

SOMMARIO

Pedagogia oggi

quadrimestrale Siped

Aut. Trib. Napoli n. 5274
del 28/01/2002

Direttore responsabile
Cosimo Laneve

Condirettori
Enza Colicchi
Franco Cambi

Segreteria editoriale
Berta Martini
Chiara Gemma

Abbonamento annuo euro 35,00
(singolo fascicolo euro 15,00)

da versare sul ccp 27238807
intestato a Tecnodid Editrice
Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli
Tel. 081 441922 - Fax 081 210893

l'editoriale

Cosimo Laneve
Per una koinè pedagogica pag.5

la riflessione

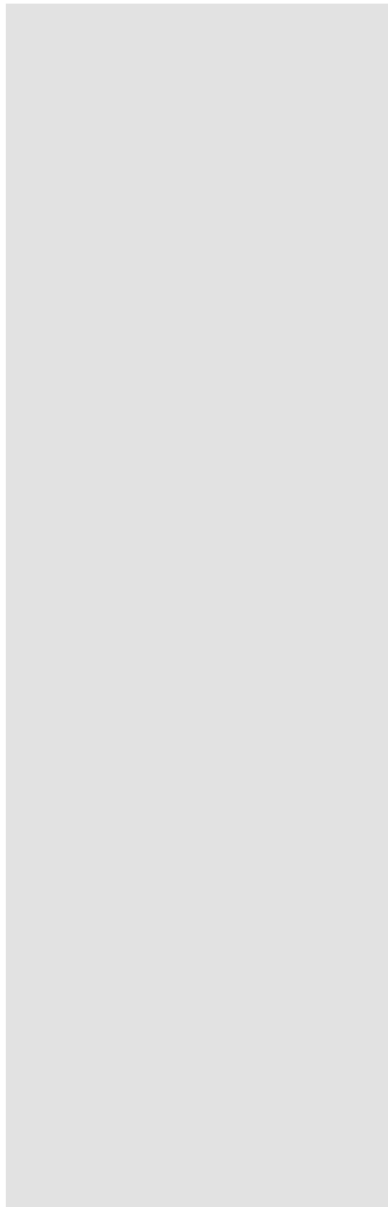
Franco Cambi
*Una Pedagogia immersa
nell'attualità* pag.8
Enza Colicchi
*Una teoria dell'educazione
per il tempo presente* pag.16

la discussione

Giorgio Chiosso
*Un progetto per il liceo delle Scienze
Umane* pag.26
Franco Frabboni
*Dimmi che insegnante hai e ti dirò
che scuola sei* pag.35
Cesare Scurati
Analisi del momento pag.45

temi e problemi

*Intervista a Giuseppe Flores D'Arcais
(a cura di) Riccardo Pagano* ... pag.51
Alessandro Mariani
*La pedagogia dei nostri giorni: per un
bilancio, per una "prospezione"* pag.56
Massimiliano Tarozzi
*Tracce di una pedagogia comunitaria.
Il senso di un'appartenenza* . pag.62



gruppi di studio

Emy Beseghi

Letteratura per l'infanzia pag. 69

Franco Blezza

Professione pedagogo pag. 74

Giorgio Bocca

E-learning pag. 77

Franco Cambi e Luisa Santelli Beccegato

Pedagogia teorica pag. 79

Andrea Canevaro

Pedagogia speciale pag. 82

Paolo Calidoni e Roberto Farné

Scienze pedagogiche

e/a Scienze motorie pag. 85

Simonetta Ulivieri

Genere e Educazione pag. 86

lo scaffale

(a cura di) Alessandro Mariani, Elisabetta Nigris, Massimiliano Tarozzi pag. 91



summary

Franco Cambi

A pedagogy today

It's a duty of an expert in pedagogy to read the signs of the present: globalization, technology orientation, capitalism, Nord-Sud gap. Signs must not only be analysed but re-defined following a "great" pedagogical assumption, a pedagogy in which utopia and critical analyzing may cross in order to orient present time in an anthropological sense.

Enza Colicchi

A theory of education related to actual time

The awareness of a difficult historical and cultural condition needs a restatement of the guidelines that can substantiate as well as direct the educational action.

Such directions are the same as "choices" made in the context of a theoretical world of education, which asserts, instead of objective universal principles, a subjective paradigm, in which the sense and the purposes of education are decided by the human activity itself.

Such choices are made according to a pedagogical rationality which works like an organ of public intelligence appointed in realizing, classifying and prospecting practical solutions for real problems arisen by real subjects.


Giorgio Chiosso

A project related to a "liceo" of human sciences

The course of the Riforma (Reformation) of the School, according to the Law n. 52/2003 provides, among the others, the institution of Liceo delle Scienze Umane (Liceo Human Sciences).

The "licealità", overall, must be reinterpreted in the sense of a style of knowledge characterized by a critical learning, a skill of historicization and problematic nature, argumentative rigour.

In this sense the Liceo of Scienze Umane, appears, even in coherence with the past experience of the Istituto Magistrale and of the Liceo Psico- Socio- Pedagogico (Psycho- Social- Pedagogical Liceo), like a new cultural and



formative concern *thematically focused on the study of man (as psychological, individual, educandus subject and an active member in social and public life) and characterized in a historical as well as methodological sense.*

Franco Frabboni

Let me know the teacher you have got and I'll let you know which school you are

The new challenges of "formation" claim a figure of a learned and competent teacher.

The initial and inservice training constitute a compulsory step to ensure the school a high professional and formative quality. To a static profile functional to the keeping of the traditional school model, is opposed a dynamic profile able to promote and carry out a school "of change", culturally actualised, and pedagogically oriented to the training of the person.

In particular, four are the directions along which, the teachers' professional competence is articulated: disciplinal, didactic, relational and deontological competence.



Cesare Scurati

Analysis of actual situation

In a context of a critic and responsible post- modernity it is fundamental to reaffirm the fundamental pedagogical rights of the human person's educational treatment: the right to his /her roots, to practice, to daily routine, to alternative, to identity and to authority.

For this reason, it is necessary effective pedagogical mediation, mediation in which, Pedagogy finds its sense and its possibility of carrying out it.

Per una koinè pedagogica

Ripartiamo con un certo ritardo, ma non con meno entusiasmo: è più che mai salda in noi la convinzione che alla Pedagogia, oggi, occorre dare nuova (e maggiore) visibilità, forte consistenza teoretica, pubblica rilevanza pratica.


La nuova veste guarda anche a questi obiettivi.

La riflessione e la ricerca relative all'educare non devono chiudersi nella loro autoreferenzialità, in un nombrilisme troppo concentrato su se stesso, incapace di guardarsi attorno e refrattario alla concretezza della realtà sociale, ma aprirsi agli stimoli del contesto storico-politico, dei nuovi mercati della conoscenza e del mondo sempre più incalzante della formazione. In questa prospettiva c'è bisogno di un "occhio pedagogico" attento alle novità, vigile nella selezione, acuto nella proposta.


La visione (theôria) pedagogica, oggi, è fortemente sollecitata a fare i conti con l'esistente in modo critico e propositivo secondo approfondimenti, analisi di esperienze, sperimentazioni: un'opera non solo di lettura e di interpretazione, ma anche di elaborazione e di ideazione, tesa a ridisegnare sia i quadri di riferimento, le "cornici" dei problemi, il tratteggio delle questioni, le coordinate dei punti-di-vista, sia le forme di intervento e di progettazione.

In uno scenario culturale come quello italiano in cui si insinua il bricolage dell'educare e in cui non pochi (specie una certa intelligenzia) scotomizzano la Pedagogia, occorre che essa, senza rimanere in stato inerziale e senza continuare ad ammannire "marmellate" ottative, rilanci se stessa, fronteggi il nichilismo più o meno soft, epperò critichi l'indifferenza verso l'area del significato, solleciti lo slancio e il rischio, richiami alla responsabilità e alla partecipazione attiva il pedagogista, in quanto intellettuale, attraverso un dibattito non timido, né balbettante, ma vigoroso e deciso, andando oltre le certezze verso le verità, guardando ai grandi ideali e "rivisitando" quelli che la paideia più consapevolmente avvertita ha proposto: il valore della persona, la promozione umana, l'impegno per il bene comune, la costruzione di una democrazia reale.

La Pedagogia, non soltanto italiana, ma anche internazionale, è entrata nel Terzo millennio confortata dagli apporti derivanti dalla ricerca empirica e dalla



tecnologia, precisando obiettivi e utilizzando metodi e strumenti a loro volta costruiti a seguito di raffinati confronti e puntuali riscontri, di proiezioni e verifiche scientifiche, ma non sempre è riuscita ad evitare una polarizzazione di devozione, spesso futile e inautentica, al sapere scientifico o di ribellione, talvolta scomposta ed ingenerosa, alla tecnologia. Se, infatti, contano le capacità di analisi, di indagine, di pianificazione scientifico-tecnologica della Pedagogia, sono altrettanto indispensabili le sue capacità di interpretare realtà, di impostare problemi, di operare sintesi, di cogliere significati e attribuire senso al progettare. La Pedagogia, dunque, pur intenzionata ad avvalersi dell'apporto prezioso della teorizzazione e della programmazione scientificamente garantite, va resa accorta e critica: deve guardarsi bene dall'aderire ad una concezione dell'educazione scientificamente intesa in senso forte, ossia quella che vede la teoria solo come ricognizione empiriologica, e ritenere, per converso, imprescindibile una riflessione sulla costituzione di senso della persona umana e dei suoi possibili sviluppi sul piano dei significati. Da qui l'esigenza, da parte della Pedagogia, di rivisitare i suoi termini e le definizioni, di ricapitalizzarne le valenze concettuali e le categorie anche attraverso la collaborazione ed il confronto derivanti dai tavoli epistemologici collaterali o complementari: dai saperi tradizionali alle nuove scienze, bioetica, biotecnologie, demografia ecc.



L'equivocità e la conseguente debolezza dei messaggi educativi attuali deriva non poco dal fatto che essi vengono elaborati ritenendo di rispettare quanto attiene all'uomo del nostro tempo, movendo, però, da - e finendo in - letture parziali, superficiali o predeterminate della stessa dimensione umana e utilizzando procedure lineari, matematico-geometriche, capaci di assumere le dimensioni umane una per una, epperò con una certa tendenza alla settorializzazione della realtà soggettiva (ed anche oggettiva) per cui non è difficile incorrere in tradimenti dell'interezza della persona e di tutte le sue valenze, i quali finiscono col disconoscere ciò che concorre in maniera incisiva alla sua promozione. Eppure il "paradigma della complessità" avverte che ogni tentativo di semplificazione della realtà (soprattutto umana), ogni sforzo di vivisezionarla, pur con l'intento lodevole di meglio conoscerla, è rischioso in quanto impedisce di coglierla per quello che effettivamente è.

Rilanciare una Pedagogia centrata sulla persona significa riconoscere il valore intrinseco di tutti gli uomini e di ciascuno, rilevarne i bisogni, gli interessi e le aspirazioni, scandagliandone gli aspetti esistenziali più riposti, ma ricchi di risorse: in definitiva significa non perdere e, nel contempo, non



enfaticizzare nulla di ciò che dalla persona umana si irradia e nulla di ciò che con essa interagisce.

Tutto questo è fortemente collegato al sostegno di una Società pedagogica forte, consapevole della responsabilità che la investe. Una Società scientifica è tale anche perché si costituisce come istituzione garante della qualità delle procedure di ricerca nel settore e di vaglio della professionalità degli appartenenti e degli aspiranti, epperò ne rende pubblico, promuove e difende il riconoscimento e la certificazione scientifici.

La Siped, dalla sua nascita, ha guardato a questo orizzonte e promosso l'avvio del percorso: si tratta ora, in stretta continuità con il passato, di compiere ulteriori passi, necessari anche in rapporto all'attuale contesto storico-culturale e alle nuove modalità di valutazione della ricerca che si stanno diffondendo e consolidando, che sono la condizione per svolgere ruolo e funzioni di società scientifica in senso pieno.

