raschini (a cura di), *Rosmini pensatore europeo*, Milano, Jaka Book, 1989, pp. 117-128; M. Puppo, *Rosmini e Manzoni di fronte alla Rivoluzione francese*, in M. A. Raschini, *Rosmini pensatore europeo*, cit., pp. 129-141; G. Campanini, F. Traniello (a cura di), *Filosofia e Politica. Rosmini e la cultura della Restaurazione*, Morcelliana, Brescia 1993.

⁵ Antonio Rosmini-Serbati (1797-1855) è figura centrale nella cultura italiana della prima metà del XIX secolo. Conosciuto per il suo sistema filosofico. (*Nuovo saggio sull'origine delle idee*, 1829-30, *Principi della scienza morale*, 1831, *Teosofia*, 1855) e per le idee di rinnovamento politico e ecclesiologico (*Delle cinque piaghe della Santa Chiesa* e *La costituzione secondo la giustizia sociale*, 1848), Rosmini è stato anche pedagogista influente. Basti pensare ai saggi che spaziano dall'educazione religiosa (*Dell'educazione cristiana*, 1823), al rinnovamento degli orizzonti assiologici (*Saggio sull'unità dell'educazione*, 1826), per giungere alle riflessioni sulle metodologie da seguire in chiave filosofica - educativa (*Del principio supremo della metodica*, 1839-40). Con il viaggio nello Stato pontificio del 1848 vede le sue fortune scemare. La repubblica romana sancisce il fallimento della sua missione diplomatica e contestualmente si accentuano le critiche da parte della Curia nei confronti delle opere da lui composte, che porteranno a scontri negli ultimi anni della sua vita e alla condanna di 40 proposizioni tratte dai volumi rosminiani con il decreto *Post obitum* del 1887. Solo nel Novecento si apre una lunga fase storiografica di ripresa dello studio del suo pensiero.

⁶ Edgar Morin, pseudonimo di Edgar Nahoum (Parigi, 8 luglio 1921), è un filosofo e sociologo di origine sefardita. Laureato in Storia, Geografia e Diritto, dal 1950 è membro nel CNRS (dal 1993 direttore di ricerca emerito) e fonda nel 1959 il *Centre d'étude de communication de masse* insieme a G. Friedmann e R. Barthes. Dal 1977 è direttore dell'*Ecole des hautes études en sciences sociales*. Le opere di rilievo di Morin sono più di cinquanta, segnate da una profonda densità concettuale; tra di esse il suo lavoro centrale è *La Méthode*, sei volumi composti tra il 1977 e il 2004. Definito dall'UNESCO «uno dei più grandi pensatori viventi dell'epoca attuale», ha ricevuto le più alte onorificenze in patria e in diversi stati, numerosi premi e lauree *honoris causa* nelle Università di tutto il mondo. Partendo dalla sociologia della cultura di massa, si è interessato di cinema, etnologia, antropologia, biologia con una sempre maggiore attenzione all'epistemologia e alla ridefinizione dei fondamenti della conoscenza. Su questa poliedrica multidisciplinarietà ha dato vita a una concezione metodologica, antropologica ed ecologica - la teoria della complessità - che negli anni Novanta lo ha condotto all'orizzonte pedagogico, con l'intento di ripensare l'educazione nell'era planetaria.

⁷ Maine de Biran, *Mémoire sur la décomposition de la pensée* (1804), F. Azouvi (a cura di), Paris, Vrin, 2000.

volontà personale e la resistenza organica del corpo⁸. La scienza dell'uomo che emerge dagli scritti biraniani consegna un olismo sensoriale con il quale si rivalutano la tattilità cinestesica, il collegamento plurisensoriale tra l'orecchio e la voce, l'atto del respiro, dando luogo a una teoria integrata e plurisistemica, dei diversi piani dell'esistenza umana. I risultati raggiunti da Biran influenzano la riflessione rosminiana, che proprio sul piano fisiologico e dello sviluppo psicopedagogico traduce la lezione biraniana secondo l'apparato teorico-concettuale dell'autore francese. In particolare, il sentimento fondamentale e il ruolo del corpo nella riflessione di Rosmini si trova al crocevia di molte questioni della filosofia moderna: dalla teoria della conoscenza all'antropologia, per giungere alla metafisica, che rivela l'intima natura del soggetto come tale, e dunque del reale. Le connessioni reciproche vengono rilevate da una visione sistematica come quella di Rosmini, che chiaramente attinge a Maine de Biran⁹. D'altra parte, Morin, sul piano metodologico, attinge proprio alla lezione biraniana: l'apprendimento passa attraverso l'auto-osservazione, che si fa lucidità dell'apprendimento. L'attitudine riflessiva della mente umana viene considerata da Morin propria della tradizione francese, in autori come Montaigne o, per l'appunto, Maine de Biran, e va incoraggiata e stimolata per permettere al soggetto di costruire un sapere unitario nella complessità¹⁰.

In secondo luogo, proprio a partire da questa comune radice, Rosmini e Morin possono essere interpretati come figure emblematiche, con cui poter rileggere il cambio di paradigma avvenuto tra tarda modernità e contemporaneità. Da un lato l'autore nato di Rovereto offre un modello sistematico nell'epoca dei grandi sistemi teoretici, che non a caso rappresentano il terreno di confronto privilegiato anche sul piano della *reductio* ad unità del sapere e della conseguente azione educativo. Dall'altro, Morin fa suo uno sguardo pedagogico problematico a partire dalla teoria della complessità, che si staglia nel panorama del secondo Novecento come modello trans-disciplinare per provare a comprendere i fenomeni umani e naturali. Sulla base di questa seconda logica, proprio la distanza che separa i due autori permette di vagliare criticamente le rispettive posizioni in ambito pedagogico. Infatti, è innegabile come la questione del rapporto uno-molti interessi non solo il versante epistemologico e di comprensione della realtà, ma abbia implicazioni decisive anche sul fronte educativo-formativo.

2. L'unità come questione pedagogica

Qualunque veste abbia assunto nel corso della storia, l'educazione si caratterizza per il suo mostrarsi, anche quando non pienamente intenzionale, come atto presente votato a un ordine unitario, che è anche *telos* futuro¹¹. Una unità che viene presentata come apparente all'uomo in sé e nel rapporto col mondo, secondo gli insegnamenti di Socrate: «O caro

⁸ G. Beccari, «Statue di marmo» e «statue viventi e coscienti». Maine de Biran e la scomposizione del pensiero, in "Dianoia", 21, 2015, p. 307.

