

Teorie pedagogiche e pratiche educative

Bollettino *on line*

della Fondazione "Vito Fazio-Allmayer"

Anno XLIV, n. 2, luglio-dicembre 2015

Complessità, compossibilità e avvenire dell'educazione

di *Epifania Giambalvo*

come citare:

Epifania Giambalvo, *Complessità, compossibilità e avvenire dell'educazione*, in "Bollettino della Fondazione "Vito Fazio-Allmayer", Anno XLIV, n. 2, luglio-dicembre 2015, pp. 39-50.

della stessa autrice nei numeri precedenti:

Franco Salvo interprete di Fazio-Allmayer, XLI, 1, 2012

Pluralismo e pedagogia della differenza, del dialogo (...), XLII, 1, 2013

Risposta di Fanny Giambalvo a Mario Manno, XLIV, 1, 2015



Edizioni della Fondazione "Vito Fazio-Allmayer", Palermo

COMPLESSITÀ, COMPOSSIBILITÀ E AVVENIRE
DELL'EDUCAZIONE

Riferendosi all'era planetaria in cui viviamo, Edgar Morin sottolinea la necessità di effettuare un mutamento paradigmatico che ci conduca dalla frammentarietà dei saperi alla loro interconnessione, dai tradizionali modelli di razionalità, totalizzanti ed esaustivi, a quello di una razionalità ipercritica ed autocorrettiva, tanto nell'ambito della ricerca scientifica, quanto in quello delle diverse dimensioni esperienziali; o, per meglio dire, egli ci induce a pensare nel segno della complessità.

Ma che cosa è la complessità? Non è certo possibile definirla – dice Morin –, e ciò perché, con la sua definizione, lo stesso termine cesserebbe di essere complesso e, tuttavia, è possibile «decollare» verso di essa, ossia verso un tipo di pensiero multidimensionale che ci consenta di «pensare senza mai chiudere i concetti» e di «ristabilire le articolazioni fra ciò che è disgiunto», percorrendo delle *vie* che possono guidarci a concepirla come *unitas multiplex*¹.

Scienza, filosofia, sociologia, storia ed economia ci forniscono oggi l'immagine di una realtà sistemica, in cui le diverse parti sono interconnesse fra di loro e con la vita del tutto; e i nuovi orientamenti epistemologici promuovono modalità di pensiero che privilegiano un pensare non lineare, che proceda, cioè, per relazioni e che sia in grado di accogliere l'incertezza, la provvisorietà, l'indeterminazione, e di fronteggiare l'imprevisto.

¹ Cfr. E. Morin, *Le vie della complessità*, in G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1991, alle pp. 49-60. Sulla complessità vedi, anche, F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze, 1991; M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti (a cura di), *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma, 2003; G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2004; F. Cambi, M. Piscitelli (a cura di), *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*, Armando, Roma, 2005.

La ricerca scientifica è orientata verso un sapere non più rigido e parcellizzato, ma duttile e unificato, che, promuovendo il dialogo fra le diverse discipline, sia sempre più ricco e articolato e, nel contempo, aperto al dubbio e all'auto-correzione; e ciò perché l'errore costituisce il rischio permanente della nostra conoscenza. Essa è tendenzialmente volta alla complessità.

In sintonia con questa sua tendenza, occorre creare, secondo l'espressione vichiana, una «scienza nuova», ossia una scienza capace di cogliere le interconnessioni che legano il mondo inanimato, il vivente e l'umano, la fisica, la biologia, l'antropologia e la sociologia, e, quindi, una teoria, una logica e un'epistemologia che possano condurci a un nuovo modo di pensare o di interpretare la realtà. Non solo: occorre costruire una scienza, non più fondata su una ragione astratta, chiusa in se stessa ed autosufficiente, come quella propria del razionalismo classico, ma su una ragione aperta che sappia dialogare con l'irrazionalità, ossia con quella dimensione dell'affettività e dell'immaginario, che è pure presente nella nostra vita. In definitiva, occorre creare un nuovo tipo di sapere, incentrato nel paradigma della complessità².