In questa prospettiva consideriamo nevralgici e cruciali, oltre che urgenti, i seguenti impegni:

– dare forza al discorso pedagogico attraverso una ripuntualizzazione e ridefinizione del quadro teorico di base concordato, quasi una koinè pedagogica, in grado di contenere categorie condivise, precisare concetti-chiave comuni, esplicitare criteri di legittimazione epistemica, senza, però, trascurare l'apertura al pluriprospettivismo (che la epistemologia della complessità postula) ed il nesso stretto fra educazione e verità;

– elaborare la negoziazione e la definizione di una “deontologia della qualità della ricerca pedagogica” (e della relativa didattica universitaria);

– costituire una confederazione delle Società scientifiche del settore pedagogico già esistenti (anche a costo di rivedere lo statuto e la composizione degli organismi direttivi) per una politica culturale unitaria e più efficiente.

Impegni onerosi e forse ambiziosi che la Siped, per il possibile, intende onorare.

Cosimo Laneve




la riflessione


Una Pedagogia immersa nell'attualità

Franco Cambi

1. Il presente interpretato



Capire il proprio presente – la forma e il senso del processo storico-sociale in cui siamo immersi – è un compito costante e sempre aperto dell'intellettuale. Secondo ogni suo profilo. Egli vuole/deve interpretare l'orizzonte temporale in cui agisce, comprendendolo e dominandolo per inserire in esso il proprio pensiero/azione, il quale – altrimenti – resta un pensiero astratto, vuoto, privato e, collettivamente, non significativo, mentre l'intellettuale moderno è, a suo modo, un funzionario e della scienza e della *polis*, come bene vide Max Weber nelle sue luminose conferenze del 1918. Allora, il primo compito – dell'intellettuale come pure, anche se in modo più ingenuo e/o meno riflessivo, di ogni uomo – è dare un volto, un volto fondato e aperto, in modo da legittimare l'azione prospettica dello stesso interprete, al proprio presente. Leggerlo, capirlo, interpretarlo. In particolare ciò vale per l'intellettuale-pedagogista che opera nel presente e per il presente e per il futuro, legandosi a quell'evento-formazione che è processo-nel-tempo, connesso al tempo storico-sociale attuale e incamminato (e in molti modi) verso il futuro, su cui è – di fatto e di diritto – intenzionato.



Ma qual è l'orizzonte del nostro presente? Qui va sottolineato che non si tratta di aderire ad alcuna filosofia della storia, intesa come cammino *a priori*, come Senso e Traguardo già fissato e tutto immanente al processo. No, tale unione della temporalità storica è tramontata. Si tratta piuttosto di fare di essa un'analisi empirica e una interpretazione problematica e aperta, applicando i principi di una lettura fenomenologica, da un lato, e dialettica, dall'altro, in modo da far-parlare il presente e di fissarne il profilo *in itinere* e di prefigurarne – forse – gli esiti. La storia va letta stando dentro il suo pluralismo, le sue asimmetrie, la



sua problematicità. E standovi come interpreti critici, ovvero capaci di accoglierne le tensioni, i blocchi, le potenzialità, senza prefigurarne le uscite.

Ma il nostro presente come va interpretato? Di fatto lo è in molti modi, che dipendono da ideologie, metodologie, punti-di-vista, che si affiancano, si accavallano, si confrontano. Ma da queste stesse prospettive di lettura emergono alcune costanti, che qualificano *en structure* il nostro tempo e lo fissano in una sua identità almeno di base. Tali prospettive sono quelle della Globalizzazione e della Tecnologizzazione, del Capitalismo e della Massificazione, della Forbice tra Nord e Sud e della Democrazia come Valore e come Metodo di convivenza sociale e politica. Sono elementi asimmetrici tra loro ma che delineano in proprio la problematicità del nostro tempo mondializzato e carico di ingiustizie e di opposizioni, governato da Capitale, Tecnica, Mass media, ma al tempo stesso spinto verso la democrazia come modello/valore. Un tempo di svolta? di apertura? di crisi? di tramonto? Forse un po' di tutto questo, ma anche un tempo di potenzialità nuove, di inaugurazione di una nuova *Societas* umana, di una condizione in cui libertà e giustizia, umanità e tecnica, potere e solidarietà possono entrare in sinergia, aprendo una nuova pagina della civiltà, in cui unità e differenza, tensioni e collaborazioni, localismo e mondialità possono entrare in contatto tra loro e disporsi in equilibrio, sì pure precario, non immobile, anch'esso *sub iudice*, ma attivo e presente nel nostro tempo. In questo tempo che si impone per il superamento dei regionalismi, per l'avvento di un'economia planetaria, per la crescita della solidarietà, per il cammino fatto dal dialogo e per la coscienza politico-democratica ormai diffusa (se pur contrastata da integralismi e settarismi, ma che - proprio manifestandosi - ri-legittimano la visione democratica della *polis*). Allora, è in questo spazio difficile, in costruzione, ancora neppure del tutto definito, carico anche di contraddizioni che l'intellettuale (non tanto o solo come specialista, ma proprio come "uomo pensante") deve stare e deve starci con convinzione, con impegno, con acribia critica anche, ma soprattutto con decisione e con perspicacia. Anche l'intellettuale-pedagogista che, più degli altri intellettuali sta *nel* tempo e agisce e pensa *per* il tempo. Il proprio tempo, che coincide con l'*epoca*.



2. Il ruolo della formazione e della pedagogia

Qui, in questa nicchia vanno ripensate l'educazione/formazione e la stessa pedagogia: il pensiero e l'azione dell'educazione. Nella nicchia della nostra epoca, che spiazzata l'educazione tradizionale e la trasferisce al Mercato, soprattutto, e alla sua ideologia dei consumi, del *loisir*, del disimpegno, come pure alle sue strategie (dei media, della pubblicità, del *way of life* etc.). Ma anche spiazzata la formazione come processo autoritario/libero di un io interiore e personale, di un soggetto-persona che si umanizza inculturandosi e acculturandosi e rivivendo in sé tutto il processo dialettico della cultura dentro una civiltà, ma anche lo stesso conflitto *tra* le civiltà. Oggi la formazione è tagliata alla radice: nell'io. In quell'io sempre meno autonomo e meno libero, sempre più attraversato da catture, sopraffazioni, dipendenze. E poi la pedagogia: come sapere è sempre più espropriata e sottratta a quella sua identità critica che già da Socrate e Platone era stata messa alla base e al centro del pensare-educazione. Educazione, formazione, pedagogia sono oggi "sotto inchiesta", e non solo dal punto di vista teorico. Anche - e in particolare - da quello pratico: vengono erose, spostate, soffocate, interrotte, cambiate di segno e portate altrove: verso il Mercato e verso la Tecnica, e con essi verso le ideologie che li innervano.

L'intellettuale pedagogista sta, quindi, davanti a una doppia realtà tipica del nostro tempo: tra l'Espropriazione del pedagogico e l'Instanza/Compito di ricomposizione storica della realtà rispetto al proprio tempo attuale. Sta, quindi, tra Crisi e Utopia e può mediare tale aporia solo attraverso la Critica, l'impegno analitico-critico e critico-costruttivo, che fa capo a una "pedagogia critica" e al modello dell'intellettuale critico. Va detto che sulla pedagogia critica si sta lavorando, oggi, in tutto il mondo. E ciò non è affatto casuale. È un sintomo e una speranza.

Modelli di pedagogia critica sono presenti in Germania, in Italia, in Francia, negli USA. In Germania sono i modelli che si rifanno alla teoria critica "a tenere il campo", mentre in Italia sono i modelli di pedagogia filosofica di tipo ermeneutico-critico e post-dialettico a tener fermo il modello della pedagogia critica; in Francia sono quei modelli che, eredi delle posizioni critico-radicali degli anni Settanta e Ottanta, si inoltrano oggi *oltre* le istituzioni, per ridefinire le categorie con cui la pedagogia lavora, a cominciare dalla formazione; negli USA, poi, si diffonde una




filosofia pedagogica (come quella della Nussbaum che altro è se non un modello alto e esplicito di pedagogia critica).

La pedagogia critica si definisce, tra l'altro, come critica della pedagogia (attuale, corrente, istituzionalizzata, etc., anche a livello soltanto accademico) e critica rispetto al proprio *sensu* e alla propria *vocazione*, che proprio la tradizione storica illumina nel suo nucleo e nelle sue varianti, come poi fissa quale punto-di-fuga del pensare/agire pedagogico. Una pedagogia critica è anche proiezione di modelli, intervento propositivo, sviluppo di possibilità, di ulteriorità, di correzione e di integrazione, proiettandosi secondo il principio dell'utopia, se pure trascritto nel registro della possibilità. Tale modello pedagogico si costruisce attraverso un confronto capillare, sottile, complesso e globale con *le* pedagogie, con *tutti* i loro fronti, attraverso un lavoro di grana fine e costantemente ripetuto e, al tempo stesso, si delinea attraverso la progettazione teorica, di cui si fa principio legittimante la stessa gravidanza storica con la tensione pedagogica "originaria" (ovvero avvertita nel suo *proprium*) e la capacità del modello di rispondere alla vocazione del pedagogico, riletto - insieme - e dentro la storia e dentro la teoria. Così la pedagogia critica è *giudizio* è *progettazione* è *infuturamento*, ma secondo uno sguardo che, come l'angelo di Benjamin, con lo sguardo rivolto al passato (e al passato incompiuto: carico di rovine) procede verso il futuro, regolandolo secondo il principio speranza.

3. Una pedagogia "in grande"

Tutto ciò, però, esige il pensare la pedagogia "in grande", e in più sensi. Come impegno storico decisivo. Come modello formativo connesso a finalità d'epoca. Come modello teoricamente forte e storicamente ampio. Quale la pedagogia fu per Comenio e per il suo sviluppo universale dell'uomo irenico; quale fu per Rousseau che le affidò il rinaturamento dell'uomo *nell'*alienazione; come fu per Pestalozzi che guardò all'educazione come formazione dell'uomo etico e sociale moderno, poi per Dewey o per Maria Montessori, che legavano la pedagogia alla scienza e alla democrazia, l'uno, alla scienza e alla pace, l'altra. Pedagogie tutte - ad un tempo - d'epoca e universali, capaci di leggere il proprio tempo *nel* passato e *nel* futuro e di indicare le vie del suo "compimento"



per l'uomo. Oggi tali connotazioni del pedagogico rischiano di tramontare, per quell'ondata specialistica, pragmatica, funzionalistica e produttiva che assedia il pedagogico e tende a risolverlo in un parlare, invece che in grande, in forma miniaturizzata e applicativa: senza il respiro della critica, senza l'afflato dell'utopia.

Scarsi sono, oggi, i modelli che incrociano critica e utopia nell'orizzonte della costruzione pedagogica e la collocano nell'*habitat* storico-socio-politico attuale, tentando di dominarlo e di orientarlo in senso antropologico-emancipativo, come esige la pedagogia pensata, appunto, in grande e *iuxta propria principia*. Sono, spesso, teorici extra-pedagogici che vengono a gestire questa dimensione del pensare pedagogico-educativo, senza riduzioni ad ottiche funzionalistiche. Queste ultime, sì, fanno parte del pedagogico, ma ne interpretano solo un *côté*, necessario e significativo, pur se insufficiente a capirne tutto lo "spettro", e che cancella la complessa dialettica che anima la pedagogia e la governa. Spesso sono filosofi, teologi, storici, antropologi che, da altri fronti disciplinari, più aperti a un'ottica epocale e globale, più esposti alla lettura dialettica del presente, più attenti agli scenari del futuro assunti nel loro carattere più generale e planetario, rilanciano le tesi congiunte della critica e dell'utopia, ripensate nella prospettiva della possibilità.