⁹ La vicinanza fra Biran e Rosmini si limita alla tematica del corpo proprio, e infatti alcune delle loro espressioni sono notevolmente somiglianti. Cfr. J. Wahl, *Le sentiment fondamental chez Rosmini*, in M. F. Sciacca (ed.), *Atti del Congresso Internazionale di Filosofia Antonio Rosmini*, 2 voll., Firenze 1957, I, pp. 1155-1158.

¹⁰ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000, p. 52.

¹¹ Sia che questo *telos* si manifesti come un canone d'educazione sempre più oggettivistico-razionale, votato alla scientificità assunta alla stregua di valore assoluto, sia come modello umanistico-spiritualistico, quale quello ad esempio caratteristico della *bildung* mitteleuropea. Cfr. G. Sola, *La formazione originaria*, Milano, Bompiani, 2016; M. Gennari, *Storia della Bildung*, Brescia, La Scuola, 1997.

Pan, e voi altri dei che siete in questo luogo! Concedetemi di diventare bello di dentro, e che tutte le cose che ho di fuori siano in accordo con quelle che ho dentro»¹². Una concezione dell'unità che, evolvendosi nel pensiero di Aristotele, si manifesta come accordo tra conoscere-agire-fare (teoria, prassi e *poiein*); sono esse che, compenetrandosi, possono armonizzarsi, portando conseguentemente alla manifestazione del vero, del buono, del bello¹³.

In questo orizzonte l'educazione si manifesta praticamente nella dimensione dell'agire, attualità rivestita d'intenzionalità per il domani. Un'azione come complesso sistemico che si orienta sulla base di posizioni diverse e anche divergenti in virtù del riferimento teoretico-morale di riferimento; «tuttavia proprio per l'esplicito teleologismo richiamato – politico, religioso, scientifico – si legittima l'educazione secondo unità di prospettiva, di contenuti, di procedimenti»¹⁴. È Platone a legittimare nel *Fedro* proprio la specifica valenza unitaria insita nel dinamismo pedagogico. Rispetto al discorso scritto, che presenta i limiti della parzialità, superficialità e frammentarietà, l'educatore autentico è capace di offrire un discorso unificante e autentico: «soltanto nella parola dell'educatore, cioè in ciò che si scrive veramente nell'anima, intorno al giusto, al bello e al bene, c'è chiarezza, pienezza e serietà; l'educatore capisce che queste parole devono essere proprio sue, come fossero figli suoi, e sa che il discorso – se mai lo abbia trovato – egli lo porta dentro di sé»¹⁵.

Il pensiero e la sapienza coerente dell'educatore si fa matrice diretta di un agire che può realmente segnare l'educando. In questo senso la pedagogia deve raggiungere la sua unità sia sul versante teoretico che su quello pratico-educativo. Una circolarità e unitarietà del discorso *ad intra* e *ad extra* che oltrepassa la singolarità antropologica, caricandosi di significati trascendenti e utopici. È la speranza del domani a motivare l'esigenza di unità, fornendo all'essere umano di ogni tempo il compito di dare ordine, passando dal caos al cosmo. Un domani mai pienamente posseduto, mai del tutto raggiungibile, ideale orizzonte etico e tratto strutturale del processo educativo. In questo anelito di futuro si racchiudono le tre grandi aree di indagine, che vanno armonizzate coerentemente tra loro: la teleologia pedagogica (che risponde alla domanda sull'orizzonte e la finalità dell'educazione), l'antropologia pedagogica (che indica a chi si rivolge l'azione pedagogica, delineando il soggetto dell'educazione), e la metodologia pedagogica (il “come” dell'educazione: con quali strategie e strumenti).

Aspetti etici e teleologici si fondono nel *proprium* della pedagogia, richiamando una Ragione, un'Idea o un Ente Superiore che si fa motivazione ultima delle istanze morali e finalistiche, ordinatori di quel progetto in cui si integrano dimensione antropologica e metodologica: «il preciso adattamento dei mezzi ai fini, riscontrabile sempre in natura, somiglia esattamente, anche se di molto superiore, alle produzioni della inventiva, del progetto, del pensiero, della saggezza e dell'intelligenza umana»¹⁶. Qualsiasi progetto pedagogico, insomma, deve tener conto della molteplicità di direzioni teoriche che lo devono fondare (antropologia-teleologia-metodologia), valorizzando al massimo ciascuna di esse e – nel contempo – unificandole coerentemente in un sapiente gioco di unità. Qui si trova, in ultima analisi, l'unità complessa della pedagogia. L'unità a cui l'uomo tende è

¹² Platone, *Fedro*, trad. di G. Reale, Milano, Bompiani, 2000, 279 B4 – C8.

¹³ G. Flores D'Arcais, *Figure di pedagogisti. Aristotele*, in Id. (a cura di.), *Nuovo dizionario di Pedagogia*, Roma, ed. Paoline, 1982, pp. 913-91.

¹⁴ G. Flores D'Arcais, *L'unità della educazione*, in G. Flores D'Arcais, G. Zago (a cura di.), *L'unità della educazione*, cit., p. 16.

¹⁵ Platone, *Fedro*, cit., 278 A.

¹⁶ D. Hume, *Dialoghi sulla religione naturale*, trad. it. di A. Attanasio, Torino, Einaudi, 1997, p. 45.

poi dall'altra parte intuita come parte di un'unità della natura e degli esseri in cui la vita umana s'inserisce: *e pluribus unum*, in un rispecchiamento tra *physis* e *anthropos* che può assumere - come detto - diverse connotazioni.

