

# Educazione e moralità nella riflessione critica di Antonio Erbetta.

## Le radici di una prospettiva culturale

---

Silvano Calvetto

Università di Torino

### ABSTRACT

*La riflessione di Antonio Erbetta assume il legame tra educazione e moralità come uno dei suoi temi più significativi. A partire dagli studi giovanili su Antonio Banfi, e intrecciando le diverse eredità pedagogiche e culturali provenienti da quella scuola, con particolare riguardo per il problematicismo di Giovanni Maria Bertin e la pedagogia fenomenologica di Piero Bertolini, Erbetta individua nel nesso tra esperienza, educazione e cultura la condizione di possibilità per l'esistenza della stessa pedagogia. Una pedagogia come teoria della cultura, quindi, che trova nella moralità la sua costitutiva legittimazione critica. Una genealogia culturale, quella di origine banfiana, sempre presente nella riflessione di Erbetta la quale, tuttavia, mobilita, sin dal suo avvio, ulteriori orientamenti culturali, facendosi così interprete di un'idea di educazione come "esperienza vissuta dell'uomo in quanto cultura".*

**Parole chiave:** Moralità – Crisi – Esperienza – Educazione – Cultura

### ***Education and Morality in Antonio Erbetta Critical Reflection. Roots of a Cultural Perspective***

*Antonio Erbetta's thought assumes the link between education and morality among its most relevant themes. He begins his early studies on Antonio Banfi, weaving together the different pedagogical and cultural approaches of that school, with particular regard for Giovanni Maria Bertin's pedagogical problematicism and the phenomenological pedagogy of Piero Bertolini. Erbetta thus recognizes in the connection between experience, education and culture the condition of possibility for the existence of pedagogy itself. Such a pedagogy represents a theory of culture and draws its constitutive critical legitimacy from morality. This cultural genealogy originated with Banfi is always present in Erbetta's thought which nevertheless since its beginning mobilizes other cultural tendencies, embodying thus the idea of an education which is "the lived experience of man considered as culture".*

**Keywords:** Morality – Crisis – Experience – Education – Culture

## L'educazione come problema

Quando alla metà degli anni venti Antonio Banfi pone la questione dell'educazione come "sintesi tra l'unitaria spontaneità della vita personale e la dinamica complessità strutturale del mondo di cultura" (Banfi, 1961, p. 37), elabora un'ipotesi interpretativa del problema pedagogico in radicale controtendenza rispetto a quelli che sono all'epoca, almeno in Italia, i modelli culturali egemoni.<sup>1</sup>

Nel delineare la struttura trascendentale dell'idea di educazione, mettendone in evidenza il dinamismo dialettico del suo divenire storico, il filosofo milanese assume una posizione destinata ad entrare in rotta di collisione sia con la tradizione positivista, ormai minoritaria ma dal passato assai influente anche in campo pedagogico, sia con l'idealismo, che con l'affermazione dell'attualismo gentiliano, in modo particolare, sta assumendo un ruolo dominante nell'intera cultura nazionale. Se a quest'ultimo viene riconosciuto il merito di porre la questione della fondazione filosofica del sapere pedagogico, salvaguardandone quindi la sua dimensione teoretica, allo stesso tempo gli si imputa di interpretare in modo dogmatico il rapporto tra obbiettività culturale e soggettività individuale, presupponendo un'unità armonica nel segno del rispecchiamento reciproco tra le due polarità in questione. Ciò che Banfi contesta è la soppressione delle distinzioni e delle differenze tra questi due momenti, evidenziando come la loro conciliazione non sia un dato da presupporre, bensì l'orizzonte verso il quale tendere, il *telos* della stessa azione educativa

D'altra parte, se è vero che solo nelle società che hanno raggiunto la piena stabilità culturale l'educazione appare come momento che coincide con le ragioni di quella stessa compattezza, in quanto "funzione determinata" e quindi come elemento atto a garantire la conservazione di un certo ordine culturale, è solo nelle società in crisi, quelle nelle quali la compattezza e la stabilità si infrangono sotto nuove pressioni, che l'educazione acquista la sua autonomia, là dove essa "non appare più come un fatto della cultura, ma come un momento idealmente autonomo della cultura stessa" (Banfi, 1961, p. 5). Sono allora i passaggi di crisi quelli che consentono l'emergenza del problema educativo in quanto tale, dove l'educazione dismette il suo carattere di "funzione determinata" per manifestarsi come esigenza autonoma della vita di cultura. Ma tale esigenza, per la sua stessa dinamica, si mostra all'uomo innanzitutto nella sua dimensione conflittuale e problematica, e

cioè come espressione di una dialettica aperta tra le istanze del mondo e le istanze dell'io, senza soluzioni edificanti e conciliative capaci di risolverla in una forma compiuta e definitiva. Ma se la crisi della cultura, nella scissione tra ragione e vita che la caratterizza, anche per Banfi non può più essere considerata come fenomeno transitorio e contingente, bensì come aspetto strutturale della stessa vita moderna (Banfi, 1967a), queste considerazioni sull'autonomia del momento educativo non valgono solo a mostrare il carattere problematico dell'idea di educazione nella sola dimensione formale del pensiero, ma diventano tanto più rilevanti quanto più riescono ad intercettare i profondi mutamenti in atto nella tarda modernità. In questo senso, pertanto, la crisi della cultura diventa un fenomeno storico da assumere sotto il segno di una radicale consapevolezza critica, aggirando due tentazioni egualmente insidiose: il moralismo ed il nichilismo. Poiché è proprio sul terreno morale che si misurano, secondo Banfi, la portata ed il significato della crisi. Se è vero, infatti, che essa si manifesta in una rottura dei canoni culturali consolidati e in una profonda ridefinizione degli stessi saperi, come lo stesso Banfi dimostra nell'ampia analisi condotta sul problema gnoseologico, è poi nell'ambito assiologico che si rendono evidenti, nella loro radicalità, gli effetti realmente tangibili della crisi della cultura.