Un caso è e resta esemplare: quello di Edgard Morin che dopo la teorizzazione della complessità, dopo quella di una "scienza con coscienza", si è inoltrato in un disegno sempre più ampio dell'agire educativo che risale dalle conoscenze da "ricollegare" a un modello di "testa ben fatta", ai problemi e ai compiti dell'"educazione del futuro" e per il futuro. Gradualmente Morin si è collocato in quell'ottica di globalizzazione, di svolta cognitiva, di sviluppo etico-civile, di riorganizzazione dei saperi e della coscienza che dà il via ad una pedagogia "in grande" e ne mette a fuoco i nuclei, le tensioni verso..., i problemi aperti e le soluzioni audaci.

A Morin, come ad altri (a padre Balducci, ad esempio), noi dobbiamo oggi il richiamo a pensare in alto il pedagogico, potenziandone la funzione di critica e di prefigurazione, in un tempo-storia e in uno spazio-mondo che - pedagogicamente - va pensato *per l'uomo* e per un uomo ormai planetario. La lezione è forte e decisiva. Scuote il pedagogico attuale e il suo canone amministrativo.




Ne esprime la vocazione più propria e più densa. Ne valorizza il ruolo e teorico e politico e perfino storico: di essere un sapere teleologico in senso non retorico, la cui stessa axiologia – movendo dall'uomo e dalla sua liberazione come dal suo compimento – si pone come garante di un'ottica non contingente, anche se richiamata a tessere e ritessere quella identità dell'uomo per la quale lavora e dalla quale parla. Anzi, dalla quale – in ultima istanza – è autorizzata a parlare. Dall'uomo inteso come formazione costante della propria umanità. Ed è questa una *lectio* che nessuna scienza umana può gestire per la pedagogia. Come neppure la filosofia che assume, di fatto, l'uomo e il suo pensiero alla fine, come dato o come problema, e quindi ne presuppone la formazione

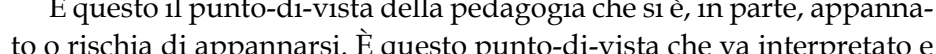
4. Tecnica 'versus' riflessività

Allora nella pedagogia attuale due modelli si fronteggiano, il che non significa che si elidano e che si ignorino reciprocamente. Da un lato sta la pedagogia come tecnica, come sapere/agire tecnico, come amministrazione, il cui modello teorico è il funzionalismo, il quale guarda al sistema, lo sofistica, lo integra ma anche lo rispecchia e lo migliora nel suo funzionamento complesso. E qui è in gioco un modello di razionalità strumentale, alla Weber, che è in azione, e del Weber teorico della razionalizzazione moderna, capitalistica e burocratica, quale – all'esempio – si dispiega nel pensiero sistemico di Luhmann. Su un altro lato si colloca la pedagogia come riflessività, come unità di critica e utopia, come sapere dialettico, che guarda – invece – al nesso temporale presente/futuro, alle istanze che il presente proietta sul futuro, al compito che quel futuro deve accogliere dal presente e portare ad esecuzione. Qui la razionalità è “sostanziale”, per usare la dizione di Horkheimer e Adorno, che interpreta e proietta istanze, bisogni, attese e che su di essi elabora progetti, fini, modelli. Anche ricorrendo all'ideazione metafisica che ha questo compito di anticipazione e di condensazione di ideali, al di là del suo impianto dogmatico connesso alle teorizzazioni di un Primo.

Tra i due punti c'è *distanza*, *distinzione*, anche *opposizione*, ma non c'è solo questo: c'è anche *necessaria integrazione*, e *integrazione dialettica*. Allora si tratta di dar vita ad un dispositivo metateorico della pedagogia che assuma *insieme* i due fattori e li congiunga in un'ottica di distinzione



e di complessità insieme. In pedagogia deve avvenire, a livello cognitivo, quello che Weber auspicava per il politico nella sua conferenza *La politica come professione*, in cui indicava nel doppio *ethos* della convinzione e della responsabilità il modo di attivare una vera coscienza politica. La convinzione esalta valori e ideali, li lega intimamente all'azione, li rende produttivi e imprescindibili, caricando di tensione e di tensione profetica (=prefigurante) l'agire politico. La responsabilità si lega alla commisurazione tra fini e mezzi, all'ottica produttiva di effetti e di effetti funzionali rispetto agli scopi-in-vista. Il politico deve vivere ambedue le etiche e nell'unione sta proprio la sua specificità. Per il pedagogista vale qualcosa di analogo a livello più cognitivo: deve pensare secondo convinzione e secondo responsabilità e deve farlo – come il politico – immerso nel proprio tempo storico, di cui deve farsi carico e dei problemi aperti, nel quale deve farsi interlocutore costruttivo, e costruttivo di futuro. La convinzione reclama un'ottica di critica e di utopia. La responsabilità quella dell'amministrazione (appunto responsabile). Le due ottiche ora si legano, ora si elidono, ora si fronteggiano, ma sanno che ambedue regolano – e insieme – il sapere pedagogico.



È questo il punto-di-vista della pedagogia che si è, in parte, appannato o rischia di appannarsi. È questo punto-di-vista che va interpretato e difeso. Ed è questo che va assolutamente rilanciato. Pena il declassamento della pedagogia o a pura tecnica o a pura utopia (=ideale “fantasticato”) e la perdita della sua specifica, costitutiva, irrinunciabile dialettica.

Certo si tratta di una “posizione difficile” che forse pochi – o nessuno – pedagogisti possono (specialmente oggi) tenere insieme e *in unum*, ma è questa che deve essere *metateoricamente* tenuta presente e tenuta viva, che va rilanciata e fissata nel suo stemma complesso e nel medesimo tempo.

Bibliografia

- BERTIN, G. M., *Educazione alla ragione*, Armando, Roma 1968.
BORGHI, L., *Educare alla libertà*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
BREZINKA, W., *Metateoria dell'educazione*, Armando, Roma 1978.
CAMBI, F., *Il congegno del discorso pedagogico*, Clueb, Bologna 1986.
CAMBI, F. – FRAUENFELDER, E. (a cura di), *La formazione. Saggi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano 1994.



- CAMBI, F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- CAMBI, F. (a cura di), *La tensione profetica della pedagogia*, Clueb, Bologna 2000.
- GENNARI, M., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2001.
- HORKHEIMER, M., *Eclissi della ragione*, Einaudi, Torino 1969.
- LAPORTA, R., *L'assoluto pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- LUHMANN, N. - SCHORR, K. E., *Il sistema educativo*, Armando, Roma 1988.
- MARIANI, A., *La pedagogia sotto analisi*, Unicopli, Milano 2003.
- MANNO, M., *La Poligonia: la straordinaria fertilità del logos. Postille al personalismo critico*, Edizione della Fondazione Nazionale Vito Fazio Allmayer, Palermo 1998.
- MORIN, E., *La testa ben fatta*, Cortina, Milano 2000.
- MORIN, E., *I sette saperi per l'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001.
- RINALDI, W., *La formazione interpretata*, Unicopli, Milano 2002.
- SOLA, G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, Bompiani, Milano 2002.
- WEBER, M., *Il lavoro intellettuale come professione*, Einaudi, Torino 1948.



Enza Colicchi

Da tempo - e ormai anche nel linguaggio comune - si parla e si sente parlare di 'fine delle ideologie' e di 'crisi dei valori': al punto che queste espressioni risultano tanto usate e ricorrenti da essere diventate in buona parte formule vaghe, cui è difficile attribuire un significato univoco o cui è impossibile riferire formulando valutazioni nette. Tuttavia ciò cui quelle espressioni in ogni caso alludono è un particolare momento della storia, un 'passaggio di civiltà', una nuova situazione culturale di cui non si può non prendere atto. È difficile negare che le considerevoli dislocazioni di credenza che in passato si erano verificate sugli oggetti della religione, dell'etica, della politica, della tradizione, della scienza stessa oggi vanno sempre più attenuandosi, smagliandosi, frammentandosi, disperdendosi. Viene sempre più diminuendo la capacità di 'credere fino in fondo' e quindi il nesso, la coerenza e solidarietà tra sapere e agire che a quella capacità si collega. Perduta qualsiasi prospettiva unificante della storia, della cultura, della vita umana stessa e quindi la possibilità di valutarle e di volerle indirizzate - quella storia, quella cultura, quella vita - verso certi scopi piuttosto che altri, risultano corrose le certezze e le credenze che sono alla base dell'azione.

Va insomma preso atto di un cedimento delle istanze diffuse di promozione/trasformazione della vita ed esistenza umana, della cultura, della convivenza nel suo senso complessivo. Essendo entrata in questione la presunzione stessa di un senso oggettivo e cogente di promozione/trasformazione di quella vita-cultura-convivenza, non si ha più in chiaro non solo cosa valga la pena, in generale, *di sapere*, ma soprattutto *cosa sia da fare*, così che incombe il rischio di un generalizzato lassismo pratico oltre che intellettuale.

Anche nel caso dell'educazione non solo le certezze metafisiche e in senso lato ideologiche - che fino a poco tempo fa ancora consentivano di dare unità, direzione e fondamento alle iniziative educative - sono venute meno; non solo la crisi dei valori tradizionali, rendendo sempre più



secolarizzata, differenziata e segmentata la società contemporanea, ha reso improponibile qualsiasi accezione universalistica dell'*educazione dell'uomo*; non solo la cultura odierna, ormai dominata dal sapere tecnico e dalla ragione strumentale, dall'accettazione passiva delle (presunte) leggi di un sistema economico complesso ed autoreferenziale, dalla rinuncia ad ogni riflessione che concerna il senso della vita o i fini ultimi dell'agire tende ad espungere l'idea stessa di una trasformazione degli individui e dei gruppi *via* educazione; ma il declino degli orizzonti di senso, la crisi diffusa delle prospettive teleologiche e utopiche, insieme alla crescente diffusione dell'individualismo rende affatto problematica la messa a punto di direttive pratiche capaci di sostanziare e dirigere l'agire educativo.

E pur tuttavia la consapevolezza di una condizione storico-culturale così difficile e ambigua – come è quella presente – non cancella la necessità di orientarsi ancora in direzione di risposte per così dire 'globali', di scegliere cioè il tipo di *uomo* e di *società* cui si intende dare credito e che si intende perseguire attraverso l'educazione; se non altro perché si tratta di una necessità profondamente avvertita nella coscienza diffusa contemporanea, la quale guarda all'intervento educativo come ad una importantissima risorsa per affrontare e tentare di risolvere i numerosi e pressanti problemi che gravano sulle nostre società.

Ora, ciò su cui occorre riflettere è che non c'è un solo modo – quello tradizionale – di concepire e teorizzare la prassi educativa: di valutarla, di considerarla indirizzata a certi fini piuttosto che ad altri. Che aree di oggettualità alternative si offrono alla ricerca pedagogica: aree che non siano situate nella dimensione delle leggi generali, delle norme assolute. Che modalità teorico-pratiche diverse possono essere istituite e sperimentate proprio a partire dalla mancanza di contenuti universali oggettivi: senza con ciò cadere nello scetticismo o nell'arbitrio, senza abbandonarsi al caso o alla rinuncia. Riconoscendo anzi che la coscienza storica del pluralismo e del relativismo, che caratterizza la nostra epoca, può intervenire positivamente a vincere i fanatismi e le sopraffazioni ideologiche di cui sono imputabili molte concezioni unilaterali dell'educazione prevalse in passato e che, in assenza di legittimazioni estrinseche – eteronome –, l'appello al *principio della responsabilità* degli individui e dei gruppi storici può valere a delineare una nuova diversa pratica fondativa delle iniziative di educazione.



È in un ordine siffatto di idee che prende corpo un modello di teoria finalizzata a dare ordine e coerenza ad una costellazione *condivisa* - locale e sempre provvisoria - di significati, di esperienze, di credenze e giudizi di educazione la quale produca un progetto *ragionevole* di interventi educativi: un progetto per soggetti *storici, avvertiti e responsabili*, il quale prospetti le linee di un'educazione che risulti *preferibile, accettabile e condivisibile*.