Antonio Rosmini fa dipendere il suo orizzonte unitario dal Dio cristiano, che resta sorgente e prospettiva della formazione umana, in tutti i suoi aspetti. L'intelletto umano è capace di verità, di pensare il vero per Rosmini in quanto il suo intrinseco oggetto lo costituisce tale: cioè proprio questa 'idea dell'essere'¹⁷. Una intuizione il cui termine è offerto da Dio, per decreto *ab aeterno*, donazione della presenza intelligibile dell'Essere nell'idea dell'essere¹⁸. L'acquisizione dello *spirito umano* come unico 'principio senziente-intellettivo', sede virtuale di tutte le potenze, è fondamentale perché espressione dell'unione della componente animale con quella spirituale e quindi della consapevolezza che «uomo ontologicamente come sintesi tra essere (sussistenza), conoscere (idealità) e agire (moralità) sotto quel principio supremo che è la persona»¹⁹. Da ciò segue che la persona esiste, come possibilità ontologica, fin dalla nascita. Al contempo si fa, si realizza, si individualizza con sfumature proprie. In questo 'divenire ciò che si è' sta il principio paidetico della formazione umana secondo Rosmini²⁰. Una *paideia* che, specialmente nelle opere giovanili, si caratterizza per una reciprocità ineludibile di riflessione pedagogica e preliminari teologici, implicando quindi una forte priorità della dimensione teologica rispetto alla pedagogia²¹.

Eppure, una simile conformazione del discorso sull'unità, di matrice metafisica, consegna alla teleologia pedagogica una priorità egemonica, in quanto l'orizzonte dei fini si fa misura delle dimensioni antropologica e metodologica, portando a una lettura discensionale e gerarchica, ampiamente criticata dalla tarda e post-modernità nei diversi campi del sapere. Si pensi, per esempio, ai cosiddetti 'maestri del sospetto' – Marx, Nietzsche e Freud – capaci di smascherare dietro l'apparente linearità le contraddizioni all'interno dell'economia, del divino e dell'umano²²; o alla crisi del paradigma scientifico portata tra gli altri da Kuhn e Feyerabend. In questo quadro decostruzionista, alla messa in discussione dei diversi paradigmi finalistico-riduzionistici del reale, e dei suoi intenti

¹⁷ A. Rosmini, *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 5, Roma, Città Nuova, 2004, pp.70-90.

¹⁸ "Luce sincera che procede dal volto di Dio" (A. Rosmini, *Il rinnovamento della filosofia in Italia*, vol. 6, ECN, Roma, Città Nuova, 2007, p. 279).

¹⁹ M. Krienke, *Essere, conoscere, agire. I presupposti teoretici dell'antropologia rosminiana*, in "Studia Patavina", 56, 2009, pp. 577-596.

²⁰ P. Pagani, *I principi della paideia secondo Rosmini*, in A. Acerbi, F. Fernandez Labastida, G. Luise (a cura di), *La filosofia come paideia. Contributi sul ruolo educativo degli studi filosofici*, Roma, Armando, 2016 pp. 81-103.

²¹ A. Rosmini, *Dell'educazione cristiana*, vol. 31, ECN, Roma, Città Nuova, 1994; P. Bonafede, *L'altra pedagogia di Rosmini. Dilemmi, occultamenti, traduzioni*, Trento, Trento UP, 2019.

²² Ovviamente Marx, Nietzsche e Freud sono tre autori estremamente diversi tra loro, e in questo senso non si intende ridurre il loro apporto al semplice 'smascheramento' delle contraddizioni vissute nel loro tempo storico. Utilizziamo l'espressione 'maestri del sospetto' seguendo la ricostruzione storiografica operata da Paul Ricœur: «Dominano (la scuola del sospetto) tre maestri che in apparenza si escludono a vicenda, Marx, Nietzsche e Freud. È più facile mettere in mostra la loro comune opposizione [...] che non il loro articolarsi all'interno di un unico metodo di demistificazione. [...] Facile è anche riconoscere che si tratta di un esercizio del sospetto che per ogni singolo caso è differente. Sotto la formula negativa, 'la verità come menzogna', si potrebbero porre questi tre esercizi del sospetto. [...] Ora tutti e tre liberano l'orizzonte per una parola più autentica, per un nuovo regno della Verità, non solo per il tramite di una critica 'distruggitrice', ma mediante l'invenzione di un'arte di interpretare. Cartesio trionfa del dubbio sulla cosa con l'evidenza della coscienza; del dubbio sulla coscienza essi trionfano per mezzo di una esegesi del senso. A partire da loro, la comprensione è una ermeneutica; cercare il senso non consiste più d'ora in poi nel compitare la coscienza del senso, ma nella decifrazione delle espressioni» (P. Ricœur, *Dell'interpretazione. Saggio su Freud*, di E. Renzi, Milano, Il Saggiatore, 1967, pp. 47-48).

unitari e ordinatori che hanno avuto notevole influsso anche sul fronte educativo nel corso della storia, si è accompagnata una concezione disorganica e complessa della cultura e della realtà, sia nel campo gnoseologico che antropologico.

La crisi di una soggettività forte è stata per certi versi effetto della parcellizzazione del sapere, sempre più diviso in campi autoreferenziali e poco propensi a delineare un quadro di fondo comune. Così l'uomo frammentato, *l'homme brisé* contemporaneo, si è generato sulla base di un sapere diviso e spezzettato, incapace di generare visioni comuni. Va da sé dunque constatare come l'unità educativa del nostro tempo non appaia più garantita a priori, sulla base di una visione metafisico-religiosa, né tantomeno gnoseologica; in questo senso l'uomo, nella sua identità, si sbriciola in tanti atti che rischiano di non trovare prospettive comuni. Proprio questa trasformazione nella consapevolezza di un'irriducibilità del reale sancisce la distanza che - apparentemente - dovrebbe risultare incolmabile tra la riflessione di Antonio Rosmini e quella di Edgar Morin. Il secondo infatti scrive: «il semplice non è più il fondamento di tutte le cose, ma un passaggio, un momento tra due complessità, la complessità microfisica e la complessità macro-cosmico-fisica»²³. Il dualismo cartesiano - che ha rappresentato il preliminare del pensiero moderno - viene sostituito nel secondo Novecento dall'idea di sistema aperto, in cui non esistono entità oggettive, conoscibili attraverso l'astrazione dal proprio ambiente e dal punto di vista dell'osservatore, perché nessun ente può concepirsi al di là del proprio ambiente. La teoria della complessità rende costitutivamente incerta la conoscenza, che va ripensata dalle fondamenta epistemologiche. Con l'elaborazione di *La Méthode* (1977-2004) Morin sviluppa un lungo percorso di ricerca per far luce sul sistema mutevole e complesso del mondo, fatto di fenomeni in contraddizione, nebbie e ambiguità. L'autore fa proprio il principio dell'*Unitas multiplex*, che sfugge a forme di astrazione olistiche o riduzionistiche. Ne è un esempio la globalizzazione, che da processo compatto e concentrato nel tempo è divenuta la risultante di tanti processi di *longue durée* - i globalismi - composti nel quadro generale della rete delle globalizzazioni. In questo orizzonte «il soggetto e l'oggetto appaiono così come le due emergenze ultime inseparabili dalla relazione sistema auto-organizzatore/eco-sistema»²⁴ e diventano costitutivi uno dell'altro. L'*anthropos* si presenta come *uomo peninsulare*, 'incastrato' all'interno di «quattro poli sistemici complementari, concorrenti, antagonisti: il sistema genetico (codice genetico, genotipo), il cervello (epicentro fenotipico), il sistema socioculturale (anch'esso concepito come sistema fenomenico-creativo), l'ecosistema (nel suo carattere locale di nicchia ecologica e nel suo carattere complessivo di ambiente)»²⁵. La condizione dell'uomo è quindi inscindibile dal rapporto col mondo e si rifà alle sue molteplici dimensioni, senza ridursi a nessuna di esse in particolare: «'Chi siamo?' è inseparabile da un 'dove siamo, da dove veniamo, dove andiamo?'. Conoscere l'umano significa non astrarlo dall'universo ma situarvelo»²⁶.