Così, se la prima di tali insidie può essere letta come una sorta di reazione difensiva al mutamento, appellandosi ad un astratto dover essere nel segno del rimpianto per un mondo ormai al tramonto, la seconda, invece, esprime l'adesione acritica ed incondizionata al dissolvimento stesso di ogni dimensione di moralità. Nel primo caso, ci troviamo di fronte a quella che Banfi chiama l'etica delle anime belle, votata a contemplare le intenzioni più che i fatti, le direzioni ideali anziché gli esiti effettivi dei processi. È la moralità che rappresenta la crisi della civiltà borghese, che ne riproduce, nella sua interna scissione, le medesime lacerazioni sociali e culturali. Ma lo fa eludendo "la realtà complessa della vita interiore" (Banfi, 1965, p. 292), affidandosi a valori ritenuti assoluti, finendo così per confinare la problematicità dell'esperienza morale nella semplificazione dogmaticità del precetto. Nel secondo caso, invece, si assiste alla negazione del problema morale in nome di uno scetticismo assoluto, e quindi dogmatico, che non può rappresentare la vita civile se non nella forma regressiva del *bellum omnia contra omnes*. Spesso camuffato da atteggiamenti estetizzanti e snobistici, l'immoralismo finisce anch'esso per esprimere una sostanziale rimozione della problematicità dell'esperienza morale, non già in nome di valori

ritenuti universalmente validi, bensì a partire dalla negazione di qualsiasi attribuzione valoriale alla realtà stessa. Per vie opposte, ma paradossalmente convergenti nei loro esiti, moralismo e nichilismo coincidono quindi nella loro povertà etica, rappresentando i due volti speculari della medesima crisi dell'idea stessa di moralità.

Sotto un certo profilo, si può ben ritenere che tutto l'impegno intellettuale di Banfi sia orientato a misurarsi con questo problema, nell'inesausto tentativo di arginare i rischi che le due specularità manifestano. A partire dall'assunzione della ragione come criterio di metodo radicato nell'immanenza storica, e quindi non come obbiettività intellegibile fissa nella propria autoreferenzialità,<sup>2</sup> la moralità si legittima come istanza costruttiva ed emancipativa della vita dell'uomo solo nella misura in cui si rinunci a rappresentarla come soluzione aprioristica dei conflitti etici, bensì come assunzione radicale dei problemi che quella conflittualità esibisce. Una moralità dei fatti e non delle intenzioni, quindi, che assume "le idee morali non come soluzioni, ma come problemi" (Banfi, 1965, p. 299) e che, muovendo da "un realismo estremo e deciso" (Banfi, 1965, p. 301), si misura apertamente con l'esistente per trasformare la realtà storica, non già limitandosi ad indicare la via di ciò che dovrebbe essere a prescindere da ciò che effettivamente è, ma operando concretamente nella vita e nel mondo degli uomini.

### **Alle prese con l'umanesimo critico**

Di questo vasto e complesso impianto speculativo ciò che più sembra colpire, alla metà degli anni settanta, la curiosità intellettuale di Antonio Erbetta sono principalmente questi due aspetti: la sua capacità di interpretare in modo originale e fecondo la crisi della cultura e la moralità intesa come chiave di risoluzione ideale della problematicità intrinseca del fenomeno educativo. Due aspetti tra loro intimamente legati che nell'avvio della riflessione critica di Erbetta diventano una solida base su cui far poggiare un'interpretazione del problema pedagogico che proprio nella dimensione morale dell'esperienza educativa troverà, oltre gli stessi confini della speculazione banfiana, una delle sue chiavi privilegiate.

Ciò che sembra emergere come aspetto peculiare dello studio *L'umanesimo critico di Antonio Banfi* del '78<sup>3</sup> è proprio l'idea che il problema morale sia costitutivo dell'intero itinerario intellettuale banfiano, e non già come elemento accessorio subordinato alla purezza del pensiero contemplativo.

La sua filosofia, infatti,

nasce alla luce d'una autentica vocazione etica che intenziona il piano teoretico, lasciando prevalere, in modo determinante, un momento costruttivo del mondo su ogni pretesa riduzione contemplativa del pensiero. Il primato affidato al pratico è in questo senso la trascrizione problematica dei contenuti posti in luce dalla crisi: la *praxis* come esigenza di sviluppo, come compiuto impegno di rinnovamento umano (Erbetta, 1978, p. 49).

Per Banfi, è proprio la scissione tra momento pratico e momento teoretico a rappresentare la più evidente manifestazione della crisi della cultura. Una frattura che sembra inscritta nei dinamismi della vita moderna, come già aveva compreso Simmel (Simmel, 1925), e che rinvia alla necessità di un profondo ripensamento dell'uomo e del suo destino di fronte alla storia. La crisi dell'umanesimo europeo affonda, quindi, le proprie radici nelle profondità più nascoste di quella rottura, che viene da lontano e che sembra appartenere, come chiarisce Husserl (1961), alla storia stessa della civiltà moderna. Di qui, per Banfi, la necessità di mettere in discussione la tradizionale supremazia del teoretico sul pratico, affidando idealmente a quest'ultimo il compito di ricomporre ciò che è stato separato, nell'avvertenza, per noi, che "il fine pratico del pensiero non sta, dunque, nella prefigurazione astratta di un mondo nuovo, bensì piuttosto nel riconoscimento dell'esigenza di uno sviluppo dialettico che impegna a riconoscere, a discernere, a costruire" (Erbetta, 1978, p. 50).

Ed è a partire da queste considerazioni che assume uno specifico rilievo il problema educativo, poiché esso, per un verso, si rende elemento significativamente rivelativo delle dimensioni reali della crisi e, per l'altro, chiave di risoluzione ideale della crisi stessa. Emancipatasi dal ruolo di "funzione determinata" che ordinariamente riveste, l'educazione, in quanto momento idealmente autonomo della vita di cultura, non mostra solamente il suo volto intrinsecamente problematico, ma si rivela, non di meno, principio di costruzione e trasformazione della realtà stessa, in virtù del suo legame costitutivo con la dimensione morale. Certo, una moralità sganciata da qualsiasi fondazione metafisica, alle prese, anch'essa, con una profonda crisi di legittimità, ma che può rivelarsi momento decisivo nel processo di costruzione e trasformazione della realtà tanto più si mostra aderente a quella stessa realtà. Aderenza, infatti, che non significa adesione ad uno stato di cose, e cioè accettazione passiva di un destino sentito come ineluttabile, ma con-

sapevolezza di sapersi nell'urto dei contrasti e delle tensioni che chiamano l'uomo alla responsabilità delle scelte e non già al semplice adeguamento nei confronti di norme e valori consolidati.