Certamente ci si deve preliminarmente chiedere se la congiuntura attuale di accentuato relativismo, oltre a prospettare possibili effetti positivi - di tolleranza e di cooperazione, presumibilmente -, possa risultare congruente con l'atteggiamento di promozione della cultura e della vita umana che è alla base dell'idea stessa di educazione: se tale congiuntura, insomma, non ponga in questione la stessa presunzione di un senso unitario di 'promozione della vita e della cultura umana'. Dato che in ogni concezione educativa è coinvolta una immagine dell'uomo e del mondo che oggi non risulta sufficientemente garantita e 'coperta' né da principi ideologici, né da intuizioni filosofiche né da informazioni scientifiche, cosicché si profila la necessità di definire *nuovi criteri razionali* per la valutazione di versioni diverse di educazione.

Ma allora si tratta di affrontare, in primo luogo, il problema del rapporto che una teoria dell'educazione la quale voglia proporsi dopo la crisi di ogni assolutismo deve intrattenere con la storia trascorsa del discorso pedagogico.

Il discorso dell'educazione è stato tradizionalmente considerato come *conoscenza* e questo coerentemente con la convinzione che vi sia un *oggetto-educazione* da conoscere nei suoi elementi costitutivi: un oggetto cui ci si deve *necessariamente* riferire per assicurare validità, senso e legittimità ad ogni pensare e fare educazione effettivi; un oggetto che non deve lasciare margini significativi all'autonomo pensiero umano ma, per così dire, 'riempirlo' strutturandone ed organizzandone lo spazio di agibilità secondo criteri univoci. Cosicché in questo oggetto viene riposta e racchiusa la misura di *sensu* delle *possibilità pratiche* dei soggetti e dei gruppi in fatto di educazione e dei gradi di libertà a questi consentiti nel pensare ed operare educativi.

Ebbene, il primo motivo di novità per una teoria dell'educazione che voglia proporsi dopo la crisi di ogni assolutismo sta nel fatto che essa



debba presentarsi, compiutamente, palesemente e consapevolmente, come oggetto di una *scelta*.


In effetti è da ritenere che non solo l'educazione, ma anche la filosofia, l'arte, la religione e la scienza stessa sono sempre state oggetto di 'scelte'. Senonché una scelta può essere occultata, nel senso che chi la compie può dichiarare di non avere elaborato o costruito alcun principio cui attenersi, alcun criterio assiologico o fisico o metafisico, ma che lo ha *scoperto*. E pertanto sostenere che si sono individuati *conoscitivamente* i tratti di una 'realtà' – di una verità – cui ognuno deve attenersi.

Una scelta educativa consapevole differisce da una scelta educativa surrettizia in quanto è la scelta di una costellazione di idee, significati, nessi logici, valori – di un mondo dell'educazione – che non nasconde il proprio carattere *soggettivo* iniziale. E pur tuttavia per essa tale soggettività non presenta il significato deteriore – di *arbitrio* – che la soggettività riveste, in genere, all'interno del modello oggettuale (cognitivo) classico. E ciò proprio *in virtù del proprio carattere radicale*: che nella fattispecie equivale alla radicalità della *responsabilità* che quella scelta guida e sorregge.

Più in particolare. Il paradigma oggettuale nega la rilevanza di scelte soggettive nella teorizzazione educativa. Il teorico-pedagogista che segue questo modello sostiene infatti di avere reperito un qualcosa di *dato* – una struttura, un'essenza, un fondamento – in grado di *decidere* e di *dirimere di diritto* tutte le questioni che, al converso, potrebbero invece cadere entro l'area degli *impegni* possibili della soggettività umana: ovvero sia essere oggetto di decisione da parte di soggetti e gruppi storici.

Laddove il pedagogista che aderisce al paradigma soggettuale non si limita a prospettare la possibilità di talune scelte soggettive entro un mondo dell'educazione sostanzialmente oggettivo, ma, in assenza di principi universali oggettivi o di autorità assolute da fare valere nella prassi educativa, avanza la pretesa di misurarsi con un mondo dell'educazione che, venendo riconosciuto come un *costrutto*, risulta, almeno in linea di principio, tutto *da (ri)costruire*.

Si può dire allora che ci troviamo in presenza di due diversi mondi teorici dell'educazione: il secondo dei quali non fa valere principi oggettivi, ma effettive possibilità decisionali ed operative umane: così che si delinea una più vasta area dei compiti che si offrono ai soggetti interessati all'educazione. Il diverso *grado di responsabilità* di cui i soggetti ven-



gono di volta in volta investiti in ciascuno dei due mondi teorici risulta del tutto evidente.

Ora, la *prima scelta teorica* che va compiuta è, ovviamente, quella che avviene tra questi due differenti tipi di mondi; tra il primo – in cui le scelte umane non contano – ed il secondo – in cui le scelte umane *possono* contare: nella misura in cui la teoria promuove ed offre un orizzonte di possibilità d'intervento, così che il senso e gli obiettivi dell'educazione vengono sottratti al destino, al caso o all'arbitrio di pochi per essere *decisi* dall'attività umana stessa: da una forma di *prassi teorica* che, insieme alla *libertà* dei singoli, accresce l'assunzione di *responsabilità* da parte di ciascuno.

Più da vicino. Se, ammettiamo che la funzione principale dei saperi pratici sia quella di fare sì che la ragione umana svolga un ruolo sempre più ampio, incisivo e esplicito nella costruzione della storia, certamente il sapere dell'educazione occupa di diritto – se non di fatto – un posto preminente all'interno dei saperi umani. Essendo l'educazione quella *prassi* attraverso cui le comunità e i gruppi intenzionalmente si impegnano per agire su se stessi nel segno 'del meglio', la pedagogia rappresenta l'impiego della ragione per il controllo (razionale) delle iniziative e degli interventi educativi e, in tanto costituisce uno strumento *per fare la storia*.

E però non sfugge che l'incidenza effettiva della ragione pedagogica dipende dalla posizione che il pedagogista assume all'interno della compagine intellettuale e della struttura storico-sociale del proprio tempo. Ciò che è in gioco, insomma, è l'interpretazione che egli fornisce del suo essere *un uomo di ragione*: e, quindi, dei modi in cui in concreto la ragione pedagogica si definisce, si colloca, agisce e riesce ad agire nelle vicende educative. Cosicché si tratta di stabilire la posizione del pedagogista e del suo lavoro all'interno dei campi sociali dell'intelligenza e quindi di riferire quei campi alla struttura della società storica. Si tratta insomma di fissare i compiti – che dovrebbero poi coincidere con *le reali possibilità* o, che è lo stesso, con i *limiti* – del ruolo della ragione pedagogica nella storia.

In linea di massima si possono distinguere tre funzioni che il teorico dell'educazione può assegnare a se stesso in quanto uomo-di-ragione. Si può, in primo luogo, attribuire alla ragione pedagogica una natura *sostanziale* e ritenere che esista un potere della ragione in grado di generare una situazione nella quale si verifichi ciò che può essere considerato




da ciascuno come ottimale. Come si è rilevato, la condizione culturale odierna impedisce che si possa investire la ragione pedagogica di un tale compito.

In secondo luogo si può limitare il ruolo della ragione pedagogica a questioni esclusivamente strumentali; nel senso che la funzione di tale ragione negli affari umani si riduce a semplice elaborazione e perfezionamento di tecniche per scopi 'di governo' che essa non contribuisce a determinare. Qui il pedagogista entra in quell'ordine organizzativo – per certi aspetti tipico della società contemporanea – che tende a fare del singolo *una parte* di una burocrazia funzionalmente razionale; egli per così dire 'si isola' nella sua specializzazione rigidamente strumentale e cessa di occuparsi dei problemi strutturali dell'educazione. Riducendo il ruolo della ragione pedagogica al semplice perfezionamento e affinamento di tecniche di natura 'amministrativa' e 'gestionale', lo studioso abdica al proprio compito critico e discorsivo e, con questo, alla propria autonomia morale.


In terzo luogo, infine, la razionalità pedagogica può rivendicare il ruolo di *organo di intelligenza pubblica* impegnato nella tematizzazione e risoluzione pratica delle difficoltà e dei problemi *di educazione* quali vengono vissuti e percepiti come rilevanti presso soggetti storici determinati entro le condizioni strutturali del nostro tempo. In questo caso lo studioso non percepisce se stesso come un essere 'indipendente', in qualche modo situato *fuori* della società: come la maggior parte dei propri simili, egli non partecipa delle decisioni 'che fanno la storia', ma è tra coloro sui quali ricadono molte delle conseguenze di quelle soluzioni. Infatti la sua posizione e la sua attività non gli offrono strumenti privilegiati, rispetto a quelli di cui dispone l'uomo comune, per affrontare e risolvere le questioni strutturali dell'educazione – dato che la soluzione di queste non si pone né su un piano puramente intellettuale, né su un piano puramente privato. E pur tuttavia egli può impegnarsi nello studiare e vagliare le possibilità oggettive (reali) che a determinati soggetti e gruppi storici si offrono per controllare consapevolmente e razionalmente le idee e le pratiche educative che, nel loro ambiente quotidiano, concorrono a *fare la storia*.

Più in particolare. Si deve riflettere sul fatto che, una volta ammesso che gli uomini sono in qualche misura in grado di 'fare la storia', alcuni




lo sono più di altri: e ciò perché, semplicemente, per 'fare la storia' si richiede l'accesso agli strumenti della decisione e del potere. Nell'epoca presente poi, in cui gli strumenti del potere si sono fatti tanto vasti quanto centralizzati, sempre più aumenta la distanza tra coloro che fanno la storia e coloro che la subiscono: gli individui che non hanno accesso ai mezzi del potere tendono cioè sempre più a rendersi strumenti dei costruttori di storia.

Se, dunque, la portata dell'azione che ciascuna decisione esplicita esercita nel processo di costruzione della storia dipende in larga misura dagli strumenti di potere disponibili in un dato periodo in una determinata società, in linea di massima si può affermare che il controllo che un gruppo di individui può esercitare sugli eventi storici dipende da fattori quali: 1) la sua compattezza, 2) il possesso di un potere sufficiente a prendere *decisioni* che abbiano conseguenze, 3) la capacità di prevedere tali conseguenze, ovvero di assumere la responsabilità di esse.



È in primo luogo importante distinguere tra *decisione* e *scelta*: tenere cioè presente che ogni decisione presuppone una scelta, che l'atto di decidere è successivo a quello di scegliere. Inoltre la scelta di un'alternativa piuttosto che di un'altra implica il riferimento a *motivi*: quando si sceglie un'alternativa anziché un'altra è perché si hanno sufficienti motivi per farlo. Una scelta è sempre determinata dal prevalere dei motivi *a favore* sui motivi *contro* e si configura, in tanto, come una scelta *ragionata*.

Ebbene, va riconosciuto che nel caso dell'educazione le scelte ragionate presentano una natura propriamente teleologica. Oggetto della ragione educativa - nell'accezione che qui si propone - non sono, infatti, *le norme che ci obbligano*, come accadeva nel caso della razionalità deontologica, ma *i valori che noi preferiamo*, cosicché la razionalità si configura in termini teleologici e *soggettuali*. Dove le norme si distinguono per il loro riferire al tipo dell'azione governata da regole, mentre i valori riferiscono all'azione finalizzata a scopi. Dove, ancora, se alla luce di norme si decide 'che cosa si deve fare', alla luce di valori si decide invece 'quale comportamento è preferibile'. Se le norme riconosciute obbligano i loro destinatari senza eccezione e nella stessa misura, i valori esprimono invece la preferibilità di beni e obiettivi che, *da parte di determinati soggetti e gruppi*, si ritiene sia opportuno perseguire. Se le norme comportano una pretesa di validità 'binaria' - nel senso che sono valide o





non - valide -, i valori stabiliscono invece relazioni e scale di preferenza: cosicché noi possiamo convenire con asserzioni valutative *in misura maggiore o minore*. Infine, mentre le diverse norme non devono contraddirsi l'una con l'altra - devono cioè fare parte di una configurazione coerente, costituire un sistema -, invece valori differenti concorrono tra loro per la priorità, cioè costituiscono configurazioni flessibili e 'in tensione'. Insomma: l'attrattiva dei valori ha il senso di una valutazione positiva di certi fini da parte di soggetti determinati.