Per Morin il pensiero complesso è caratterizzato dalla consapevolezza della necessità di dar vita a un sapere reticolare e multidimensionale e, nel contempo, dell'impossibilità di pervenire ad una conoscenza definitiva ed esaustiva del mondo naturale e umano; esso «è animato da una tensione permanente tra l'aspirazione a un sapere non parcellizzato, non settoriale, non riduttivo, e il riconoscimento dell'incompiutezza e della incompletezza di ogni conoscenza»³. È un pensiero problematico e critico, che ci permette di concepire, insieme con l'ordine, il disordine e il caso.

Pur rilevando ed esaltando il valore della funzione cognitiva nel suo nuovo paradigma della complessità, l'epistemologo francese sottolinea, a più riprese, la problematicità e inadeguatezza della nostra conoscenza dell'universo, che egli prospetta come un arcipelago di sistemi, costellato da vaste zone d'ombra e di mistero per gli esseri umani, che ne occupano una ben piccola parte; egli, perciò, evidenzia l'importanza della tensione meta-cognitiva, tanto nella ricerca scientifica, quanto nell'educazione, finalizzata non già ad accumulare conoscenze, ma a costruire e ricostruire continua-

² Cfr. E. Morin, *Scienza con coscienza*, trad. it., Angeli, Milano, 1988, pp. 106-111 e 153-165.

³ E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, trad. it., Sperling & Kupfer, Milano, 1993, p. 3.

mente un sapere, a carattere interdisciplinare, che consenta al soggetto di interagire col proprio ambiente di vita e di produrre in esso tangibili trasformazioni, percorrendo vie inesplorate e avanzando ipotesi nuove. Il che richiede di uscire fuori dalla «preistoria del pensiero» ed avviarsi «verso una metamorfosi di portata planetaria», resa possibile dall'attivazione di un pensiero che non si limiti a collocare ogni evento nel suo contesto, ma che sappia cogliere le interazioni e le retroazioni fra eventi e contesti, ed efficacemente operare rispetto a questi⁴.

L'attuale situazione critica in cui viviamo, caratterizzata dal degrado progressivo dell'ecosistema, dal continuo sperpero delle risorse naturali, dalle crescenti disuguaglianze tra le diverse parti del pianeta, dagli squilibri economico-sociali e culturali e, quindi, dal rischio della conflittualità, dell'autodistruzione e della catastrofe, può favorire tale «metamorfosi» verso la costituzione di un mondo più ricco e più complesso, di una società più giusta e più umana, che sappia arginare la crisi ed affrontare le sfide dell'era in cui viviamo⁵.

In funzione di tali tesi, – espresse da Morin soprattutto negli scritti a carattere etico-pedagogico – per quanto riguarda l'universo considerato, non già nelle sue diverse parti, nelle quali sono riscontrabili continui scambi di materia e di energia o equilibri instabili che si modificano costantemente, ma nella sua globalità bisognerebbe, a mio parere, riformulare in termini più dinamici e, direi, più complessi, il *principio ologrammatico* che sta a fondamento della teoria moriniana della complessità, principio per il quale la parte è nel tutto e il tutto è nella parte, e quest'ultimo è, insieme, più e meno delle sue diverse parti, collegate fra loro dall'organizzazione⁶. Ciò perché non è possibile concepire il tutto se non come totalità organica in perenne divenire; esso, infatti, comprendendo in sé l'intero universo e quindi, non soltanto la realtà presente e la passata, ma anche quella futura e, in uno, il pensiero umano che, interpretandolo, lo complessifica, non può mai configurarsi come già dato, o compiuto.

⁴ E. Morin, *Il metodo 6. Etica*, Angeli, Milano, 1985, pp. 169-185; vedi, anche, *Il metodo. Ordine disordine organizzazione*, Feltrinelli, Milano, 1994, pp. 126-127 e sgg.

⁵ *Ibidem*. Cfr., anche, E. Morin, *I miei demoni*, Meltemi Editore, Roma, 1999.

⁶ Vedi, in particolare, E. Morin, *Il metodo. Ordine disordine organizzazione*, op. cit., alle pp. 135-136 e sgg. Per Morin il principio ologrammatico vale anche per le diverse parti del microcosmo, come la cellula e l'atomo, le quali, in verità, sono delle parti-tutto.