“L'umanità deve creare la sua storia come vita spirituale se non vuole subire il suo destino come legge di natura” (Banfi, 1967b, p. 101) scrive il filosofo milanese all'inizio degli anni venti. A questo principio Banfi resta fedele anche negli anni della piena maturità intellettuale, quando individua nell'uomo copernicano il modello antropologico capace di fare fronte alle lacerazioni della crisi, sempre nella consapevolezza, tuttavia, che la problematicità dell'esperienza non può essere considerata come un ostacolo da rimuovere, ma la condizione stessa dell'esistenza umana e delle possibilità che presiedono ai processi attraverso i quali si costruisce la conoscenza. La problematicità, infatti, “solleva nel sapere un'ineliminabile inquietudine, una sete di ricerche, è positivamente e concretamente il momento del divenire, del processo del conoscere stesso” (Banfi, 1967c, p. 76), come egli riconosce, non a caso, negli esiti speculativamente più significativi della sua riflessione.

Un'attenzione alla problematicità, tuttavia, che non è mai fine a se stessa, ma si iscrive in un più vasto progetto culturale orientato a prendere consapevolezza della crisi ai fini della sua riconversione in un ordine idealmente razionale, là dove il recupero della tradizione umanistica non avviene nel segno della nostalgia verso un passato mitizzato, ma vale, semmai, come istanza di rottura nei confronti dei limiti e delle cristallizzazioni che hanno bloccato lo sviluppo storico. Ed è in questo senso, alla fine, che per Erbetta

il razionalismo del Banfi si offre, allora, come coscienza ideale dei rapporti di cultura dal cui seno quell'umanesimo può trovare la sua stessa motivazione teorica, la liberazione da antichi e mortificanti pregiudizi culturali. Da qui l'esigenza del pensiero di riferirsi continuamente all'esperienza pratica, al tessuto reale dei rapporti culturali, alla manifestazione concreta, e pur parziale, di quella coscienza ideale, e quindi la sua vocazione alla *praxis*. Disegno inscritto nello sforzo complessivo della filosofia europea di risolvere la sistematicità del pensiero in un ambito antidogmatico da una parte, e nell'impegno di riconoscere l'urgenza etica sottesa alla crisi di cultura dall'altra (Erbetta, 1978, pp. 52-53).

Considerazioni, queste, che non valgono soltanto come elegante sintesi di un intero itinerario intellettuale, ma che rinviano, ancora una volta, alla supremazia del pratico sul teorico come nucleo della riflessione banfiana e qui, in particolare, come chiave di comprensione della portata etico-pedagogica

che la sottende. Ed è sotto questo profilo che l'“umanesimo critico” sembra essere una formula assolutamente congrua al razionalismo critico di Banfi, poiché ne mette bene in luce il radicamento storico nella dimensione della crisi della cultura, per un verso, e l'imprescindibilità della moralità come risoluzione della crisi stessa, dall'altro. Ciò che caratterizza l'interpretazione erbettiana in questione, infatti, è la necessità di mettere a fuoco il legame tra moralità ed educazione nel quadro di una lettura che connette la cultura stessa alla sua dimensione di moralità, giacché

nessuna riflessione culturale può rinunciare all'autenticità morale che ne legittima il valore, in quanto denuncia l'essenziale grado di responsabilità che ne sostiene la vita. Moralità e cultura non possono che lasciar trasparire simile intreccio. Diversamente l'una e l'altra, perduto il senso di un loro coerente rapporto, si disperdono tra le estremità di un astratto principio dottrinale e di una insignificante condizione di precarietà ideale (Erbetta, 1978, p. 122).

Coerentemente all'impostazione banfiana, anche per lo storico delle idee educative spezzino si tratta di mettere in luce il contrasto tra moralità e moralismo come premessa necessaria per restituire all'idea stessa di moralità la sua valenza costruttiva ed emancipatrice nella vita dell'uomo. Una valenza che essa può recuperare solo nel riconoscimento della fenomenologia problematica e conflittuale delle sue forme concrete e, quindi, della dimensione storica e mondana come sola condizione che la giustifichi e che la metta al riparo dal rischio della chiusura dogmatica.

Moralità che si candida alla costruzione del nuovo mondo, in contrasto col moralismo dell'*anima bella*, perduto nel sogno perenne di una impossibile ricostruzione del passato e risolto nel mondo puro del dover essere. Il contrasto tra moralità e moralismo rappresenta, per altro, la premessa d'una consapevolezza: sapersi nell'urto delle forze contrastanti, al cui centro sta il destino dell'umanità copernicana. Da qui nasce la responsabilità di una assunzione radicale dei propri compiti e dei propri concreti doveri: non si dà responsabilità in una visione pacificata del mondo pensato secondo un suo puro dover essere. L'urto è tra il moralismo dell'*intenzione* e la moralità concreta dell'agire: solo questa banfianamente non si sofferma in una astratta valutazione moralistica, bensì proietta se stessa oltre l'ipostasi del valore per inserirsi in un processo dialettico della vita morale. La garanzia della sua validità riposa sulla sua stessa autocoscienza, per la quale non si dà un regno dei fini sofferto entro una esasperante attesa chiliastica, una teleologia disposta secondo una astratta gerarchia di valori: il regno dei fini è piuttosto il regno dell'immanenza storica (Erbetta, 1978, p. 126).

## L'educazione come responsabilità

Se questo studio su Antonio Banfi costituisce il primo tassello per la costruzione dell'ipotesi interpretativa del problema pedagogico da parte di Erbetta, è nel suo secondo lavoro che si vanno ulteriormente arricchendo i contenuti della sua riflessione critica. Ne *La pedagogia come teoria della cultura* dell'83, il modello banfiano è messo al servizio di un più ampio e articolato discorso culturale, dove l'intreccio tra educazione, esperienza e cultura è interpretato entro un quadro organico e coerente che proprio nella dimensione morale trova il suo elemento di coesione. Un discorso che prende le mosse, non a caso, dall'impianto teorico del filosofo milanese, in riferimento alla necessità di una filosofia dell'educazione critica ed antidogmatica, come risulta sin dalle pagine iniziali del volume: "Il riconoscimento della problematicità da una parte e l'esigenza trascendentale dall'altra, riconducono così il discorso ad una posizione sostanzialmente antidogmatica in quanto nella sintesi trascendentale l'idealità educativa si risolve da ogni determinazione parziale definitivamente assunta, riconducendo alla sua unità problematica tutto il processo educativo" (Erbetta, 1983, p. 33).