Ciò che è in gioco, allora, è, in questo caso, l'*adeguatezza* di un determinato orientamento, cioè a dire il grado di *efficacia* che quell'orientamento può vantare nella risoluzione di problemi propriamente *pratici* sollevati da soggetti reali. Diversamente dalla prima forma di ragione pedagogica - che riferiva ad un parametro esclusivamente cognitivo -, ciò che ora conta è la capacità, esibita dalla ragione, di istituire e 'gestire' un ambito di giustificazione di tipo *pragmatico*. Nel senso che alla ragione pedagogica si affida il compito di elaborare un progetto di educazione che deve essere valutato sulla base della sua attitudine a risolvere *meglio* problemi reali di ordine pratico sollevati da soggetti reali. Alla ragione cognitiva tradizionale - cui si affidava il compito di indicare, in maniera univoca, il bene oggettivo dell'educazione - si sostituisce un modello di razionalità cui competono le scelte di soggetti e gruppi storici: cioè a dire cui si affidano le operazioni di accettabilità/accettazione di certi orientamenti da parte di quelli.

Certamente, si deve tenere conto del fatto che, nel tempo presente, le ideologie che offrono agli uomini la speranza - se non la certezza - di potere fare-la-storia sono in larga misura declinate. E il loro declino coincide anche con il venir meno delle aspettative dell'illuminismo: le aspettative secondo cui la ragione avrebbe finito per prevalere come fattore trainante della storia umana. Con lo scacco del progetto illuministico si registra inoltre il fallimento ideologico e politico della comunità intellettuale. Manca a tutt'oggi un'intelligenza che favorisca, sostenga, organizzi e coordini il grande dialogo della società, che predisponga, diriga e medi il confronto e lo scambio tra gli individui, che mantenga rapporti significativi con i singoli e i gruppi, consentendo loro di *ragionare insieme*, e - forte di tutto ciò - rivesta un qualche ruolo nelle decisioni di potere.

E però sono proprio queste considerazioni che valgono ad attribuire



nuovi compiti allo studioso di educazione: soprattutto il compito di esaminare, appurare e vagliare le possibilità oggettive che gli individui in vario modo interessati ai processi educativi hanno di collegare le proprie incertezze e le proprie difficoltà *private* – la cui consapevolezza è legata ai loro ambienti quotidiani – a *problemi pubblici*; o addirittura di convertire quelle incertezze e difficoltà private in problemi pubblici. In modo tale da potere agire consapevolmente ed efficacemente, con il potere di cui saranno entrati in possesso – *potere teorico e pratico* –, sulla cultura pedagogica della società: cioè a dire sulle idee e sulle pratiche relative alla cura educativa delle nuove generazioni.

In sintesi. Il pedagogo è chiamato ad esercitare il proprio ruolo: 1) nei confronti dei singoli individui, in quanto mira a trasformare le difficoltà e le preoccupazioni personali in problemi sociali accessibili alla ragione; 2) nei confronti della società, in quanto mira a contrastare tutte le forze che tendono a distruggere la *comunità* per alimentare la *massa*; o, da un punto di vista positivo, in quanto mira a formare e consolidare delle comunità autodeterminantesi. Il fatto è che spesso gli individui a vario titolo interessati ai problemi dell'educazione sono presi da difficoltà personali che non solo sono condivise da altri, ma, soprattutto, non sono risolvibili individualmente, ma solo attraverso cambiamenti strutturali, di ampie dimensioni. Cosicché il compito del pedagogo sarà, tra l'altro, quello di evidenziare il nesso, di volta in volta presente, tra difficoltà private e questioni sociali o pubbliche.

Si giunge, per questa via ad un modello di *teoria dell'educazione* come *luogo* in cui soggetti (per quanto possibile) liberi e razionali possano *esistere* ed essere incoraggiati e sostenuti nelle operazioni di problematizzazione, riflessione e progettazione pubblica di orientamenti, iniziative e progetti d'ordine educativo. Mancando un confronto e un dibattito ampio, aperto e informato gli individui non possono, infatti, entrare in contatto proficuo con la realtà del loro mondo. Se compito precipuo della teoria dell'educazione è, allora, quello di pervenire ad una definizione del dire/fare educazione che sia adeguata e rilevante per i soggetti e i gruppi storici, la pratica teorica concorre a coltivare e a sostenere associazioni di individui capaci di svilupparsi, di convivere e di agire secondo e mediante definizioni e progetti 'adeguati' e 'convincenti' di realtà personali e sociali.



Dove non sfugge come una società in cui prevalgono simili individui è *democratica* nel senso più genuino della parola e come altrettanto democratica potrà dirsi l'educazione che in essa potrà essere messa in atto. E ciò perché, semplicemente, è democratica quella società in cui tutti coloro che, a vario titolo, sono esposti agli effetti di decisioni dipendenti dagli uomini, possano fare sentire la propria voce in quelle decisioni. Dimodoché il potere di prendere tali decisioni possa essere *pubblicamente legittimato* e coloro che prendono tali decisioni possano essere ritenuti pubblicamente responsabili.





la discussione

Un progetto per il liceo delle Scienze Umane

Giorgio Chiosso

È in corso di elaborazione il decreto legislativo che dovrà regolamentare l'assetto del sistema dell'istruzione secondo quanto previsto dalla legge di riforma n. 53/2003. Tra gli otto licei previsti dal Parlamento è incluso anche il Liceo delle Scienze Umane. Tale presenza è l'esito di una complessa riflessione che dai primi documenti della riforma si è svolta fino all'attuale testo normativo. Inizialmente il Gruppo ristretto di lavoro avanzò l'ipotesi del Liceo Pedagogico. Nelle fasi successive si passò alla proposta del Liceo Umanistico per giungere, infine, a quella definitiva del Liceo delle Scienze Umane.

La soluzione scelta dal Parlamento si presenta connotata in modo diverso sia rispetto agli orientamenti perseguiti con le sperimentazioni in atto del Liceo della Comunicazione e del Liceo Sociale sia rispetto agli attuali Licei psico-socio-pedagogici avviati nell'ambito del cosiddetto progetto Brocca negli anni '90.

Si può ragionevolmente ritenere che con l'individuazione nelle "scienze umane" (e dunque non nelle scienze sociali e neppure in quelle pedagogiche) del nucleo della specificità del percorso di studi, il legislatore ha voluto esprimere una chiara indicazione: il Liceo delle Scienze Umane va immaginato e progettato come impresa culturale e formativa nuova. Dico "impresa culturale" perché qualsiasi scelta di ingegneria scolastica non obbedisce soltanto a ragioni organizzative o a modelli funzionalistici rispetto al mondo produttivo, ma sempre rinvia a una visione e una impostazione culturale. Nel nostro caso si valorizza la dimensione delle "scienze umane" intorno a cui, come è noto, si è svolto ed è tuttora in corso un ampio dibattito tra gli studiosi.

Sul piano del progetto educativo e dei contenuti culturali questa scelta nuova rispetto al pregresso e all'esistente non significa che non si debbano tenere nel giusto conto i risultati delle esperienze che si sono com-



piute negli ultimi anni, senza restarvi prigionieri, ma anche senza la presunzione che il “nuovo” si costruisce indipendentemente da ciò che l’esperienza ha maturato e consolidato. Ogni riforma infatti, a mio avviso, è un evento processuale e graduale che si situa all’intersezione di ciò che è stato e ciò che si immagina debba essere: un progetto, dunque, costruito guardando al futuro e facendo tesoro dei livelli di consapevolezza già acquisiti.

Non sfugge a nessuno l’ampiezza dell’espressione “scienze umane” la cui nozione originaria risale a quelle “scienze dello spirito” che Wilhelm Dilthey aveva formulato a fine Ottocento in contrapposizione alle “scienze della natura” con il contestuale rifiuto della riduzione dei metodi delle scienze dello spirito al determinismo che regola il mondo fisico e naturale. Di lì in poi intorno al concetto di “scienze umane” si è aperta un’ampia discussione che ha visto in campo filosofi, epistemologi, sociologi, antropologi, pedagogisti, psicologi variamente impegnati a tracciare i confini delle “scienze umane” e i legami non solo con la filosofia e le scienze sociali, ma anche a ridefinirne i rapporti con le stesse “scienze della natura” nella misura alcune di queste scienze prendono in considerazione l’uomo come entità fisica, fisiologica, biologica.

Non manca chi, a tal proposito, ha recentemente rilanciato un forte rapporto tra le “scienze umane” e le “scienze della natura”, intrecciando i saperi propri della condizione umana e i nuovi “saperi della natura” riaggregati e rifondati quali ad esempio la cosmologia, l’ecologia, le scienze della Terra. È proprio sulla base delle ricerche condotte in questi campi che sono scaturite rinnovate interrogazioni e riflessioni essenziali nella storia culturale e umana. Non si potrebbe, dunque, parlare della condizione umana senza porla in stretta relazione a quella che Morin ha definito “l’identità cosmica” e “l’identità terrestre”.

1. Una sfida molto impegnativa

Quale finalità è possibile individuare per il futuro Liceo delle Scienze Umane? Se le “scienze umane” si configurano come una federazione di saperi rivolti all’indagine sulla natura, il senso e l’esperienza dell’uomo credo se ne possa ricondurre il nucleo del percorso “liceale” (e, dunque, un percorso segnato dal duplice vincolo di porsi all’interno della scuola

secondaria e di rivolgersi a giovani adolescenti) nell'ottica di tre essenziali punti di vista:

- lo studio dell'uomo come individualità psicologica;
- il suo costituirsi come persona e, dunque, come soggetto intrinsecamente *educandus*;
- la sua capacità di essere soggetto attivo nella vita sociale e comunitaria.

Questi sono gli ambiti nei quali le scienze umane hanno preferenzialmente costruito il loro sapere nel corso del Novecento, integrando con puntuali apporti la riflessione filosofica e religiosa, l'analisi storica, la progettualità politica, i dati scientifici che restano ovviamente la base comune su cui innestare i caratteri umanistici essenziali. Il nucleo specifico dovrà infatti costituirsi come una "accentuazione" di una totalità assicurata dalla base liceale del corso di studi.

Si tratta di una bella sfida, dal momento che per antica tradizione la dimensione della "licealità" è stata associata agli studi umanistici centrati sulle letterature classiche, sulla filosofia e sulla storia o al massimo a quelli delle scienze matematiche, fisiche e naturali e non manca anche oggi chi nutre, ad esempio, qualche dubbio sulla qualità e garanzia scientifica delle discipline umanistiche a base non letteraria, storica e filosofica. È una sfida che, sia detto incidentalmente, riguarda anche altri tipi di nuovi licei anch'essi previsti dall'attuale riforma come il Liceo Economico e il Liceo Tecnologico.

Questa obiezione può essere superata richiamando una concezione meno statica della "licealità" che va oggi reinterpretata, salvaguardandone certamente le salde radici con le origini ideali, ma anche adattandola ai nuovi contesti storici e alle diverse esigenze culturali del nostro tempo. Essa, in buona sostanza, non può più essere identificata con un nucleo culturale preconfezionato e collaudato dalla tradizione, ma va piuttosto intesa come uno stile di conoscenza connotata dall'apprendimento critico, dalla capacità di storicizzazione e dalla consapevolezza della problematicità del reale, dagli interrogativi che tale dimensione ha suscitato e suscita negli uomini, dal rigore argomentativo che deve accompagnare le risposte a questi interrogativi.

È proprio sulla base di questa rinnovata concezione della "licealità" che la riforma prefigura otto diversi itinerari che, in modi diversi e con riferimenti culturali diversi, configurano l'enciclopedia liceale.