Se dunque i prodromi teoretici dei due autori - la strutturazione riflessiva originaria, come l'avevamo chiamata nell'introduzione - sono specchio di un differente posizionamento religioso e storico-culturale, può essere interessante osservare però come il 'richiamo dell'unità' - specie sul fronte del discorso pedagogico - mantenga una forza attrattiva e di generatività scientifica unica, specie per l'ambito pedagogico. Del resto «l'unità è una esigenza intrinseca all'educazione, semplicemente perché essa nella forma

²³ E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling & Kupfer, 1993, p. 15.

²⁴ Ivi, p. 37.

²⁵ E. Morin, *Il paradigma perduto, Che cos'è la natura umana?* (1973), Milano-Udine, Mimesis, 2020, p. 192.

²⁶ E. Morin, *Il Metodo, Vol. 5. L'identità umana*, Milano, Raffaello Cortina, 2002, p. 29.



dell'apprendimento è intrinseca e funzionale a quel fenomeno neghentropico già segnalato che è la vita: apprendere significa realizzare, stabilizzare comportamenti adeguati alla sopravvivenza e fondati perciò su quelle costanza e regolarità ambientali che consentano all'organismo di sopravvivere [...]. Ordine, organizzazione sono condizioni unificatrici della conoscenza e dell'azione; per questo l'unità è un'idea regolativa della nostra vita, dell'imparare a vivere, dell'educarci a vivere»²⁷.

Per quanto riguarda i due autori qui esaminati, ciò ci porta a osservare diversi possibili – e significativi – accostamenti.

3. L'uni-totalità enciclopedica in Rosmini

Rosmini fornisce la sua considerazione sull'unità della conoscenza sotto forma di un particolare 'enciclopedismo', che fin dalla giovinezza²⁸ accompagna la riflessione del Roveretano. Il tema prende le mosse dalla frammentazione politica e conoscitiva percepita dall'autore come effetto delle imposizioni illuministiche. Rosmini ha intenzionalmente contrapposto nella modernità secolarizzata una propria visione enciclopedica, capace di confrontarsi dialetticamente con quella nozionistica e frammentaria proposta da Diderot e D'Alembert²⁹. Seppure il disegno dell'enciclopedia cristiana del sapere non si realizzi, gli scritti rosminiani tentano sul versante filosofico di unire moltissimi aspetti dello scibile umano all'interno di una prospettiva integrata. Rosmini è scrittore enciclopedico, capace di affermare la propria visione del sapere in un sistema integrato, specchio delle caratteristiche antropologiche e basato sul fondamento metafisico dell'idea dell'essere³⁰. La speculazione rosminiana va intesa infatti come organismo di conoscenze: un organismo vivo, in cui riecheggia l'immagine del corpo elaborata da Paolo di Tarso per descrivere il corpo ecclesiale, e che ha echi a livello sociale³¹.

Un sistema gerarchico e verticista, vista anche la dimensione ontologica ineludibile, ma che si basa su reciprocità e integrazione, con continui rimandi tra le sue opere e gli ambiti d'indagine che mostrano come le riflessioni del Rosmini vadano lette nella direzione di una dimensione sapienziale che, nella sua globalità, è e deve restare unitaria³².

²⁷ R. Laporta, *L'unità della educazione e le scienze dell'educazione*, in G. Flores D'Arcais, G. Zago (a cura di), *L'unità della educazione*, cit., pp. 23-24.

²⁸ Rosmini avviò «il programma di unire le forze per uno sviluppo di intelletti nell'approfondimento della verità cristiana, grazie all'amicizia del friulano Sebastiano De Apollonia, sacerdote di pochi anni più anziano di lui. Rosmini, elaborò il 27 settembre 1819, in casa propria a Rovereto lo statuto della Società degli Amici, insieme all'amico Giuseppe Bartolomeo Stoffella ed al suo ospite De Apollonia [...]. In Rosmini è chiara la convinzione, sviluppatasi nel periodo universitario, che le dottrine e la mentalità illuministiche e dei Rivoluzionari francesi, e ripresentate dopo il 1815 dai sostenitori delle idee liberali siano di ostacolo per la divulgazione e promozione delle idee cristiane» (S. Zanardi, *La società degli amici di Antonio Rosmini*, in "Filosofia italiana", 11, 2016, pp. 1-14).

²⁹ Come in precedenza, anche in questo caso occorre evidenziare che la critica alla visione di Diderot e d'Alembert, definita semplicemente 'nozionistica e frammentaria', è il frutto dell'interpretazione che Rosmini dà di quel progetto editoriale e della storia degli effetti, in chiave politico-culturale, che segue a una simile impresa (cfr. A. Rosmini, *Saggio sull'unità dell'educazione*). È noto che *L'Encyclopédie* sia attraversata da tensioni complesse, frutto di diversi orientamenti che portano, con il passare dei volumi, a un'evidente, fortissima frammentazione, nonostante le intenzioni iniziali di d'Alembert il quale si confronta con Bacone nel *Discours préliminaire*.