In realtà, il tutto è presente nelle diverse parti e in ogni singola parte solo potenzialmente e, a livello gnoseologico, solo esigenzialmente; per questo, esso non può mai essere oggetto di conoscenza da parte dell'uomo. Ne deriva che anche la conoscenza della parte è soggetta all'errore ed è necessariamente inficiata dal dubbio e dall'incertezza; essa, cioè, è sempre ipotetica o congetturale. Perciò, la prospettiva sistemica cui dà luogo la teoria della complessità va declinata non già alla maniera di Hegel, dal quale in buona parte deriva, nel senso del sistema, ma in quello della sistematicità. Il che rende realmente possibile, più che prospettare, giustificare il rapporto di continua interazione fra la creatività umana e l'universo, che non può che essere concepito come totalità *in fieri*, perennemente aperta al futuro e comprendente dialetticamente in sé l'ordine e il disordine, la normalità e il caso, la stabilità e la perdita dell'equilibrio, l'organizzazione, la disintegrazione e la catastrofe.

Con la sua facoltà immaginativa, la mente umana può inventare-invenire altri universi possibili rispetto a quello nel quale viviamo; essa può ipotizzare e mettere in relazione una serie infinita di idee e di variabili, estremamente mutevoli, con le quali poter interagire con l'organica totalità dell'universo, nel suo progressivo divenire e tramutarsi in pluriverso, e fronteggiarne, quindi, l'instabile equilibrio, differendo, se non potendo evitare, l'autodistruzione e la catastrofe.

In tale direzione sono soprattutto orientate le pagine di Morin dedicate all'educazione e, in modo specifico, all'educazione ambientale. Questa deve promuovere nei giovani – e non soltanto in essi – comportamenti responsabili nei confronti dell'ambiente naturale e umano in cui viviamo, prepararli ad assumere decisioni efficaci e, almeno in parte, risolutive rispetto a questo, anche in condizioni di inevitabile incertezza, e a sviluppare in loro una comprensione solidale verso tutti gli esseri umani⁷.

Le riflessioni di Morin sull'educazione, espresse ne *La testa ben fatta* e ne *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, sono di estremo interesse. Oggi l'educazione – egli dice – si trova in condizione di dover affrontare tre diverse sfide e precisamente: la *sfida culturale*, per la quale si rende necessario unificare il sapere umanistico, che tende ad affrontare i problemi della vita umana e a favorire l'unificazione delle conoscenze, col sapere tecnico-scientifico, che tende, invece, a distinguere e a separare i di-

⁷ Cfr. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Corrina, 2001, pp. 35-110.

versi campi del sapere e a non riflettere sul destino degli uomini e sul divenire della stessa scienza; la *sfida sociologica*, di fronte a cui si rende indispensabile sottoporre la conoscenza ad una sua continua revisione e ridefinizione da parte del pensiero, e la *sfida civica*, per la quale occorre recuperare il senso di responsabilità degli esseri umani, di fronte ad un sapere sempre più specializzato e parcellizzato, che rende ciascun soggetto responsabile soltanto del proprio compito ed affievolisce, quindi, quel senso di solidarietà che sta a fondamento della democrazia⁸, di una democrazia che oggi va ripensata e ridefinita in prospettiva planetaria.

Raccogliere queste sfide vuol dire promuovere una radicale riforma dell'educazione e dell'insegnamento, finalizzata a formare una *testa ben fatta*, cioè una testa capace di trasformare le informazioni in conoscenze e queste ultime in saggezza, di affrontare l'incertezza e dominare il caso, di rimanere aperta al rischio e all'improbabile, rinunciando ad ogni pretesa assolutistica.

Una *testa ben fatta* è una testa in grado di porre fine alla separazione fra le due culture, facendo «convergere le scienze naturali, le scienze umane, la cultura umanistica e la filosofia nello studio della condizione umana»; una testa capace di promuovere il senso della cittadinanza, di indurre gli esseri umani a farsi cittadini del proprio villaggio e, nel contempo, cittadini dell'intero mondo, fattosi villaggio. Il che potrebbe farci «giungere a una presa di coscienza della comunità di destino della nostra condizione planetaria, in cui tutti gli umani sono messi a confronto con gli stessi problemi, vitali e mortali»⁹.