Sul futuro del Liceo delle Scienze Umane grava, poi, una ipoteca del tutto particolare e cioè il timore più volte espresso in diversi ambienti associativi e sindacali che, dietro a una nuova e più moderna espressione, si celi il proposito di riproporre, magari in forme rinnovate, l'ex Istituto Magistrale. Come a tutti è noto questo tipo di scuola ha esaurito la sua (nobile) funzione storica con l'avvio del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria che ha avocato a sé il compito della formazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia ed elementare. Va peraltro riconosciuto che già prima del suo formale esautoramento l'Istituto Magistrale mostrava alcuni limiti (in primo luogo della quadriennalità degli studi) al punto da spingere il Ministero ad avviare una serie di iniziative innovatrici fin dagli anni '90 nell'ambito dei cosiddetti "progetti Brocca" con la creazione dei Licei Socio-psico-pedagogici.

2. Un Liceo senza pedagogia?

Con l'esaurirsi del ciclo dell'Istituto Magistrale nel 2000 si aprì il problema di dare una nuova identità alle scuole fino ad allora impegnate nella formazione dei maestri. Questo problema s'intrecciò con l'interrogativo se fosse o meno opportuno prevedere un corso di studi secondari nell'orizzonte delle scienze dell'educazione.

Nell'attesa della definitiva sistemazione dell'istruzione secondaria (si era a ridosso dell'approvazione della legge Berlinguer-De Mauro) il Ministero optò, come è noto, per una sperimentazione di due nuovi modelli: il Liceo della Comunicazione e il Liceo Sociale. Mentre nel Liceo Socio-psico-pedagogico la cultura educativa in genere e quella psico-pedagogica in particolare è restata uno dei baricentri portanti, nei nuovi licei sperimentali l'asse culturale si è invece spostato verso altre direzioni e, rispettivamente, nel campo delle interazioni e delle strategie comunicative e degli studi di tipo sociale.


Lo sfondo nel quale si colloca il progetto del Liceo delle Scienze Umane appare così condizionato da una doppia e (contraddittoria) spinta: la semplice risistemazione del Liceo Socio-psico-pedagogico (e attraverso questo dell'antico Istituto Magistrale), secondo alcuni; il proposito di portare ad ordinamento le sperimentazioni a base comunicativa e socio-antropologica degli ultimi anni, secondo altri. Se così fosse, nell'uno e



nell'altro, caso la sfida del Liceo delle Scienze Umane sarebbe, a mio avviso, persa già in partenza.

Come abbiamo sopra ricordato il legislatore ha inteso indicare una via nuova, diversa sia dal Liceo pedagogico, ma anche dal Liceo Sociale e della Comunicazione.

Secondo alcuni osservatori la scelta a favore del Liceo delle Scienze Umane (anziché del Liceo Pedagogico) significherebbe la volontà di depedagogizzarne la fisionomia, orientandolo al tempo stesso nel senso piuttosto prospettato dalle "scienze sociali" ed invocando di conseguenza, una impostazione più socio-antropologica del piano di studi, con un'attenzione meno spiccata per le situazioni ed i contesti educativi e lo sguardo rivolto soprattutto verso i fenomeni sociali. Se così fosse ci sarebbe da chiedersi perché il legislatore non abbia parlato di Liceo delle Scienze Sociali, in presenza, tra l'altro, di una sperimentazione in tal senso orientata.



Progettare un Liceo delle Scienze Umane con il proposito di fare a meno degli apporti e della specificità della cultura pedagogica sembra piuttosto azzardato. Si potrebbe subito dire che anche l'educazione e la pedagogia sono parte costitutiva delle "scienze umane", ma la questione merita una riflessione più approfondita. Numerose istanze anti-pedagogiche del nostro tempo sono condizionate da un approccio alla cultura educativa molto riduttivo (e anche molto banale) come se la pedagogia si occupasse soltanto di bambini e di bambini molto piccoli. Un'idea che, nella migliore delle ipotesi, poteva andare bene 40-50 anni fa, quando, nel passaggio da una pedagogia ancora molto filosofica ad una pedagogia sempre più attenta al dato empirico ed esperienziale, l'attenzione e le ricerche si posarono in massima parte sul mondo della scuola. Chiuso l'Istituto Magistrale non vi sarebbe, dunque, più bisogno di alcun apporto pedagogico.

A questa obiezione si può rispondere con due principali osservazioni. La prima è che basta avere una modesta conoscenza della ricerca pedagogica degli ultimi decenni per coglierne un significativo ampliamento di orizzonti proprio nel senso tracciato dalle "scienze umane": temi come la formazione dell'uomo nel suo ciclo di vita, la riflessione sui concetti di "cura" e di "reciprocità", i dibattiti intorno alla definizione e alla costruzione della cittadinanza (per citare solo qualche esempio)



hanno aperto nuove piste di ricerca che si sono accompagnate alla sempre più spiccata attitudine a lavorare interdisciplinarmente nell'ambito delle scienze dell'educazione. L'attenzione all'uomo *educandus*, in una parola, si svolge nella pedagogia contemporanea in spazi sempre più vasti e complessi e non circoscritti soltanto alle età iniziali della vita e alla frequenza della scuola.


Il secondo motivo è che appare improbabile parlare dell'uomo senza immaginarlo proprio come *educandus* ovvero come risorsa in potenza, essere in sviluppo, apertura a ciò che non è ancora, ma potrà e dovrà essere domani. Cosa, se non la riflessione pedagogica, ci può aiutare a comprendere i passaggi attraverso cui, ieri come oggi, si sono ordinati i modelli educativi, si sono organizzati, si sono posti in relazione con il soggetto in formazione offrendo strumenti per crescere, occasioni di senso e di significati e così via. Certo oggi i pedagogisti hanno piena consapevolezza di non essere più i soli ad occuparsi di educazione, ma le loro ricerche ed analisi continuano a rappresentare punti di riferimento di cui non si può fare meno.

Non vorrei, tuttavia, che il dibattito intorno alla pedagogia finisse per distogliere l'attenzione sulla questione molto più ampia e complessa legata alla identità stessa del percorso delle Scienze Umane.

3. L'identità del Liceo delle Scienze Umane

Queste schermaglie così vivaci hanno il solo pregio di aiutarci a capire cosa *non debba essere il Liceo delle Scienze Umane*, ma poco ci aiutano a definirne il progetto culturale in positivo e ad assicurarne gli adeguati contenuti. In primo luogo occorre trovarne la ragion d'essere in quanto "liceo" e in quanto "delle Scienze Umane", poi si dovrà individuarne gli assi portanti e gli sbocchi culturali ed infine precisarne gli obiettivi di apprendimento. Soltanto alla fine di questo iter sarà ragionevole anche ritrovare nel Piano di studi le discipline che ne dovranno garantire la particolare accentuazione "umanistica".

A me sembra che il Liceo delle Scienze Umane possa trovare un primo motivo identitario, culturale e formativo al tempo stesso, nello studio e nell'approfondimento dei percorsi e delle esperienze con cui l'uomo si costituisce in quanto persona e come soggetto di reciprocità e di



relazioni che si svolgono secondo modalità e approcci diversi e precisamente:

- in quanto esperienza di sé
- in quanto soggetto di relazioni interpersonali
- in quanto soggetto di relazioni sociali e di cura per il bene comune
- in quanto relazione tra sé e il mondo delle idealità e dei valori.

Queste diverse connotazioni dell'uomo si manifestano in duplice prospettiva: in quanto esperienze che si costruiscono nel tempo (e dunque secondo le regole proprie dell'educazione e studiate dalla pedagogia e dalle scienze dell'educazione in genere) e in quanto esperienze che si compiono nello spazio (e dunque secondo le regole proprie della vita sociale e comunitaria e studiate da un ampio spettro di discipline, dalla sociologia all'antropologia, dalla politologia al diritto).

Un secondo elemento identitario è perciò connesso alla esplorazione e alla conoscenza dei diversi contesti nei quali l'esperienza dell'uomo e le relazioni umane preferenzialmente si esplicano. Si possono richiamare, a titolo d'esempio, i contesti educativi, scolastici ed extrascolastici, formali e non formali; i contesti di cura e dei servizi alla persona; i contesti del mondo del lavoro; i contesti della convivenza e della costruzione della cittadinanza; i contesti religiosi; i contesti multiculturali; i contesti degli affetti e della dimensione emotiva.

La questione "relazione umana" si propone, in buona sostanza, a tre livelli: *antropologico*, in quanto caratterizzante l'uomo; *oggettivo*, in quanto origine di forme e di modalità specifiche; *di significato*, in quanto queste modalità sono sempre espressione di significati di ordine generale. Ognuna di queste dimensioni rappresenta un possibile "oggetto materiale" di cui il Liceo delle Scienze Umane può far riferimento.

Progettare il Liceo delle Scienze Umane significa, perciò, immettere nel circuito della scuola secondaria quegli specifici saperi sull'uomo che contribuiscono, in stretto rapporto all'analisi filosofica e storica, letteraria e religiosa, a meglio specificarne le caratteristiche esistenziali e sociali, osservandole, a seconda delle situazioni, sotto molteplici punti di vista (pedagogico, psicologico e socio-antropologico) tutte convergenti, anche se con strumenti diversi, nell'esplorare le potenzialità, la complessità, la varietà dell'esperienza umana e delle relazioni intersoggettive e sociali.




4. Quali contenuti?

Lo svolgimento del Piano di studi dovrà perciò declinarsi nel senso di passare dalla “realtà dell’esperienza relazionale” alla “relazione nei suoi diversi aspetti”, avendo cura, se si vuole dare al Liceo delle Scienze Umane un impianto in grado di competere con gli altri licei, di delimitare con chiarezza il campo della relazione nel senso più sopra indicato, assicurando il baricentro del corso di studi alle modalità relazionali più significative che connotano la vita dell’uomo e hanno segnato le civiltà e che non sono riconoscibili all’interno degli altri percorsi liceali.

In primo luogo è necessario prevedere, con la dovuta gradualità distribuita nell’arco dei cinque anni, un solido asse di contenuti d’impianto metodologico-epistemologico orientato ad assicurare l’acquisizione delle principali prassi di ricerca nel campo delle scienze umane sia di tipo empirico sia di tipo sperimentale nel quale potranno convergere interdisciplinarmente le competenze tipiche della ricerca pedagogica, di quella psicologica e di quella sociale. È immaginabile che, specie a livello di quinto anno di corso, si possano prefigurare progetti di ricerca coerenti con gli eventuali sviluppi degli studi superiori.

In secondo luogo appare fondamentale fornire al progetto del Liceo delle Scienze Umane una significativa profondità storica da realizzare con il metodo proprio della dimensione storica del conoscere e in stretto rapporto con il contesto culturale e filosofico di riferimento. In modo del tutto particolare la conoscenza storico-educativa dovrà assicurare la ricostruzione e l’analisi delle varie forme personali e comunitarie nelle quali, nel corso dei secoli, è stata vissuta la dimensione della relazionalità umana e quali modelli teorici e politici di convivenza e quali forme e attività pedagogiche ed educative ne sono scaturiti.

In terzo luogo risulta necessario affiancare alla dimensione metodologica e a quella storica l’approfondimento della costruzione dell’identità, dell’intersoggettività e della socialità umana attraverso l’indagine dei processi psicologici, dei modelli culturali e sociali di riferimento e delle forme educative del nostro tempo, con l’obiettivo anche di familiarizzare con le principali metodologie relazionali e comunicative. Per il conseguimento di tali obiettivi risultano fondamentali gli apporti delle principali teorie pedagogiche, psicologiche e socio-antropologiche contemporanee nonché la riflessione sulla costruzione dei sistemi di

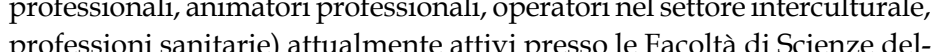


valori e le istanze in ordine ai diritti umani e alla costruzione della cittadinanza.

5. Le prospettive aperte dal Liceo delle Scienze Umane

Se è vero che, per sua natura, il percorso della licealità non può avere immediati traguardi professionali, è non di meno indispensabile interrogarsi su quali sfondi post secondari (e universitari in particolare) sia possibile orientare preferenzialmente (ancorché non esclusivamente) le competenze acquisite nel corso degli studi nel Liceo delle Scienze Umane.