³⁰ Cfr. A. Rosmini, *Sistema filosofico*, in Id., *Introduzione alla filosofia*, vol. 2, ECN, Roma, Città Nuova, 1979.

³¹ P.P. Ottonello, *Rosmini: l'ordine del sapere e della società*, Roma, Città Nuova, 1997.

³² Cfr. M.A. Raschini A. Tripodi, M.L. Facco, *Proposte per l'unità del sapere. L'enciclopedia di Antonio Rosmini*, Roma, Edizioni Romane di Cultura, 1997.



Occorre infatti rammentare che Rosmini usa il termine ‘sistema’ – quando è riferito alla verità – in una accezione assimilabile a quella del leibniziano *philosophia perennis*; il che lo rende consonante con ‘organismo’. Così, ad esempio, leggiamo che chi da uno stesso principio ricava conseguenze ‘diverse ma non opposte’, lavora a uno stesso sistema. Inoltre, il sistema – nel senso di Rosmini – è *opus semper perficiendum*: e ciò vale quanto alle precisazioni che vi vanno apportate, alle conseguenze che se ne possono trarre, alle conciliazioni che può subire, nonché alle elevazioni riflessive cui esso può dar luogo³³.

Difatti Rosmini individua tra i principi fondamentali per una strutturazione coerente del sistema enciclopedico la conciliazione delle sentenze, definendola «possibile e desiderabilissima»³⁴, che rappresenta il ‘sistema della verità’ in senso scientifico, in cui le verità sono unificate logicamente nell’unico principio della verità naturale, che è l’idea dell’essere, il divino nell’uomo per l’aspetto filosofico, e il Verbo di Dio incarnato per l’aspetto teologico³⁵.

Se su questa direttrice d’unificazione la posizione rosminiana resta fragilmente esposta sul versante onto-teologico, si coglie tuttavia la sensibilità dell’Autore nei confronti di criteri metodologici come integrazione e complementarità che diventeranno elementi essenziali nella teoria della complessità di Morin – che proprio sul versante epistemologico e di organizzazione dei saperi manifesta uno degli aspetti più significativi della sua riflessione. Già per Rosmini l’unità va assunta all’interno del paradigma della complessità, del molteplice, perché anche relativizzando e problematizzando il riferimento al trascendentale, essa resta richiamo ineludibile del nostro modo di pensare, e in quanto tale, nell’immanenza della realtà va giustificata: «rimane che ci sia qualche molteplicità coeterna all’essere. Ma questa non deve togliere la perfetta unità e semplicità dell’essere»³⁶.

In particolare, l’organismo teoretico del Rosmini offre l’interpretazione della complessità del reale secondo i paradigmi dell’unità e della totalità. L’Autore li fa capisaldi della conoscenza umana, poichè: «nessuna filosofia può giammai pienamente conseguire l’uno di questi due caratteri senza l’altro; ché la piena *unità* delle cose non si può vedere se non da chi risale al loro gran *tutto*; né si abbraccia giammai il tutto, se non si sono concepiti ancora i più intimi cioè gli spirituali legami delle cose, che dall’immenso loro numero ne fanno riuscire mirabilmente *una sola*»³⁷.

Così a livello epistemologico la ricerca scientifica segue un obiettivo unitario:

Io volevo TOTALITÀ ed UNITÀ nella enciclopedia delle scienze; e invece di un immenso campo sparso di scientifiche ruine, dicevo conforme allo spirito del Cristianesimo il pensiero di Bacone, che mirando nell’opera della divina Provvidenza, scrivea dell’unione delle scienze: «Noi meditiamo di fondare nell’intelletto umano un sacro Tempio, il quale rappresenti ed esprima il Mondo»³⁸.

Un richiamo che è anche pedagogico. Perché, come scrive l’autore, ‘TOTALITÀ ed UNITÀ’ vanno ricercate ‘nell’*Educazione*’³⁹.

Ripensare la frammentarietà dei saperi è quindi già per Rosmini una sfida in vista di una sempre maggiore integrazione della conoscenza. Non è un caso che nel saggio *Sull’unità dell’educazione* la critica dei volumi scolastici sia accompagnata dalla denuncia della

³³ A. Rosmini, *Degli studi dell’Autore*, in Id., *Introduzione alla filosofia*, cit., pp. 88-103.

³⁴ Ivi, p. 103.

³⁵ Ivi, pp. 94-95.

³⁶ A. Rosmini *Teosofia*, vol. 12, ECN, Roma, Città Nuova, 1998, p. 173.

³⁷ A. Rosmini, *Caratteri della filosofia*, in Id., *Introduzione alla filosofia*, cit., pp. 201-202.

³⁸ Ivi, pp. 209-210.

³⁹ *Ibidem*.

frammentazione del sapere. Proprio le pagine del saggio giovanile forniscono una prima analisi critica tanto dell'organizzazione dei saperi quanto dell'insegnamento degli stessi.

La vera e cristiana idea di una enciclopedia, se con questo greco nome si voglia chiamato il corso di tutte le cognizioni umane, non sarebbe già limitata ad un semplice rammassamento di esse cognizioni in forma di vocabolario; ma ad una distribuzione e colleganza fra esse, secondo i loro naturali e legittimi vincoli⁴⁰.

L'enciclopedismo di Rosmini è quindi anzitutto una critica al nozionismo disfunzionale e a partire da esso fa da sfondo all'esigenza di un'armonizzazione delle facoltà dell'essere umano⁴¹. Compito dell'educazione allora diventa quello di potenziare le capacità delle nuove generazioni affinché, nell'orizzonte della vita, costruiscano interpretazioni unificanti di senso, capaci di mantenersi aperte, dialogiche, mutevoli. In questo senso il richiamo all'unità delle esperienze e delle dottrine in senso rosminiano rimanda ad una dimensione integrata, fluida e rinnovabile della conoscenza umana, che può avvicinarsi all'invito della 'testa ben fatta' di Morin.