Ne *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, riprendendo i motivi già espressi ne *La testa ben fatta*, Morin approfondisce in senso etico il suo pensiero. I *saperi* che egli ci indica esigono un radicale cambiamento di mentalità. Essi ci inducono a renderci conto dei limiti della conoscenza umana, delle sue debolezze, delle sue difficoltà, della sua propensione all'errore e all'illusione, ad assumere *la conoscenza della conoscenza* quale condizione prioritaria della stessa educazione; ad affrontare i problemi da un punto di vista globale, oltre che particolare, collocando ogni parte in un insieme o in un contesto, in cui essa possa acquistare senso; a riflettere sulla condizione umana, sulla complessità del rapporto fra identità e differenza, con riferimento alle varie società e culture; a ricostruire la storia dell'era

⁸ Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano, 2000, particolarmente alle pp. 5-13.

⁹ *Idem*, p. 44.

planetaria, soffermandoci sul destino comune che essa ci riserva; ad individuare le incertezze, i dubbi, i problemi, gli errori riscontrabili nelle diverse discipline e ad attivare strategie atte a superare le difficoltà; a promuovere la comprensione, la tolleranza, la pace, mettendo in fuga ogni forma di intolleranza e pregiudizio; in breve, a creare una società gravida di futuro.

Ciascun essere umano – egli sostiene – «dovrebbe prendere conoscenza e coscienza sia del carattere complesso della propria identità, sia dell'identità che ha in comune con tutti gli altri umani», e sottolinea la necessità di educare alla comprensione, che «è nel contempo il mezzo e il fine della comunicazione umana»¹⁰.

All'etica Morin rivolge particolare attenzione, tanto da dedicare ad essa il volume conclusivo della sua monumentale opera su *Il metodo*: «La riforma della vita – egli scrive – comporta in sé una riforma morale. Non si tratta di trovare un'etica adattata al nostro tempo. Si tratta di rigenerare l'etica non per adattarci al nostro tempo ma, vista la carenza etica del nostro tempo, per adattare il nostro tempo all'etica»¹¹. Attraverso un'analisi delle relazioni bioantropo-sociologiche, egli perviene alla concezione di un'etica complessa, o di un'auto-etica definita in termini ologrammatici, che si fonda esclusivamente su se stessa e che ritrova in se stessa l'incertezza e la contraddizione.

Una dimensione importante dell'auto-etica è la comprensione: comprendere se stessi aiuta a comprendere gli altri. Per questo, oggi più che mai, è necessario che l'educazione si riappropri della sua «missione propriamente spirituale»: quella di «insegnare la comprensione» come «condizione e garanzia della solidarietà intellettuale e morale dell'umanità», come «arte di vivere» che richiede di comprendere l'altro quale soggetto, al fine di poter umanizzare i rapporti fra gli individui e fra i popoli. Il che richiede un movimento affettivo di «empatia», di «identificazione» e di «proiezione»¹².

Sono di ostacolo alla comprensione l'egocentrismo, che mette in crisi i rapporti genitori-figli, marito-moglie; l'etnocentrismo e il sociocentrismo, che generano xenofobia e razzismi¹³.

Nel nostro tempo le nuove conquiste della scienza e della tecnica si sono

¹⁰ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, op. cit., pp. 14-16.

¹¹ E. Morin, *Il metodo 6. Etica*, op. cit., p. 175.

¹² E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, op. cit., pp. 97-99 e sgg.

¹³ *Idem*, pp. 100-102.

trasformate, e si vanno sempre più trasformando, in minaccia per l'umanità; esse lanciano la più grande delle sfide all'agire umano, oggi in profonda crisi. Nella conferenza su *La crisi delle scienze europee*, Husserl ravvisa l'origine di tale «crisi» nella perdita del rapporto delle stesse scienze con la dimensione dei bisogni, delle emozioni, degli scopi propri dell'uomo e, cioè, nella perdita del senso dell'esistenza umana nel suo complesso; per questo, egli ritiene fondamentale il ritorno dell'uomo a se stesso e al mondo della vita (*Lebenswelt*)¹⁴. Il che non può certo configurarsi come rifiuto della tecnica della scienza, ma come volontà di restituire a queste ultime il significato e il fine del loro stesso costituirsi ed operare.