In via generale possiamo dire che appaiono congruenti tutti quegli sbocchi che prevedono la padronanza di capacità relazionali, di cura, di buona comunicazione interpersonale e di esercizio della reciprocità umana. Potranno così essere adeguatamente valorizzati gli aspetti relativi alla intersoggettività, alla costruzione dell'identità, alla relazione cooperativa e cioè i tratti caratteristici di tutto il percorso liceale.



In modo tutto particolare risultano perciò funzionali al nostro Liceo i corsi di studi finalizzati ai servizi alle persone (assistenti sociali, educatori professionali, animatori professionali, operatori nel settore interculturale, professioni sanitarie) attualmente attivi presso le Facoltà di Scienze della Formazione, Scienze Politiche e Medicina. In logica sequenzialità si potranno anche acquisire le competenze necessarie per l'esercizio dell'insegnamento con l'acquisizione delle specifiche lauree specialistiche aperte presso le Facoltà di Lettere e Filosofia, Lingue e letterature e Scienze della Formazione.

Inoltre sono prevedibili anche altri significativi sbocchi come il proseguimento degli studi nella Facoltà di Psicologia, nei corsi di Laurea in Scienze della Comunicazione e di Scienze motorie, oltre che in tutti i tipi di formazione professionale di II livello che hanno il loro baricentro in attività che richiedono la capacità di esercitare a livello professionale la dimensione relazionale e comunicativa.

Dimmi che insegnante hai e ti dirò che scuola sei

Franco Frabboni

1. Il veliero pedagogico nei mari della formazione

L'antico e prestigioso "veliero" della pedagogia accademica del nostro Paese (da molti anni autorevolmente guidato a prua dal nocchiero di nome Siped) è in rotta lungo i mari dell'*educazione* e della *formazione* - intitolati alle singole stagioni della vita (infanzia, adolescenza, gioventù, età adulta ed età anziana) - per raggiungere la sua spiaggia valoriale, il suo mondo di senso e di significato: un *soggetto-persona* segnato ontologicamente da tre indelebili "i" (*irripetibilità*, *irriducibilità*, *integralità*). Soltanto una *persona* equipaggiata di queste *tre vocali* - quindi, testimone di "diversità" - potrà evitare, oggi, di lasciare via-libera all'avvento - esistenzialmente devastante - del *soggetto-massa*. A un uomo e a una donna standardizzati, *in serie*, testimoni di comportamenti quotidiani (affettivi, cognitivi, etico-sociali) conati e modellati dai modelli di consumo collettivo. Non solo i modelli collettivi di *vita sociale* connessi all'alimentazione, all'abbigliamento, alla comunicazione, al fitness, al tempo libero, ma anche - e soprattutto - i modelli collettivi di vita personale connessi ai modi di interagire, di capire, di pensare, di decidere, di progettare e di sognare. Sono "onde-lunghe" provocate dal villaggio globale dei consumi diffusi che espropriano la "singolarità" del *soggetto-persona*. E sono inevitabilmente generatori di una *umanità dimezzata*, che getta sul terzo millennio un doppio incubo esistenziale: l'incubo dell'uomo in piccolo e rotondo nietzscheano e l'incubo dell'uomo a una dimensione marcusiano.

Il "veliero" pedagogico, sul cui albero più alto campeggia il *soggetto-persona*, non può non avere - tra i tanti suoi passeggeri - la figura di un *insegnante* colto e competente. Il lungo viaggio per i mari dell'*educazione* chiede la continua presenza di un'elevata *professionalità degli insegnanti*. La sola in grado di aprire gradualmente le menti degli allievi su affascinanti e critici orizzonti culturali, illuminati a giorno da forme "plurali" di conoscenza.



Muovendo da questa convinzione pedagogica, ne consegue questo paradigma concettuale. Una professionalità alta e colta dei docenti assicura alle giovani generazioni l'opportunità di disporre precocemente degli occhiali *cognitivi* e *valoriali* con i quali potere capire e partecipare - da protagonisti - al romanzo esistenziale di una società del cambiamento, complessa e in transizione.

Tutto questo conduce ad un'opzione pedagogica irrinunciabile. Questa. È la *formazione iniziale* dei docenti a costituire il passaggio obbligato per potere consegnare alla scuola una diffusa credibilità e legittimazione culturale da parte della propria collettività nazionale. *Dimmi che insegnante hai e ti dirò che scuola sei.*

Se la *formazione iniziale* è uno specchio molto affidabile per visualizzare la *mission* (professionale e formativa) riconosciuta all'*insegnante* e alla *scuola* da parte della società, ne consegue che la sua "modellistica" espone tendenzialmente una medaglia a due facce: l'una, *statica*; l'altra, *dinamica*.

(a) Primo modello: *un profilo statico dell'insegnante*. - Questa prima tipologia professionale è funzionale allo *status quo*, al mantenimento del modello scolastico tradizionale. Conseguentemente, la sua formazione iniziale viene erogata quale strumento di ratificazione di una professionalità e di un fare/scuola *tradizionali*. Da una parte, un docente di basso profilo culturale e privo di autonomia formativa; dall'altra parte, una scuola subalterna alle disposizioni provinciali e rinchiusa in una velleitaria autoreferenzialità formativa.

Di qui una *prima equazione*. Quanto più la formazione iniziale dell'insegnante accusa un *respiro corto* - quando viene rimpicciolita vuoi nell'immagine ipertrofica del docente *tuttologo*, vuoi nel culto delle competenze tecnicistiche, nella relegazione a mera empiria - tanto più viene mitizzato il docente depositario/trasmittitore di modelli formativi precostituiti, surgelati, canonici.

(b) Secondo modello: *un profilo dinamico dell'insegnante*. - Questa seconda tipologia professionale si qualifica invece quale motore di "cambiamento". Conseguentemente, si fa generatrice di una *professionalità* e di una *scuola* capaci di essere culturalmente al passo dei tempi, così da assicurare agli allievi le competenze cognitive, interattive ed etico-so-




ciali necessarie per potere decidere – autonomamente – come diventare donne e uomini, domani.

Di qui una *seconda equazione*. Quanto più la formazione iniziale espone un *respiro lungo* – quando dispone di un compasso largo, aperto sull'intero quadrilatero professionale del sapere, saper-fare, saper-interagire e saper-essere – tanto più l'insegnante si veste dei panni dell'architetto dell'educazione e dell'istruzione. Una professionalità *forte*, capace di ottimizzare tanto il versante dell'*apprendimento* (equilibrio tra piano relazionale e cognitivo del curriculum; stretta interazione tra competenze disciplinari e interdisciplinari; opzione per l'imparare ad imparare rispetto alla riproduzione delle conoscenze), quanto il versante della *socializzazione* (apertura della scuola ai problemi della società e della famiglia al fine di una precoce educazione alla cittadinanza; promozione di gruppi di studio e di ricerca per la co-costruzione delle conoscenze: esempio, i laboratori, la pratica della collegialità e del cooperative learning) nel nome – sempre – di una scuola che abilita a pensare con la *propria testa* e a sognare in con il *proprio cuore*.

La diligenza pedagogica (e la Siped) di casa nostra da sempre è in cammino lungo il secondo sentiero intitolato al *modello dinamico* dell'insegnante. Questo, il suo punto-qualità, la sua specificità educativa. La formazione iniziale dei "maestri" (attraverso il *Corso di laurea per la formazione primaria*) e dei "professori" (attraverso la *Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario*) deve avere a disposizione, nel proprio arco professionale, una *freccia pedagogica* capace di colpire un obiettivo oggi improcrastinabile: la costruzione di una "persona" (di un uomo e di una donna) dalle elevate competenze culturali ma anche da cifre diffuse di *moralità* e di *valorialità*.


Dunque, la formazione *iniziale* (ma anche *in servizio*) dei docenti di ogni ordine e grado dovrà necessariamente costituire un limpido specchio di rifrazione dell'eccezionale ruolo *culturale* e *civile* che la scuola sarà chiamata a svolgere sulle già percorribili praterie incontaminate del duemila. Il che significa che soltanto ponendo la scuola (e il suo corpo-docente) a "crocevia" della sempre più ramificata rete dei *luoghi formativi* si potranno sfidare e contrastare – con la forza del *pensiero democratico* (la scuola è la sola istituzione culturale deputata a garantire l'*uguaglianza* delle opportunità formative) e del *pensiero plurale* (la scuola è la sola istituzione culturale deputata ad assicurare il *rispetto* delle "ideologie":



quindi, la libera espressione dei molteplici dei punti di vista politici, etico-sociali, valoriali e religiosi) – le *epocali rivoluzioni* che stanno illuminando il firmamento stellare di questo millennio al debutto.

Da sempre, la *formazione iniziale* (a livello universitario) degli insegnanti di scuola dell'infanzia, di scuola primaria e di scuola secondaria prende l'immagine dell'ago di una "bussola" molto affidabile per riconoscere la direzione che sta assumendo – presso l'opinione pubblica – la loro credibilità sociale e culturale. È una "freccia" che disegna *parabole divaricanti* a seconda della vettura professionale – "calesse" (a due ruote) o "diligenza" (a quattro ruote) – sulla quale trova posto la loro *identità* (sociale e culturale).

(a) *Il calesse a due ruote.* – Questo primo modello tendenzialmente è rinchiuso dentro ad una angusta duplice competenza professionale: *disciplinare* (prima ruota: il "sapere" relativo alla propria materia di insegnamento) e *didattica* (seconda ruota: il "sapere" insegnare).



(b) *La diligenza a quattro ruote.* – Questo secondo modello tendenzialmente dà luce ad una *professionalità ecosistemica*: intitolata sia al calesse a due ruote (alla competenza disciplinare e didattica), sia alle altre due ruote ineludibili della professionalità degli insegnanti, che prendono il nome del sapere-interagire (il sapere promuovere la *relazione educativa*) e del sapere-essere (il sapere promuovere il *soggetto-persona*).

L'opzione pedagogica è senza incertezze per una professionalità "ecosistemica" dei docenti.

Questo, il suo *quadrilatero professionale*.

(b1) *La competenza disciplinare.* – È intesa come padronanza culturale (storico-epistemologica) della materia di insegnamento e come capacità a sapersi confrontare e a contaminarsi con altre discipline (*interdisciplinarietà*).

(b2) *La competenza didattica.* – È intesa come padronanza metodologica ed empirica nell'ambito sia della *didattica generale* (padronanza delle procedure di progettazione, di sperimentazione e di controllo-valutazione), sia delle *didattiche disciplinari* (padronanza delle strategie cognitive nei processi di insegnamento-apprendimento).



(b3) *La competenza relazionale.* – È intesa come padronanza nell'ambito delle dinamiche di *comunicazione-socializzazione*, nonché nelle capacità di controllo degli atteggiamenti del docente nelle relazioni *socio-affettive* con gli allievi (capacità di analisi e di controllo del transfert e del controtransfert da parte del docente).

(b4) *La competenza deontologica.* – È intesa come professionalità pedagogica nell'ambito delle *scienze dell'educazione*. Questa competenza mira alla salvaguardia della *singularità* (l'irripetibilità-irriducibilità-inviolabilità del *soggetto-persona*). Una *singularità* fortemente minacciata in questa stagione storica da diffusi processi di *massificazione* generati da una triplice *globalizzazione*: dei *mercati* (la cui "cifra-rischio" si chiama selvaggia e spietata competitività in ogni dimensione della vita economico-sociale), dell'*informazione* (la cui "cifra-rischio" si chiama parcellizzazione elettronica del linguaggio e del pensiero) e della *cultura* (la cui "cifra-rischio" si chiama uniformizzazione e omologazione dei modelli di vita quotidiana).