Su questa premessa metodologica prende poi corpo una vasta riflessione tesa alla necessità di mostrare, appunto, la coerenza di educazione, esperienza e cultura come condizione di possibilità per l'esistenza della stessa pedagogia, poiché è proprio intorno a questo nesso, dinamico e problematico, che si giustifica l'idea di pedagogia come teoria della cultura, liberandola, la pedagogia, da tutte le ipoteche che tendono a chiuderla entro orizzonti limitati e parziali.

Educazione, esperienza e cultura lasciano così intendere un intreccio di significati all'interno del quale ciascun termine è chiamato a svolgere, contemporaneamente, una funzione generativa, un ruolo di mediazione, un compito di rappresentazione teleologica, in quanto espressioni di una medesima condizione: la consapevolezza che l'umanità è, nell'uomo, un farsi ininterrotto, un indagare senza posa, un tender-si compiutamente nell'ulteriorità (Erbetta, 1983, pp. 90-91).

Una coerenza, infatti, quella tra educazione, esperienza e cultura che, ancora una volta, non si presenta come un dato da presupporre, ma come un orizzonte ideale verso il quale tendere, poiché l'intreccio di significati che tale nesso manifesta si fonda sull'antinomia costitutiva tra io e mondo, riproducendone i contrasti e le tensioni che la attraversano. Ed è per questo

che è preclusa ogni possibilità di rappresentare tale nesso come qualcosa di piano e lineare, bensì piuttosto come un campo di conflitti da comprendere nei suoi interni dinamismi. Sotto questo profilo, la cultura non rappresenta la semplice fissazione della sfera esperienziale, la rigida codificazione di una realtà di fatto, ma si rivela come processo aperto e dinamico, e cioè “come individuazione di un orizzonte ideale entro cui si attua la coincidenza problematica di limite e valore” (Erbetta, 1983, p. 92).

Lì, l'educazione in quanto moralità gioca la sua partita, poiché essa si colloca proprio nel cuore di quell'antinomia, come simbolico anello di giuntura tra le istanze dell'io e le istanze del mondo, nell'ordine di una processualità aperta e idealmente volta alla costruzione e alla trasformazione, ma consapevole di essere radicata negli urti e nei contrasti che fanno di quell'antinomia un campo di conflitti e di tensioni. Se c'è una dialettica dell'educazione, essa si legittima proprio a partire da tale conflittualità, là dove, per un verso, l'uomo vive la frammentarietà dell'esperienza sotto il segno di una dispersione che può essere fonte di inquietudine e di lacerazione, dall'altro, anela a ricomporre in un quadro unitario quella stessa frammentarietà cercando di conferire un senso alla propria stessa esistenza. Così, quel tendere verso l'ulteriorità entro cui si iscrive il processo di umanizzazione, quell'infinito esercizio di conquista della propria unità spirituale, si misura al contempo con l'esperienza del limite, e cioè con la finitezza, o la creaturalità se si preferisce, della stessa condizione umana.<sup>4</sup>

Sulla dialettica limite/ulteriorità Erbetta costruisce larga parte del suo discorso sull'educazione come moralità, facendone decisiva chiave di comprensione del problema. E se è vero che esso si nutre chiaramente dei contenuti provenienti dall'interpretazione banfiana, per poi aprirsi ad un più vasto repertorio di influenze culturali, non sono poi da scordare, nell'avvio della sua riflessione critica, altre decisive matrici intellettuali, su tutte, almeno per ciò che concerne la definizione stessa della dialettica in questione, quella del filosofo morale Italo Bertonì, il quale identifica la condizione di autenticità proprio con la consapevolezza del limite, avvertendo come sia al contempo il senso di lacerazione a segnare tragicamente la coscienza di quel medesimo limite.<sup>5</sup>

Cosicché, tornando all'origine del nostro discorso, il legame tra educazione, esperienza e cultura, passato al vaglio di una radicale analisi critica che ne evidenzia la sua intrinseca problematicità, si mostra, sul piano della riflessione critica, come compito intellettuale volto alla comprensione della

natura dello stesso fenomeno educativo, riconducendolo, tale legame, proprio per il tramite della moralità, al più vasto ambito della vita di cultura; una cultura che non potrà essere intesa, alla fine, se non “come responsabile esercizio della propria intellettualità” (Erbetta, 1983, p. 95). Così, nell’apertura critica della sua dimensione dialettica,

da una parte l’educazione sembra consistere in un tentativo di organizzazione problematica dell’esperienza individuale fino al punto di rintracciare il piano di una normatività ideale capace di tradurre l’istanza personale in complessa organicità culturale; dall’altra è rivelazione costante della precarietà e della parzialità dei contenuti di cultura, e dunque inquietante sollecitazione alla ricerca perennemente aperta al fondo della quale rintracciare appunto l’infinito valore dinamico dell’esperienza. Cosicché esperienza, educazione e cultura – nel trovare la loro coerenza interna – sembrano vivere in funzione di un disegno pedagogico che si dia come teoria della cultura stessa (Erbetta, 1983, p. 96).

Ora, fatta salva questa ricognizione critica relativa agli aspetti strutturali del discorso pedagogico, che sarà ulteriormente approfondita nel corso degli studi successivi, resta la necessità di riflettere sui compiti che vengono affidati all’educazione. Se la cultura è appunto intesa come “responsabile esercizio della propria intellettualità”, si tratta poi di comprendere quali siano i contenuti reali di quest’assunzione di responsabilità. Ed è lì che il problema morale trova la sua piena portata di senso, ma anche ulteriori e sempre nuove complicazioni, richiamando alla questione della scelta etica come snodo decisivo della sua stessa risoluzione. In questo senso l’educazione, in quanto processualità aperta e problematica, diviene atto di responsabilità di fronte a se stessi e di fronte al mondo. Così, la pedagogia sembra trovare la sua più radicale giustificazione proprio nella dimensione morale. Da qui, in definitiva, “un’idea pedagogica come fedele trascrizione critica dell’educarsi come autentico *sceglersi*, che è l’atto concreto entro cui vive il dovere implicito di *farsi per sé e per gli altri*” (Erbetta, 1983, p. 99).