4. La testa ben fatta di Morin

Con Edgar Morin cambiano contesto, epoca storica e riferimenti culturali ma la domanda sull'organizzazione della conoscenza resta la medesima. La sfida del globale e del complesso celano nel loro implicito la questione inerente l'espansione incontrollata del sapere⁴². L'accrescimento ininterrotto delle conoscenze edifica una gigantesca torre di Babele, rumoreggiante, di linguaggi discordanti, in cui paradigmi secolari vengono criticati, de-costruiti, ironicamente ricompresi in quel *metissage* che il post-moderno ha reso tratto dominante della contemporaneità. La torre dei saperi ci domina come un Leviatano da noi stesso costruito, perché l'essere umano non può più dominare i saperi nella loro dimensione unitaria. Thomas Stearn Eliot scriveva profeticamente: «Dov'è la conoscenza che perdiamo nell'informazione?»⁴³.

In merito a questa domanda, Morin risponde che la conoscenza è conoscenza solo in quanto organizzazione, solo in quanto messa in relazione e in contesto delle informazioni. È questo riappropriarsi dialogico del sapere che permette di oltrepassare quello che rappresenta quel vizio di relazione con la conoscenza determinato della fissità del sapere⁴⁴. Se le informazioni costituiscono frammenti di sapere dispersi, l'abilità dell'uomo di conoscere, quindi di generare significato e comprensione attraverso di esse, è data dalla capacità di elaborare relazioni, connessioni, intrecciare per aprire orizzonti semantici. Per questo la riflessione di Morin verte principalmente sulla strutturazione dei requisiti critico - elaborativi necessari per attivare i processi conoscitivi. In sostanza, occorre riformare le modalità del pensiero per poter riformare l'insegnamento. Le due riforme si co-implicano vicendevolmente generando un cortocircuito: «non si può riformare l'istituzione senza avere prima riformato le menti, non si possono riformare le

⁴⁰ A. Rosmini, *Sull'unità dell'educazione*, in Id., *Dell'educazione cristiana*, ECN, Roma, Città Nuova, 1994, pp. 257-258.

⁴¹ A. Peratoner, *Enciclopedismo ontologico e Metafisica dell'unitotalità. La via di Antonio Rosmini alla deframmentazione dei saperi*, in "Marcianum", 4, 2008, pp. 13-62.

⁴² C. Simonigh (a cura di), *Pensare la complessità per un umanesimo planetario. Saggi critici e dialoghi di Edgar Morin con Gustavo Zagrebelsky e Gianni Vattimo*, Milano-Udine, Mimesis, 2012.

⁴³ T. S. Eliot, *Cori da la Rocca*, Milano, BUR, 1994, p. 15.

⁴⁴ A. Anselmo, *Edgar Morin: From Vicious Circles to Virtuous Circles*, in "World Futures. The Journal of New Paradigm Research", 74, 2018, n. 2, pp. 68-83.

menti se non si sono prima riformate le istituzioni»⁴⁵. Alla critica del paradigma della semplificazione e dei fondamenti della conoscenza moderna fa seguito in Morin la critica delle istituzioni educative della contemporaneità - espressione del sapere moderno e simbolo di una crisi multidimensionale dell'umanità. Già in *La natura della natura* (1977) Morin accusava le istituzioni scolastiche di riduzionismo, frammentazione concettuale e mancanza di interdisciplinarietà: una crisi conoscitiva e di metodo che dà luogo a una 'scuola del lutto', dogmatica e unidirezionale. Di fronte a tale crisi l'orizzonte pedagogico va riconfigurato, perché metodi e finalità dell'insegnamento moderno impediscono di vivere, pensare ed agire nella crescente complessità delle relazioni globali. Occorre una metodologia fondata su un'*inter-poli-trans-disciplinarietà* che aiuti la formazione di una *testa ben fatta* capace di quel *pensiero complesso* adeguato alla comprensione delle dinamiche dell'*interdipendenza planetaria*⁴⁶:

Una testa ben fatta è una testa atta a organizzare le conoscenze così da evitare la loro sterile accumulazione. Ogni conoscenza è una traduzione e nello stesso tempo una ricostruzione (a partire da segnali, segni, simboli) sottoforma di rappresentazioni, idee, teorie, discorsi. L'organizzazione delle conoscenze [...] comporta operazioni di interconnessione (congiunzione, inclusione, implicazione) e di separazione (differenziazione, opposizione, selezione, esclusione). Il processo è circolare, passa dalla separazione del collegamento, dal collegamento alla separazione, e poi, dall'analisi alla sintesi, dalla sintesi all'analisi. In altri termini, la conoscenza comporta nello stesso tempo separazione e interconnessione, analisi e sintesi⁴⁷.

Riecheggiano nelle parole di Morin le medesime riflessioni presentate dal Rosmini, per il quale la circolarità di analisi e sintesi è aspetto cruciale nella strutturazione della conoscenza e nella configurazione armonica dell'*unitas multiplex*. Nella *Logica*, volume sul 'retto ragionare'⁴⁸, il Roveretano scrive:

Poiché non c'è un solo ragionamento, che proceda in un modo del tutto analitico, o del tutto sintetico, di maniera che la sintesi e l'analisi, s'adoperano mescolate ugualmente nel metodo Dimostrativo, nell'Inventivo e nel Didascalico; perciò noi faremo parola dell'Analisi e della Sintesi prima di trattare di quei tre speciali metodi. [...] L'analisi e la sintesi s'adoperano mescolatamente ambedue sì nel trovare, come nell'insegnare la verità⁴⁹.

Le analogie si rincorrono anche ripercorrendo le pagine de *I sette saperi*, opera nella quale Morin afferma che «l'educazione deve promuovere una intelligenza generale»⁵⁰ capace di riferirsi a tutte le sfaccettature della realtà e di rivolgersi alla formulazione e risoluzione di problemi essenziali e multidimensionali, anziché particolari. Così individua

⁴⁵ E. Morin, *La via, Per l'avvenire dell'umanità*, Milano, Raffaello Cortina, 2012, p. 139.

⁴⁶ Specchio di quel reticolo plurale che è la nostra mente. Cfr. JA Andrade-Salazar, *The brain in light of Edgar Morin's paradigm of complexity*, in "Arch Med", 20, 2020, pp. 226-41.

⁴⁷ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000, p. 18.