Ad una scienza volta a recuperare il valore dell'uomo, la sua centralità, di fronte ai rischi ambientali che gravano sul nostro pianeta, come di fronte alle nefaste conseguenze del processo di globalizzazione dei mercati e dell'economia, che minaccia di impoverire ulteriormente i paesi più poveri, Morin rivolge il suo pensiero e, insieme, il suo impegno etico-politico e pedagogico, nella consapevolezza del destino che accomuna tutti gli esseri umani, in quanto facenti parte di una stessa «Terra-patria»¹⁵. Da qui l'urgenza, che egli più volte manifesta, di un'educazione all'era planetaria, la quale esige una riforma, non solo del nostro modo di pensare, ma anche del nostro modo di atteggiarci nei confronti dell'intero universo, naturale e umano.

Quella che Morin ci prospetta è dunque una *pedagogia in grande*, una pedagogia per il nuovo cittadino planetario, volta a far sì che i suoi modi di vivere e di agire possano rivelarsi all'altezza delle sfide del nostro tempo. L'ottica che ne sta a fondamento è quella della mondialità. Poiché la globalizzazione è un fenomeno che investe non soltanto la sfera economica, ma l'intero mondo della *noosfera* (tradizioni, culture, stili di vita, etc.), essa si configura come allargabile a tutto il mondo, a tutto il genere umano. Il suo modello di educazione è ad ampio raggio – direi, di dimensione planetaria –. In quanto esso è caratterizzato da una forte tensione utopica e progettuale e, quindi, è proiettato verso l'avvenire, può senz'altro contribuire a potenziare l'odierno pensare-agire della pedagogia.

Ma è l'unico modello possibile? Non mi pare. Personalmente, almeno

¹⁴ E. Morin, *Il metodo 6. Etica*, op. cit., p. 62; vedi anche E. Husserl, *La crisi delle scienze europee*, Angeli, Milano, 1985.

¹⁵ Cfr. E. Morin, *Terra-patria*, Raffaello Cortina, Milano, 1994.

per ciò che si riferisce al mondo umano, sono più propensa ad optare per il modello, faziano, della *compossibilità*, un modello che, in verità, ha molto in comune con quello moriniano, ma che, a mio avviso, presenta un più articolato impianto teoretico e un più accentuato dinamismo.

Il concetto di *compossibilità* corrisponde, infatti, a quello di *universo*, cioè di una totalità dinamica, costituita da una infinita varietà di esseri «che si incontrano a costituire un'unica realtà», in cui «l'esistenza dell'uno dev'essere concepita, o divenire tale, da non rendere impossibile l'esistenza degli altri»¹⁶. Per comprendere a pieno tale concetto, occorre muovere da quello di unificazione (e non di unità statica), introdotto da Kant, quale possibile mediazione fra l'uno-tutto e il molteplice.

Nella prospettiva faziana tale concetto consente di risolvere il rapporto parti-tutto nei termini di una tensione delle parti verso una totalità aperta e diveniente, e ciò perché l'unificazione entra in crisi ove le parti si assottiglino e ciascuna di esse pretenda di imporsi alle altre come se fosse il tutto e la totalizzazione si delinei come già compiuta e senza articolazioni interne.

Perché tale unificazione possa configurarsi come *compossibilità*, occorre che l'orizzonte al quale le diverse parti tendono nel processo unificatorio si prospetti in modo tale che in esso ciascuna parte, anziché negare l'esistenza delle altre, concorra a promuoverla, e tutte insieme si armonizzino fra loro; occorre, cioè, che ciascuna parte, senza rinunciare alla propria particolarità, si autotrascenda, aprendosi e rapportandosi a tutte le altre parti. Perciò tale orizzonte, lungi dal costituirsi come unità monolitica, non può