Considerazioni, queste, che assumono uno specifico rilievo pedagogico proprio a partire dall’implicazione con la dimensione mondana che le attraversa, poiché esse non valgono tanto a delineare le coordinate concettuali di una definizione puramente formale del problema morale, valgono, semmai, a rivendicare la necessità di una moralità intesa come autentico impegno alla trasformazione di sé e del mondo. Sotto questo profilo, all’uomo di cultura sinceramente alle prese con “il responsabile esercizio della propria

intellettualità” sembra spettare il compito di riflettere sul proprio tempo storico con spregiudicata e coraggiosa indulgenza, assumendo la crisi della cultura, in questo caso, come ineludibile premessa per mettere a fuoco il problema della moralità dal punto di vista pedagogico. Nell’itinerario intellettuale di Erbetta, tale propensione sembra manifestarsi in modo programmatico, articolandosi lungo una traiettoria che a partire dai giovanili influssi banfiani mobilita molti e autorevoli referenti culturali, pur inscrivendosi intenzionalmente entro il profilo della matrice fenomenologico-esistenziale, com’è evidente, peraltro, nei molteplici richiami sartreani<sup>6</sup> che, proprio in ordine al problema della scelta, sono presenti nella riflessione erbettiana sin dal suo avvio.<sup>7</sup>

### **Nel solco di una tradizione**

L’educazione come moralità sarà anche negli anni della piena maturità uno degli aspetti portanti della sua meditazione intellettuale. E lo sarà a partire dalla costante e ricorsiva attenzione alla figura di Nietzsche, ad esempio, cui Erbetta dedica numerosi saggi sin dall’inizio degli anni novanta (Bertolini, 1991), secondo un registro di lettura orientato a valorizzare la sua riflessione come paradossale ma irrinunciabile chiave di comprensione del problema educativo nel tempo del nichilismo,

poiché una volta riconosciuto il suo pensiero come capitolo estremo della nostra coscienza pedagogica, ci si imbatte nella consapevolezza dell’educarsi – “del paradigma della forma” – come atto di costruzione infinita di un cielo. Un cielo che la propria dignità la porta nell’assunzione di responsabilità dell’inferno dal quale il nostro stesso cielo riceve la sua forza (Erbetta, 1992, p. 62).

Qui la dialettica limite/ulteriorità è portata alle sue conseguenze più estreme, nel cuore di quella conflittualità radicale che segna *ab origine* tutta la nostra esistenza. Ed è proprio in virtù di questa radicalità che si chiarisce anche il significato più profondo di quell’antinomia, di chiara derivazione simmeliana, tra la vita e la forma alla quale Erbetta fa sistematicamente ricorso per identificare la natura stessa del fenomeno educativo. Se è vero, infatti, per usare una formula che gli era notoriamente cara, che l’educazione altro non sarebbe se non “l’esperienza vissuta dell’uomo in quanto cultura”, è poi vero che essa si legittima proprio in riferimento a quel conflitto originario tra la vita e la forma, appunto, su cui insiste, al di là dello stesso

Simmel<sup>8</sup>, un'intera, inquieta e problematica, tradizione di pensiero.

È in un volumetto della fine degli anni novanta, la cui intensità e lucidità d'analisi è inversamente proporzionale alla brevità dello scritto, che il Nostro discute la questione mettendo a fuoco il problema della moralità in riferimento all'imprescindibilità del legame tra educazione ed esistenza. E lo fa a partire da una sequenza di domande che, dietro l'apparente semplicità della loro formulazione, rivelano in realtà tutta la portata di senso della questione: "l'uomo è ciò che è, oppure quel che deve essere? Ovvero egli deve diventare quel che veramente è? E cosa potrà mai essere l'educazione se non questo problematico costituirsi di relazioni che alla coscienza dell'uomo pongono, in ultimo, l'obbligazione ontologica del nesso esistenza/storia?" (Erbetta, 1998, pp. 33-34). Se l'uomo debba essere ciò che il mondo ne fa per il tramite dell'educazione oppure se esso sia chiamato a formare se stesso anche a partire dalla rottura dei vincoli sociali, culturali e morali che gli sono stati imposti, è questione capitale di tutto il discorso pedagogico. Ed è lì che la moralità, nel discrimine della scelta, si rivela lo snodo cruciale di ciò che nominiamo come educazione, poiché essa, per un verso, può valere come accettazione acritica di ciò che il mondo impone all'uomo di essere, mostrando così il suo mero volto conformistico e precettistico, per l'altro, può valere come superamento di quella datità verso una più libera ed autonoma maturità di giudizio, facendosi apertura verso nuove forme di autenticità esistenziale.

Una moralità che smentisce la fatalità eteronoma di un'educazione che si limiti ad essere se stessa. In cammino, quella possibile moralità, verso il coraggio di un'autonomia esistenziale, ove alle forme sociali dell'extraindividualità s'unisce l'urgenza d'una volontà singolare ed irripetibile: insomma, quel diventare ciò che si deve nell'esercizio attivo di quel che già segretamente si è (Erbetta, 1998, pp. 34-35).

Affermazioni, queste, che mettendo in luce la portata dell'educazione come moralità, non fanno che mostrare, alla fine, la necessità di un'educazione che diventa tale nella misura in cui si renda critica dell'educazione stessa. Di qui, di conseguenza, l'idea di una pedagogia che può trovare la sua legittimazione culturale proprio come critica della pedagogia (Erbetta, 1994). Là dove, nel segno di un impegno intellettuale che aveva preso le mosse quindici anni prima proprio a partire dalla necessità di riflettere sul nesso educazione, esperienza e cultura come condizione di possibilità per l'esistenza della pedagogia, ora non fa che continuare ad approfondire ulteriormente

la questione secondo più ampie ed articolate sollecitazioni culturali, se è vero che, come documentano le considerazioni finali di quel volumetto, solo nella coincidenza di esistenza, educazione e cultura vi è la possibilità di una coscienza pedagogica che diventa tale in quanto coscienza del limite. Considerazioni che valgono qui come limpida sintesi di tutta la questione:

Per cui se l'uomo è ciò che esso diventa, l'educazione ci si ripropone come evento originario di cultura: esistenza, educazione e cultura coincidono e la coscienza pedagogica è coscienza di tale coincidenza. Ritorna, allora, l'eco problematica di una originaria disponibilità critica la quale, nell'infinita relazione limite/ulteriorità, ribadisce che certamente la vita esige la forma, in quanto l'eccesso pone sempre l'urgenza della norma, così come ogni normatività non può resistere statisticamente alla radicalità della vita. Sicché l'educazione, in questo conflitto/sviluppo, è la vita stessa che si dà una forma, il tentativo di rintracciare il "limite" come dimensione costitutiva dell'essere, l'attiva produzione di una coscienza pedagogica come coscienza del limite (Erbetta, 1998, p. 63).