⁴⁸ La *Logica* è posta - nel sistema enciclopedico delle scienze - fra l'ideologia e la metafisica, ed è la dottrina della luce dell'intelletto. La necessità della logica è data dal fatto che l'uomo, condizionato dalle passioni, ha bisogno di criteri per giungere alla verità e riconoscerla come tale: quindi è centrale la dimensione metodologica.

⁴⁹ A. Rosmini, *Logica*, vol. 8, ECN, Roma, Città Nuova, 1984, pp. 306-307.

⁵⁰ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001, p. 38.

una serie di criteri per il pensiero della complessità⁵¹, che si pongono in analogia con le riflessioni sul metodo d'indagine e di acquisizione delle conoscenze elaborato da Rosmini. Il metodo per il Roveretano è infatti la sommatoria di diversi metodi⁵² e si struttura come percorso e processo, in cui l'orizzonte finale è il raggiungimento di un grado di certezza o verità definibile, in modo da presentare le scoperte e le definizioni raccolte in una duplice veste, gnoseologica e pratica. Per far questo, dimensione essenziale del metodo è la sua universalità, che si traduce in Rosmini nei caratteri di polivalenza e funzionalità, e che possono essere assimilabili all'attributo 'generale' accostato a intelligenza da Edgar Morin.

Ciò significa in ultima analisi che la questione della molteplicità e complessità dei saperi viene calibrata da entrambi gli autori all'interno di una struttura metodologica aperta, fluida, basata su principi (o metodi) che determinano il rigore nella ricerca e la fondatezza del sapere e delle comprensioni acquisite, ma che allo stesso tempo rimane malleabile a diversi oggetti di ricerca, in modo da soppesare, quasi artigianalmente, il peso da dare ad ogni passaggio.

Conclusioni

Sulla base del percorso svolto, ritengo sia evidente quanto di Rosmini si ritrova in questa riflessione di Morin. La presenza immanente dell'unità va letta alla stregua di attitudini, nell'ottica di mantenere unita la gamma enciclopedica di prospettive sul reale e sull'esistenza. È lo stesso Rosmini che afferma:

L'uomo è molteplice nelle sue azioni, molteplice nelle attitudini, negli aspetti, nelle forme diverse che prende la sua natura. Non si può a meno di stupire considerando come l'unità di questa natura si porga sì ineguale, e quasi infinita nelle sue variazioni, quante prenda nuove fisionomie, quanti nuovi caratteri ne' diversi individui, nelle diverse società, in tempi e luoghi diversi, nelle diversi stirpi, climi, gradi di sviluppo, in tanti accidenti, in tante vicissitudini⁵³.

L'unità assume il ruolo, all'interno del discorso educativo, di un impegno epistemologico rispetto all'odierna frammentazione del sapere; in questo senso la riflessione rosminiana è ancora oggi – non solo a livello storico ma anche come opzione

⁵¹ I principi sistemico-organizzazionale e ologrammatico, che mantengono interrelate parti e totalità degli enti. I principi dell'anello (retroattivo e ricorsivo), basati sul concetto di omeostasi – per cui gli effetti sono essi stessi produttori di ciò che li ha prodotti – che delineano la ricorsività della causalità. Il principio d'autonomia/dipendenza (auto-eco-organizzazione) riguarda invece la capacità dell'individuo di rigenerarsi a partire dal contatto incessante con i fattori esterni - cultura e ambiente. Il principio dialogico unisce sotto una stessa realtà due principi o nozioni, ordine e caos, tra loro indissociabili. Infine, il principio della reintegrazione del soggetto conoscente in ogni processo di conoscenza, per il quale si assume che ogni conoscenza sia un processo di ricostruzione e traduzione di stimoli da parte di una mente/cervello che afferisce ad una data cultura e ad un certo momento storico. Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta*, cit., pp. 96-101.

⁵² Nella *Logica* Rosmini parla del metodo dimostrativo, suddiviso in produttivo, apologetico e polemico, del metodo inventivo, che è sperimentale, deduttivo, critico, ermeneutico e del metodo didascalico che può essere dottrinale o educativo. Rosmini evidenzia come «i metodi si vogliono classificare non dall'intento loro, ma dall'ordine diverso in cui si fanno succedere le operazioni della mente onde risultano», pertanto «essi ammettono altre classificazioni tra le quali è celebre quella del metodo analitico risolutivo e sintetico o compositivo» (A. Rosmini, *Logica*, cit., p. 307).

⁵³ A. Rosmini, *Antropologia in servizio della scienza morale*, vol. 24, ECN, Roma, Città Nuova, 1981, p. 463.



percorribile – estremamente significativa per la riflessione teoretica in campo educativo, e credo che proprio le analogie con il pensiero di Morin mostrino tale contemporaneità.

L'insegnamento dei due autori qui presentati appare infatti accostabile, consegnando un comune orientamento della questione dell'*unitas multiplex*. In campo pedagogico Morin e Rosmini delineano il compito di effettuare con continuità quel lavoro di verifica e valutazione degli apprendimenti, secondo l'attitudine riflessiva evidenziata dal comune riferimento biraniano⁵⁴, al fine di presentare e permettere di elaborare un orizzonte comune del sapere che, destituito di fini e valori predefiniti, permetta ai discendenti di caricare di significati propri e sempre nuovi le conoscenze acquisite⁵⁵. Significa quindi indirizzare la ricerca pedagogica verso l'approfondimento e la ricerca di strumenti, principi e metodologie con cui progettare percorsi integrati, che mostrino come le singole conoscenze assumano significato solo nell'orizzonte interconnesso del sapere. In questo modo sarà possibile formare teste ben fatte che daranno luogo a visioni enciclopediche organiche, integrate e plurali.