¹⁶ Cfr. V. Fazio-Allmayer, *Moralità dell'arte e altri saggi*, vol. V delle *Opere*, Sansoni, Firenze, 1972, particolarmente a p. 45 e Id., *La logica della compossibilità*, nel vol. *Il significato della vita*, VI delle *Opere*, Fondazione Nazionale «Vito Fazio-Allmayer», Palermo, 1988, alle pp. 27-56. Sul concetto di *compossibilità* vedi, anche, A. Massolo, *Fazio-Allmayer e la logica della compossibilità*, in «Giornale critico della filosofia italiana», 1957, fasc. IV, alle pp. 478-487; B. Fazio-Allmayer, *La logica della compossibilità nella storicità dell'essere morale*, nel vol. *Esistenza e realtà nella fenomenologia di Vito Fazio-Allmayer*, Edizioni della Fondazione Nazionale «Vito Fazio-Allmayer», Palermo, 1994², alle pp. 75-100; F. Cambi, *Storicismo critico e compossibilità*, nel vol. *Vito Fazio-Allmayer: dall'attualismo allo storicismo critico*, Edizioni della Fondazione Nazionale «Vito Fazio-Allmayer», Palermo, 1996; E. Giambalvo, *La logica della compossibilità come logica della storia*, nel vol. *L'uno/i molti, l'io/l'altro, l'identico/il diverso/il differente e la logica della compossibilità*, Edizioni della Fondazione Nazionale «Vito Fazio-Allmayer», Palermo, 1997, alle pp. 67-76.

che prospettarsi come *télos* a cui le parti tendono nella loro reciproca *com-prensione*, da intendersi non già nel senso del *prendersi* o dominarsi l'un l'altra, ma del loro vicendevole relazionarsi e perciò costituirsi come coesistenti.

Nel passaggio da una prospettiva logica o metafisica a quella etica, le parti di questo *universo di compostibili* si configurano come soggetti, e il loro orizzonte di unificazione si profila come un complesso di relazioni in cui ciascun soggetto, piuttosto che essere negato, fagocitato, ridotto a oggetto, a cosa, sia rispettato e riconosciuto nella sua irriducibile diversità-differenza; e, quindi, come *societas* o comunità umana nella quale ciascun membro possa sempre essere soggetto, o continuare a farsi tale, e mai diventare oggetto. Si pongono, così, le basi di una convivenza democratica, fondata sul riconoscimento e sul rispetto di tutti gli esseri umani, e di ciascuno in particolare.

Infatti, a differenza di quella leibniziana¹⁷, la compostibilità faziana non riguarda l'astratta possibilità logico-metafisica, che si rivela estremamente problematica, ma la concreta, reale possibilità di coesistere dei molti soggetti facenti parte di uno stesso universo, senza negarsi l'un l'altro, bensì affermandosi e riconoscendosi reciprocamente (*compossibilità etica*).

È, questa, una compostibilità *in fieri*, per cui «ciascuno *si fa*, e non semplicemente è, compostibile con gli altri»¹⁸, da intendersi come processualità aperta ed infinita, che giustifica lo stesso dinamismo della vita, la vitalità del nostro esistere e del nostro pensare/agire, e che, nel suo *farsi*, comporta la necessità di affrontare, ad ogni istante, conflittualità, antagonismi, scontri con tutto ciò che ne rappresenta la negazione (egoismo, etnocentrismo, violenza, xenofobia, razzismo, etc.). Essa, lungi dall'ignorare, deve fronteggiare il rischio dell'incertezza, della precarietà, dell'imprevedibilità, della complessità, proprie del divenire storico.

¹⁷ Il concetto di compostibilità, già presente nel pensiero medievale, è stato rielaborato nell'età moderna da Leibniz che, per giustificare l'esistenza degli esseri contingenti e del mondo di cui essi fanno parte, ha introdotto, accanto a quello di non contraddizione, il principio di ragion sufficiente. In virtù di tale principio, fra gli infiniti mondi possibili, Dio avrebbe scelto, secondo Leibniz, quello che comporta il maggior numero di compostibili. Perciò, la compostibilità leibniziana ha un carattere prevalentemente logico-metafisico.

¹⁸ L. Lugarini, *Vito Fazio-Allmayer e la filosofia come stile di vita* (Commemorazione) in «Atti» del Convegno Nazionale su *L'estetica come ricerca e l'impegno dell'artista nel suo mondo*, Palermo, Fondazione Nazionale «Vito Fazio-Allmayer», 1984, p. 20.