Certo, dai primi studi banfiani agli esiti più maturi della sua riflessione critica, molte sono le influenze culturali del percorso intellettuale di Erbetta il quale, secondo un intreccio davvero poco convenzionale dei diversi saperi, sviluppa un discorso pedagogico largamente riconducibile alla matrice fenomenologico-esistenziale, che tuttavia – anzi forse proprio in virtù di questo – non si è mai sedimentato nella forma di una modellistica compiuta e definitiva, ma si è andato accrescendo secondo una circolarità aperta a sempre nuove sollecitazioni critiche. Cionondimeno, tale discorso non ha mai rinunciato a pensarsi nello stretto legame con le più significative eredità pedagogiche provenienti dalla tradizione banfiana: sia quelle, come nel caso di Giovanni Maria Bertin, figliate da una provenienza diretta, sia quelle, come nel caso di Piero Bertolini, maturate con l'insegnamento di uno scolaro, Enzo Paci, dello stesso Banfi. E non è certo un caso che sia proprio sul terreno dell'educazione come moralità che si registra una convergenza ideale alla quale, in ultimo, è opportuno prestare attenzione.

Impegnato sin dagli anni cinquanta in un'ampia ed articolata trascrizione pedagogica del razionalismo critico banfiani (Bertin, 1961), egli sviluppa una riflessione difficilmente riducibile alle matrici egemoni della cultura pedagogica italiana postbellica, nel segno di un'autonomia culturale che lo porta, soprattutto dagli anni settanta in poi, ad avventurarsi su terreni piuttosto inconsueti per i canoni del tempo, offrendo un modello pedagogico

di grande originalità con cui ci si misura ormai con la dovuta attenzione anche al di là della cerchia dei legittimi eredi culturali. Non stupisce, allora, il fatto che Erbetta, nel quadro di un'ampia ricognizione del dibattito pedagogico italiano del secondo Novecento, consideri il suo problematicismo come "uno dei momenti più persuasivi dell'avventura pedagogica postgentiliana" (Erbetta, 1988, p. 69), dedicandogli un'attenzione decisiva ai fini di quella stessa ricognizione critica. Al di là di una comprensibile convergenza rispetto alle questioni metodologiche della riflessione bertiniana, sono poi da sottolineare almeno due aspetti che sembrano documentare questa significativa prossimità culturale. Da una parte, la centralità attribuita all'etica dell'impegno come risoluzione ideale della problematicità dell'esperienza educativa (Bertin, 1953, 1968), dall'altra, la costante apertura del suo problematicismo verso territori inconsueti per la ricerca pedagogica, a partire, soprattutto, dal noto volume *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica* (Bertin, 1977). In questo senso, è soprattutto l'ultima fase della produzione culturale bertiniana a richiamare l'attenzione di Erbetta, quella che valorizzando il motivo della tensione esistenziale approda ad un demonismo educativo ricco di echi nietzscheani (Erbetta, 2003). Lì, si manifestano più a fondo le ragioni di una significativa sintonia etica ed intellettuale, nell'avvertenza, per Erbetta, che quest'ultima fase della produzione bertiniana<sup>9</sup> non rappresenti tanto una svolta nell'ambito del suo pensiero, quanto una rinnovata attenzione a temi che, a ben guardare, appartengono al suo problematicismo sin dalle origini, come sembra confermare la costante riflessione su quel "motivo dell'irrazionale" così presente in tutta la sua meditazione critica. Sicché, "il criterio dell'*ultimo* Bertin sicuramente vacilla. Ed è anzi questa richiamata e più insinuante continuità che ci può forse offrire quel piano di legittimità su cui sostenere, in fondo, l'idea di un Bertin interprete di tutta una complessa tradizione pedagogica" (Erbetta, 1988, p. 74).

Una tradizione pedagogica con la quale, per altre vie e nel segno di un diverso significato umano ed intellettuale, Erbetta intreccia il proprio destino anche per il decisivo tramite di Bertolini.<sup>10</sup> Fondatore della pedagogia fenomenologica in Italia (Bertolini, 1958, 1988), egli elabora una riflessione che sin dai suoi esordi tenta di tenere unite teoria e prassi nel segno di una responsabilità educativa la quale, dalla decennale direzione dell'Istituto Beccaria di Milano alla tematizzazione del nesso educazione/politica della piena maturità (Bertolini, 2003), fa proprio della dimensione operativa l'ambito per eccellenza della pratica e della riflessività pedagogiche. Un'attitudine,

questa, certamente proveniente dalla fenomenologia husserliana entro la quale la riflessione di Bertolini si riconosce sin dal suo avvio, ma alla quale non è certo estranea, né potrebbe esserlo, la stessa matrice banfiana, soprattutto in ordine all'imprescindibile dimensione etica della stesso discorso pedagogico. Infatti, come riconosce Bertolini in un contributo dedicato a Banfi alla fine degli anni sessanta, quando la pedagogia "prende coscienza della sua interna problematicità, mette in crisi qualsiasi ideologia o qualsiasi interpretazione limitativa dell'uomo, sia essa di tipo teoretico-filosofico o di tipo scientifico-naturalistico, contribuendo così all'affermazione di una umanità autenticamente responsabile perché conscia della sua ineluttabile implicazione mondana" (Bertolini, 1967, p. 275). Ora, questo passo, non a caso ripreso da Erbetta ne *La pedagogia come teoria della cultura*, vale a sancire, oltretché una specifica e ricorrente attenzione bertoliniana verso l'educazione intesa come responsabilità (Erbetta, 2009), una prossimità di mondi intellettuali che, al di là di comprensibili necessità di differenziazione e di autocomprensione, sono in larga parte generati dalla medesima radice storico-culturale la quale, nelle sue differenti ramificazioni, si identifica nella costante necessità di costruire un sapere critico e antidogmatico e in un altrettanto imprescindibile azione pedagogica intesa come impegno alla trasformazione di sé e del mondo nel segno di un'infinita apertura di senso. Da questo punto di vista, pertanto, la pedagogia dell'impegno di Bertin e l'educazione come responsabilità di Bertolini, delle quali potevamo qui rendere conto in modo obbligatoriamente sommario, sembrano infine accomunate dalla medesima tensione etica, oltretché iscriversi, appunto, in una comune e significativa radice storico-culturale.