Bibliografia di riferimento

- Andrade-Salazar JA., *The brain in light of Edgar Morin's paradigm of complexity*, in "Arch Med", 20/1, 2020, pp. 226-41.
- Anselmo A., *Edgar Morin dalla Sociologia all'Epistemologia*, Napoli, Alfredo Guida Editore, 2006.
- Anselmo A., *Edgar Morin: From Vicious Circles to Virtuous Circles*, in "World Futures. The Journal of New Paradigm Research", 74/2, 2018, pp. 68-83.
- Biran M. De, *Mémoire sur la décomposition de la pensée* (1804), F. Azouvi (a cura di), Paris, Vrin, 2000.
- Beccari G., «Statue di marmo» e «statue viventi e coscienti». *Maine de Biran e la scomposizione del pensiero*, in "Dianoia", 21, 2015, pp. 307-323.
- Bonafede P., *L'altra pedagogia di Rosmini. Dilemmi, occultamenti, traduzioni*, Trento, Trento UP, 2019.
- Campanini G., Traniello F., (a cura di), *Filosofia e Politica. Rosmini e la cultura della Restaurazione*, Morcelliana, Brescia 1993.
- Flores D'Arcais G., Zago G., (a cura di), *L'Unità della educazione*, Pisa-Roma, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, 1998.
- Flores D'Arcais G., *Figure di pedagogisti. Aristotele*, in Id. (a cura di), *Nuovo dizionario di Pedagogia*, Roma, ed. Paoline, 1982, pp. 913-91.
- Gennari M., *Storia della Bildung*, Brescia, La Scuola, 1997.
- Hume D., *Dialoghi sulla religione naturale*, trad. it. di A. Attanasio, Torino, Einaudi, 1997.
- Krienke M., *Essere, conoscere, agire. I presupposti teoretici dell'antropologia rosminiana*, in "Studia Patavina", 56, 2009, pp. 577-596.
- R. Laporta, *L'unità della educazione e le scienze dell'educazione*, in G. Flores D'Arcais, G. Zago (a cura di), *L'unità della educazione*, Pisa-Roma, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, 1998, pp. 21-32.

⁵⁴ La pedagogia parte quindi per entrambi gli autori dalla coscienza dell'errore che investe coloro che non hanno uno sguardo pluridimensionale. Esempio e riferimento storico per entrambi è perciò la critica della sensazione come univoco mezzo di conoscenza – quindi del sensismo di Condillac – come fece per l'appunto Maine de Biran.

⁵⁵ Cfr. E. Morin, B. Nicolescu, *Manifesto of Transdisciplinarity*, Albany, University of New York Press, 2002.



- Morin E., *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling & Kupfer, 1993.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.
- Morin E., *Il Metodo, Vol. 5. L'identità umana*, Milano, Raffaello Cortina, 2002.
- Morin E., *La via, Per l'avvenire dell'umanità*, Milano, Raffaello Cortina, 2012.
- Morin E., *Il paradigma perduto, Che cos'è la natura umana?*, Milano-Udine, Mimesis, 2020.
- Morin E., Nicolescu B., *Manifesto of Transdisciplinarity*, Albany, University of New York Press, 2002.
- Ottonello P.P., *Rosmini: l'ordine del sapere e della società*, Roma, Città Nuova, 1997.
- Pagani P., *I principi della paideia secondo Rosmini*, in A. Acerbi, F. Fernandez Labastida, G. Luise (a cura di), *La filosofia come paideia. Contributi sul ruolo educativo degli studi filosofici*, Roma, Armando, 2016 pp. 81-103.
- Peratoner A., *Enciclopedia ontologica e Metafisica dell'unitotalità. La via di Antonio Rosmini alla deframmentazione dei saperi*, in "Marcianum", 4/1, 2008, pp. 13-62.
- Platone, *Fedro*, trad. di G. Reale, Milano, Bompiani, 2000.
- Raschini M. A., (a cura di), *Rosmini pensatore europeo*, Milano, Jaka Book, 1989.
- Raschini M.A. Tripodi A., Facco M.L., *Proposte per l'unità del sapere. L'enciclopedia di Antonio Rosmini*, Roma, Edizioni Romane di Cultura, 1997.
- Ricœur P., *Dell'interpretazione. Saggio su Freud*, di E. Renzi, Milano, Il Saggiatore, 1967.
- Rosmini A., *Introduzione alla filosofia*, vol. 2, ECN, Roma, Città Nuova, 1979.
- Rosmini A., *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, vol. 5, Roma, Città Nuova, 2004.
- Rosmini A., *Il rinnovamento della filosofia in Italia*, vol. 6, ECN, Roma, Città Nuova, 2007.
- Rosmini A., *Logica*, vol. 8, ECN, Roma, Città Nuova, 1984.
- Rosmini A., *Teosofia*, vol. 12, ECN, Roma, Città Nuova, 1998.
- Rosmini A., *Antropologia in servizio della scienza morale*, vol. 24, ECN, Roma, Città Nuova, 1981.
- Rosmini A., *Dell'educazione cristiana*, vol. 31, ECN, Roma, Città Nuova, 1994.
- Simonigh C. (a cura di), *Pensare la complessità per un umanesimo planetario. Saggi critici e dialoghi di Edgar Morin con Gustavo Zagrebelsky e Gianni Vattimo*, Milano-Udine, Mimesis, 2012.
- Sola G., *La formazione originaria*, Milano, Bompiani, 2016.
- Tega W., *L'unità del sapere e l'ideale enciclopedico nel pensiero moderno*, Bologna, Il Mulino, 1983.
- Wahl J., *Le sentiment fondamental chez Rosmini*, in M. F. Sciacca (ed.), *Atti del Congresso Internazionale di Filosofia Antonio Rosmini*, 2 voll., Firenze 1957, I, pp. 1155-1158.
- Zanardi S., *La società degli amici di Antonio Rosmini*, in "Filosofia italiana", 11/1, 2016, pp. 1-14.



Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici

Rivista semestrale pubblicata dall'Università degli Studi di Messina

ISSN 2785-0919

Homepage: <https://cab.unime.it/journals/index.php/argo/index>.

Copyright © 2022 Authors. The authors retain all rights to the original work without any restrictions. Open Access. This issue is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY-4.0) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made. The Creative Commons Public Domain Dedication (CC0 1.0) waiver applies to the data made available in this issue, unless otherwise state.

In copertina: C. Sindoni, *Luoghi del cuore* (2021). La foto riproduce l'installazione di Enzo Patti, *Scuola elementare* (1990. Palermo), collocata presso la Biblioteca della Regione Siciliana "Alberto Bombace" di Palermo.



Dipartimento di Scienze cognitive, psicologiche,
pedagogiche e degli studi culturali - UniMe

COSPECS
Cognitive Sciences, Psychology, Education and Cultural Studies