La logica che la fonda e la giustifica nasce dalla negazione dell'unicità e/o universalità del soggetto e, quindi, dal riconoscimento della molteplicità dei soggetti, considerati nella loro irripetibile e intrascendibile originalità. Prospettando l'unità come esigenza o possibilità di unificazione, essa rende possibile operare il passaggio dal monismo al pluralismo e dal dogmatismo alla laicità, intesa come volontà di incontrarsi, di discutere, di confrontarsi con l'altro, di ascoltarsi reciprocamente, in condizione di sostanziale parità.

Perciò tale logica costituisce un imprescindibile termine di riferimento per la giustificazione speculativa e la promozione di quel rapporto interculturale che non può che incentrarsi nel riconoscimento della pluralità delle culture e della diversità di ciascuna di esse nell'unitarietà del comune mondo umano. Essa consente di concepire e di promuovere la formazione umana come educazione al pluralismo, al riconoscimento e al rispetto della diversità-differenza degli individui, dei popoli e delle culture; o, meglio, di ogni individuo, di ogni popolo e di ogni cultura; come disponibilità al dialogo, al confronto, allo scambio, all'interazione, alla collaborazione reciproca, alla solidarietà, all'amore, alla fratellanza universale.

La faziana «logica della compossibilità» consente, in breve, di ipotizzare il costituirsi di un'umanità differente, delineantesi come *universo di compossibili* in cui i diversi popoli e le diverse culture possano interagire fra di loro, dando luogo a un reciproco arricchimento e, nel contempo, ad una configurazione articolata e unitaria della realtà umana¹⁹; e di prospettare, quindi, l'intercultura come compossibilità delle culture.

Su questo piano la compossibilità si configura come tensione etica e progettualità pedagogica, come impegno di vita, volto a conferire un significato al nostro esistere che può scaturire solo da «un no etico-politico all'uomo privato, all'uomo che non concepisca un rapporto con l'altro se non nella

¹⁹ In siffatto *universo* – scrive F. Cambi – «il reale è costituito di soggetti, soggetti autonomi e correlati insieme, comunicanti e reciproci, che si riconoscono e che dialogano, interagiscono, costruiscono insieme cultura, vita sociale, storia. La trama degli io dà vita a una comunità che è l'*habitat* specifico della soggettività, il suo referente esteriore e interiore, il «luogo» in cui si colloca la sua identità, la sua progettazione e produzione, la sua stessa comunicazione: i molti io sono sempre e comunque io sociali, che si legano secondo il principio della *compossibilità*, della differenza/reciprocità e dell'accordo-comunicazione dialettica». (F. Cambi, *Vito Fazio-Allmayer: dall'attualismo allo storicismo critico*, op. cit., pp. 113-114).

violenza e nell'affermazione che l'altro lo riconosca come signore»²⁰; un «no» che è un «sì»: un «sì» all'amore e alla solidarietà umana.

In una società complessa come quella in cui viviamo, caratterizzata dalla compresenza di diversi saperi e linguaggi, di diverse fedi e tradizioni, di diversi modi di pensare e di agire, di diverse culture e ideologie politiche, questo modello, elaborato intorno agli anni Cinquanta del secolo scorso, rivela una sua sorprendente attualità. Esso rende possibile riconoscere il valore delle differenze, e di ogni differenza, evitando ogni appiattimento di prospettive e di valori, e, insieme, promuovere l'interazione fra gli individui, i popoli e le culture nella tensione verso il nuovo, l'imprevedibile, il futuro, producendo un cambiamento qualitativo dell'esistenza umana.

Per questo suo dinamismo, tale modello che proponiamo, non già in alternativa, ma in una sorta di *concordia-discors*, o di complementarità, con quello moriniano della complessità, esige un continuo ripensamento dell'educazione, e perciò della pedagogia o, per meglio dire, della pedagogia e perciò dell'educazione, in previsione di un *futuro del futuro* che possiamo anche immaginare come «altro» da quello verso il quale ci muoviamo, ripensamento per il quale *l'avvenire dell'educazione* può essere concepito come comprendente e risolvente in sé *l'educazione dell'avvenire*.

²⁰ A. Massolo, *Fazio-Allmayer e la logica della compossibilità*, op. cit., p. 486.