L'idea di educazione come moralità, coltivata da Erbetta lungo tutta la sua biografia intellettuale, trova senz'altro nella riflessione di Banfi, e nelle sue diverse eredità culturali, un prezioso riferimento di tipo metodologico, senza mai rinunciare, tuttavia, a misurarsi con una più vasta ed eterogenea pluralità di mondi culturali, registrando prossimità e distanze a volte anche inattese. Con ciò, senza smarrire la necessità di una propria interna coerenza, assumendo la moralità come il difficile compito che l'uomo ha di fronte in vista della conquista della propria soggettività. Qualcosa che, nell'ordine di questo discorso, non può che essere, nietzscheanamente, "l'esito pedagogico di una rivolta" (Erbetta, 1992). Condizione forse irrinunciabile, questa, per l'esercizio della propria stessa libertà e per rispondere, alla fine, al comando pedagogico "Divieni ciò che sei".

---

## Note

---

<sup>1</sup> Ci si riferisce qui ai saggi del filosofo milanese dedicati al problema pedagogico durante gli anni venti, con particolare riguardo per: Banfi, A. (1925-26). Le correnti della pedagogia tedesca contemporanea e il problema di una teoria filosofica dell'educazione. *Levana*, 4-5, 1-2-3. Banfi, A. (1926). Dell'educazione. *Conscientia*, 7. Entrambi ora reperibili in Banfi, A. (1961). *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico* (a cura di G. Bertin). Firenze: La Nuova Italia. Pur mancando uno scritto sistematico sul problema pedagogico, è da rilevare il costante interesse banfiano verso il tema, come confermano, oltre ai saggi menzionati, le monografie dedicate ad alcuni classici della pedagogia e, in particolare, Banfi, A. (1964). *Sommario di storia della pedagogia* (1931). Urbino: Argalia.

<sup>2</sup> Per l'approfondimento degli aspetti critico-metodologici del rapporto tra ragione ed esperienza, all'interno di un'ampia indagine relativa alle modalità attraverso le quali si costruisce la conoscenza umana, il rinvio va naturalmente al lavoro teoreticamente più esaustivo del filosofo milanese: Banfi, A. (1967). *Principi di una teoria della ragione* (1926). Roma: Editori Riuniti.

<sup>3</sup> Pubblicato la prima volta nel 1978, il volume è stato recentemente ripubblicato con alcune modifiche rispetto alla precedente stesura, soprattutto tenendo conto degli studi banfiani compiuti dagli anni ottanta in avanti: Erbetta, A. (2008). *L'umanesimo critico di Antonio Banfi*. Roma: Anicia.

<sup>4</sup> Che il limite per eccellenza sia rappresentato dalla morte è questione sulla quale Erbetta torna a più riprese nel corso del tempo, offrendo una lettura certamente inusuale per i canoni della cultura pedagogica corrente. Si veda al riguardo l'ultimo paragrafo del volume che qui si sta discutendo, intitolato *La cultura come esperienza del limite. Per una pedagogia della morte*. Cfr. Erbetta, A. (1983). *La pedagogia come teoria della cultura* (pp. 135-152). Milano: Marzorati. Per un ulteriore e decisivo approfondimento critico del tema si veda poi Erbetta, A. (2000). *La cosa che muore*. Torino: Thélème.

<sup>5</sup> Per un approfondimento della questione si veda Bertoni, I. (1970). *Impegno pedagogico e riflessione filosofica*. Milano: Marzorati. Per un'ancora più penetrante analisi del problema morale, nel quadro di un'originale interpretazione della crisi della civiltà borghese che molto deve all'influenza weberiana, si veda Bertoni, I. (1970). *Solitudine ed esemplarità: saggio sulla struttura etico-religiosa dell'uomo borghese*. Milano: Marzorati. Nel 1991, Erbetta cura il volume collettaneo scritto da amici e scolari in occasione del suo congedo dall'attività accademica. Volume significativamente intitolato *Limite e ulteriorità. Scritti in onore di Italo Bertoni*. Milano: Marzorati.

<sup>6</sup> Si tenga principalmente conto di quello che resta il lavoro teoretico più significativo della fase iniziale della riflessione sartreana: Sartre, J.-P. (1965). *L'essere e il nulla* (1943). Milano: Il Saggiatore. Senza poi scordare il più agile e divulgativo Sartre, J.-P. (1963) *L'esistenzialismo è un umanismo* (1946). Milano: Mursia.

<sup>7</sup> La presenza di Sartre nella riflessione erbettiana è assidua e costante sin dal suo avvio, soprattutto in riferimento al problema della moralità. Si veda, poi, per quel che concerne la

gioinezza come età della scelta etica, entro una riflessione che assume proprio Sartre come una delle chiavi interpretative privilegiate, Erbetta, A. (2001). *Il tempo della giovinezza. Situazione pedagogica e autenticità esistenziale*. Firenze-Milano: La Nuova Italia-Rcs.

<sup>8</sup> Figura di riferimento decisiva nel suo percorso intellettuale, a Simmel Erbetta dedica una costante attenzione nel corso dei suoi studi, promuovendo la prima traduzione italiana del corso di pedagogia tenuto dallo stesso Simmel all'Università di Friburgo nel 1915-16. Si veda Simmel, G. (1995). *L'educazione in quanto vita (Schulpädagogik)* (a cura di A. Erbetta). Torino: Il Segnalibro.

<sup>9</sup> Senza naturalmente poter rendere conto della ricca produzione culturale di Bertin dagli anni settanta in avanti, ai fini del nostro discorso si tenga almeno conto di: Bertin, G. (1981). *Disordine esistenziale e istanza della ragione. Tragico e Comico. Violenza ed Eros*. Bologna: Cappelli. Bertin, G. (1987). *Ragione proteiforme e demonismo educativo*. Firenze: La Nuova Italia. Bertin, G. (1995). *Il mito formativo del dandy. Balzac, Baudelaire, Barbery d'Aurevilly*. Torino: Il Segnalibro. Volume, questo, l'ultimo peraltro pubblicato da Bertin, uscito in una collana diretta da Erbetta.

<sup>10</sup> Ad altri contributi di questo *Focus* si rinvia per l'approfondimento dei rapporti tra Erbetta e questa Rivista. Rapporti nati e sedimentatisi a partire dal significativo legame umano ed intellettuale con il suo Fondatore. Legame che, tra molte intraprese culturali, è certificato sul piano della collaborazione editoriale da: Erbetta, A. (Ed.) (2003). *Senso della politica e fatica di pensare*. Bologna: Clueb. Volume che raccoglie gli Atti del Convegno di Encyclopaideia "Educazione e politica" tenutosi a Bologna tra il 7 e il 9 Novembre del 2002. Si tenga poi conto di: Bertolini, P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: Utet-Libreria. Volume, non l'unico peraltro, pubblicato in una collana diretta dallo stesso Erbetta.

## Riferimenti bibliografici

Banfi, A. (1961). *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico* (a cura di G. Bertin). Firenze: La Nuova Italia.

Banfi, A. (1964). *Sommario di storia della pedagogia* (1931). Urbino: Argalia.

Banfi, A. (1965). *L'uomo copernicano* (1950). Milano: Il Saggiatore.

Banfi, A. (1967). *La crisi* (a cura di D. Banfi Malaguzzi Valeri). Milano: Scheiwiller.

Banfi, A. (1967). *La filosofia e la vita spirituale* (1922). Roma: Editori Riuniti.

Banfi, A. (1967). *Principi di una teoria della ragione* (1926). Roma: Editori Riuniti.

Bertin, G. (1953). *Etica e pedagogia dell'impegno*. Milano: Marzorati.

Bertin, G. (1961). *L'idea pedagogica e il principio di ragione in A. Banfi*. Roma: Armando.

- Bertin, G. (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bertin, G. (1977). *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertin, G. (1981). *Disordine esistenziale e istanza della ragione. Tragico e Comico. Violenza ed Eros*. Bologna: Cappelli.
- Bertin, G. (1987). *Ragione proteiforme e demonismo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertin, G. (1995). *Il mito formativo del dandy. Balzac, Baudelaire, Barbey d'Aurevilly*. Torino: Il Segnalibro.
- Bertolini, P. (1958). *Fenomenologia e pedagogia*. Bologna: Malipiero.
- Bertolini, P. (1969). La pedagogia banfiana nei suoi rapporti con l'etica. In AA.VV. *Antonio Banfi e il pensiero contemporaneo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (Ed.) (1991). *Pedagogia al passato prossimo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (2003) *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bertolini, P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: UTET Libreria.
- Bertoni, I. (1970). *Impegno pedagogico e riflessione filosofica*. Milano: Marzorati.
- Bertoni, I. (1970). *Solitudine ed esemplarità: saggio sulla struttura etico-religiosa dell'uomo borghese*. Milano: Marzorati.
- Erbetta, A. (1978). *L'umanesimo critico di Antonio Banfi*. Milano: Marzorati.
- Erbetta, A. (1983). *La pedagogia come teoria della cultura*. Milano: Marzorati.
- Erbetta, A. (1988). *L'eredità inquieta di Giovanni Gentile. Sentieri della pedagogia italiana*. Milano: Marzorati.
- Erbetta, A. (1991). Nietzsche come educatore in P. Bertolini (Ed.). *Pedagogia al passato prossimo* (pp. 157-174). Firenze: La Nuova Italia.
- Erbetta, A. (1991). (Ed.) *Limite e ulteriorità. Scritti in onore di Italo Bertoni*. Milano: Marzorati.
- Erbetta, A. (1992). *Il paradigma della forma. Studi pedagogici*. Roma: Anicia.
- Erbetta, A. (1994). *Luoghi di crisi. Sulla pedagogia come critica della pedagogia*. Torino: Il Segnalibro.
- Erbetta, A. (1998). *Educazione ed esistenza*. Torino: Il Segnalibro.

- Erbetta, A. (2000). *La cosa che muore*. Torino: Thélème.
- Erbetta, A. (2001). *Il tempo della giovinezza. Situazione pedagogica e autenticità esistenziale*. Firenze-Milano: La Nuova Italia-Rcs.
- Erbetta, A. (2003). Il demonismo pedagogico di Giovanni Maria Bertin. *Encyclopaideia*, 14, 17-33.
- Erbetta, A. (Ed.) (2003). *Senso della politica e fatica di pensare*. Bologna: Clueb.
- Erbetta, A. (2008). *L'umanesimo critico di Antonio Banfi*. Roma: Anicia.
- Erbetta, A. (2009). L'etica pedagogica di Piero Bertolini. *I problemi della pedagogia*, 1-3, 3-22.
- Husserl, E. (1961). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* (1936). Milano: Il Saggiatore.
- Sartre, J.-P. (1963). *L'esistenzialismo è un umanismo* (1946). Milano: Mursia.
- Sartre, J.-P. (1965). *L'essere e il nulla* (1943). Milano: Il Saggiatore.
- Simmel, G. (1925). *Il conflitto della cultura moderna* (1918). Torino: Bocca.
- Simmel, G. (1995). *L'educazione in quanto vita (Schulpädagogik)* (a cura di A. Erbetta). Torino: Il Segnalibro.

**Silvano Calvetto** è ricercatore e docente di Storia della pedagogia presso il Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne dell'Università di Torino. Ha pubblicato, oltre a numerosi saggi, i volumi: *L'educatore Pietro. Il commissario politico come figura pedagogica della Resistenza*, Torino: Tirrenia Stampatori, 2006; *Tra ragione ed esistenza. La filosofia dell'educazione di Giovanni Maria Bertin*, Roma: Anicia, 2007. Ha inoltre introdotto e curato la pubblicazione di G. Rensi, *L'aspetto aristocratico della dottrina etico-pedagogica di Platone*, Torino: Tirrenia Stampatori, 2009. È componente della Segreteria di redazione della Rivista semestrale *Paideutika*.

Contatti: silvano.calvetto@unito.it