La nostra speranza – tutta pedagogica – è che l'arco professionale dell'insegnante possa disporre di *quattro frecce* acuminate: sia sul piano disciplinare, sia sul piano didattico, sia sul duplice piano relazionale e deontologico delle scienze dell'educazione. A partire dalla Riforma degli studi accademici, i nuovi corsi di studio rivolti alla formazione universitaria dei docenti (del preobbligo, dell'obbligo e del postobbligo) non potranno prescindere da una preliminare *teoria del profilo* dell'insegnante. Un "profilo" che dovrebbe rispondere a queste quattro irrinunciabili *competenze professionali*.

E più precisamente.

(1) Le *competenze teoriche* vanno articolate (1.1) in *conoscenze psicopedagogiche*; (1.2) in *conoscenze culturali* di carattere generale (fondamenti storici ed epistemologici delle aree curriculari di natura *linguistica, storica, scientifica, artistica*); (1.3) in *conoscenze dei contenuti* delle discipline di insegnamento.

(2) Le *competenze operative* vanno attribuite alla padronanza del repertorio citato delle *dieci parole* della Didattica, che qui raggruppiamo in

rapporto alle loro affinità procedurali: (2.1) curriculum, relazione, personalizzazione-individualizzazione, integrazione; (2.2) disciplinarietà, interdisciplinarietà, ambiente; (2.3) ricerca, laboratori e valutazione.

(3) Le *competenze interazionali* sono relative (3.1) alla capacità di attivare dinamiche emotive e processi di socializzazione e (3.2) alle tecniche di controllo degli atteggiamenti del docente nelle relazioni socioaffettive con gli allievi (strumenti di analisi-controllo del comportamento docente).

(4) Le *competenze deontologiche* sono relative alla *mission* di disseminazione dei *valori* (4.1) *democratici*; (4.2.) di *cittadinanza*; (4.3) della *singolarità* del soggetto-persona e (4.4) del suo pensiero *divergente* e *plurale*.

2. Un plauso all'articolo cinque

Questo modello di *formazione iniziale* dei docenti dà tendenzialmente luce ad una professionalità "ecosistemica", a *più dimensioni*. Intitolata sia alle competenze *disciplinari* e *didattiche*, sia ad altre due ineludibili competenze professionali, che prendono il nome del *sapere-interagire* (il "sapersi" mettere in *relazione educativa*) e del *sapere-essere* (il "sapere" promuovere il *soggetto-persona*).

La nostra opzione va senza incertezze - dunque - per una formazione iniziale a *più dimensioni*. Qualora si optasse per un percorso curricolare privo della doppia competenza *relazionale* (il "sapere" *interagire* con gli allievi) e *pedagogica* (il "sapere" *essere-persona*) - fortunatamente questa non è la strada intrapresa dalla Riforma scolastica in atto - la professionalità degli insegnanti risulterebbe dimezzata: povera di respiro educativo, quand'anche disponesse di quello formativo.

A nostro parere, l'art. 5 della Legge di Riforma della scuola (n. 53 marzo, 2003) costituisce il *gioiello di famiglia* del ministro Letizia Moratti. Così recita: "la formazione iniziale è di pari dignità per tutti i docenti e si svolge nelle università presso i corsi di laurea specialistica".

Di qui la nostra tesi convinta (con un'unica riserva, che si fa punto di domanda: la *scuola dell'infanzia* farà parte del "collier" di gemme preziose dell'art. 5?) è un po' questa.

Finalmente viene disegnata una professionalità - di *pari dignità* per i



docenti di ogni ordine e grado - corredata di una *doppia laurea* (di primo e di secondo livello: cinque anni): integrabile eventualmente da un ulteriore anno e/o biennio di formazione-lavoro in servizio (gestito da strutture apposite di Ateneo o d'interateneo, che potrebbero essere le attuali *Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario*). Questo, lo scopo: popolare la scuola di domani di insegnanti *colti* e *competenti*, in modo da assicurare all'istituzione scolastica le condizioni migliori per potere raccogliere una diffusa legittimazione sociale e culturale da parte della propria collettività nazionale.

Si è detto della nostra esplicita opzione per una *diligenza* (a quattro ruote) in cammino per gli impervi sentieri della *formazione iniziale* degli insegnanti. Di più. Noi vorremmo che i due *cocchieri* che si alternano a cassetta fossero inamovibili e insostituibili. Questo perché assicurano *flessibilità* e *modularità* al cammino della formazione iniziale degli insegnanti. Ciascun *cocchiere* ha un proprio itinerario-viaggio da compiere.

(a) Il *primo cocchiere* conduce lungo il sentiero di una *formazione universitaria unitaria e abilitante*. Sul bavero della sua giacca va scolpito a lettere cubitali che la formazione iniziale dovrà essere *unitaria* e *abilitante* (quinquennale: 300 crediti) per tutti gli insegnanti della scuola del nostro Paese, con l'eccezione degli educatori infantili (asilo nido e professioni di aiuto alla maternità e alla famiglia) che disporranno di un percorso triennale (180 crediti). Questo, al fine di perseguire il duplice obiettivo della *pari dignità professionale* per l'intero corpo docente e della relativa sua *mobilità* - ascensionale e discensionale - lungo i comparti del sistema scolastico.

Questo *primo sentiero* mostra peraltro un fastidioso ciottolato: uno dei suoi "gioielli" non presenta la luminosità degli altri. Questa opacità si manifesta quando l'art. 5 sembra voler attribuire la *pari durata* (cinque anni di formazione universitaria) soltanto con gradualità temporale ai futuri insegnanti di *scuola dell'infanzia*. Il nostro timore è un po' questo. Ed è un interrogativo che rivolgiamo al Ministro dell'istruzione. Quando salperà la flotta intitolata ai nuovi corsi di studio per la formazione iniziale dei docenti (per la scuola primaria, per la scuola secondaria di primo e di secondo ciclo), gli studenti che opteranno per la docenza nella scuola dell'infanzia dovranno prendere posto, assieme ai colleghi del-



l'asilo nido, su una "barchetta" dalla *rotta triennale* che non potrà discostarsi troppo dalla sua riva perché non attrezzata per prendere il largo e avventurarsi su isole lontane, raggiungibili soltanto con navigazioni quinquennali?

(b) Il *secondo cocchiere* conduce lungo il sentiero del *credito quale differenziale professionale*. Sul bavero della sua giacca va scolpito a lettere cubitali che i 300 crediti complessivi (60 crediti l'anno per cinque anni) saranno "quotati" secondo una distribuzione che valorizzi in maniera diversificata le *tre aree* citate di competenza professionale lungo i quattro cicli scolastici: l'area delle *scienze dell'educazione* (pedagogia, psicologia, socioantropologia) conteggerà un buon corredo di crediti nell'*asilo nido*, nella *scuola dell'infanzia* e nella *scuola primaria*; l'area delle *discipline curriculari* disporrà di un buon corredo di crediti nella *scuola secondaria* di primo grado e in quella di secondo grado; l'area della *professionalità* (didattica disciplinare, laboratori, tirocinio) avrà a disposizione un *pari numero* di crediti lungo i citati quattro cicli scolastici.

In questa fase di transizione tra il varo della Legge di Riforma (Marzo 2003) e la redazione dei Decreti ministeriali necessari per la partenza della flotta che approderà sulle spiagge della formazione universitaria degli insegnanti intendiamo portare un personale *contributo pedagogico* rivolto alla necessaria interconnessione-interdipendenza tra il Decreto delegato sulla formazione iniziale degli insegnanti e il progetto formativo di una scuola in grado di reggere l'urto sociale e culturale di una società del cambiamento: complessa e in transizione. Questa, la nostra argomentazione pedagogica.

La *nuova professionalità* degli insegnanti va posta in stretta "equazione" con il sapere progettare-costruire-condurre collegialmente il *Piano dell'offerta formativa* (antagonista implacabile di una *scuola del Caso*). La scuola potrà intraprendere il suo difficile ma affascinante viaggio verso gli orizzonti lontani di una cultura democratica, antiautoritaria e antidogmatica a patto di disporre di una vettura pedagogico-didattica fornita di due ineludibili "volanti" di nome autonomia e progettazione.

L'*autonomia* è il congegno pedagogico in grado di dare visibilità formativa alle "variabili" che attraversano e contrassegnano un plesso



scolastico: l'antropologia e lo stile cognitivo degli allievi, la cultura locale, le risorse e le disponibilità degli spazi e delle attrezzature et al. Nel senso che soltanto una *scuola dell'autonomia* è in grado di tenere conto e di valorizzare questo repertorio di "variabili" socioculturali.

La *progettazione*, a sua volta, è il congegno didattico in grado di dare *intenzionalità* (finalità e meta: e *non* estemporaneità e casualità) ai molteplici percorsi e spazi di "socializzazione e di "alfabetizzazione" disseminati nella scuola.

Il *Piano dell'offerta formativa* per potere fungere da *bussola di viaggio* per una scuola che voglia avventurarsi per l'impervio viaggio che la condurrà ai confini di un "nuovo" modello educativo, dovrà equipaggiarsi non solo dei citati due "volanti" (di nome *autonomia* e *programmazione*), ma anche di una professionalità-docente la cui formazione iniziale si inoltri per sentieri formativi lastricati da elevate e raffinate competenze di guida. Ineludibili per potere giungere al traguardo di una scuola in grado di garantire il diritto sia alla *diversità culturale* (volante dell'*autonomia*), sia all'*uguaglianza delle opportunità formative* (volante della *programmazione*).

Tutto questo per dire che la *formazione iniziale* (nei nuovi corsi di laurea e nelle scuole di specializzazione all'insegnamento) e *in servizio* (nei laboratori territoriali) potrà assicurare una professionalità colta e competente a condizione che uscendo dopo cinque-sei anni dalla formazione universitaria il docente abbia ben visibile e tra le mani una sua *valigetta ventiquattrore*. Dovrà contenere il repertorio dei *ferri del mestiere* senza il quale il docente non potrà mai illuminare le tre insegne pedagogiche (sono tre e) che campeggiano sulla porta di ingresso del *Piano dell'offerta formativa*: *efficienza, efficacia, equità*. Soltanto un docente dotato di un'elevata e duratura professionalità culturale e didattica potrà accendere "discoverde" al passaggio di un *insegnamento-apprendimento* che sia contestualmente attento vuoi alle ragioni "oggettive" dei *sistemi simbolico culturali* (disciplinari e interdisciplinari) della quota nazionale del curriculum, vuoi alle ragioni "soggettive" delle *dimensioni di sviluppo* dell'allievo (motivazioni-esperienze-interessi dell'utenza scolastica) che troveranno attenzione nella quota *locale* del curriculum.

Non solo un docente dalla professionalità *colta e competente*, dunque, ma anche corredato di una elevata *professionalità didattica*. Cioè a dire,



un insegnante altamente qualificato nella *scienza della comunicazione* di nome Didattica (ramo autorevole dell'albero delle *scienze dell'educazione*: gli altri suoi rami portano il nome di Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Antropologia) in modo che possa realizzare al meglio il suo compito educativo che è quello di traslocare *saperi-linguaggi-valori* da un *ambiente formativo* (per esempio, la scuola: luogo canonico della Didattica) ad un *soggetto in età evolutiva* (per esempio, l'allievo).





Analisi del momento


Cesare Scurati

Si prospetta oggi una ben divaricata forbice fra un movimento in direzione 'ipermoderna' ed uno in direzione 'postmoderna', il primo dei quali costituisce, per così dire, come il prolungamento amplificato senza alcuna correzione di linea della modernità, mentre il secondo può includere un tentativo di revisione del negativo e di riautenticazione del positivo. Essere 'ipermoderni', pertanto, vuol dire insistere ciecamente a percorrere tutti i sentieri che la modernità ha aperto e battuto incrementando soltanto il dato di efficienza incluso negli sviluppi tecnologici (quindi: tecnologie più potenti ma stessa prospettiva del mondo e della vita), laddove essere 'postmoderni' significa reinterpretare una condizione storica e civile di esistenza avvalendosi sicuramente del lascito culturale e tecnico della modernità ma aggiungendovi la consapevolezza di doverne cambiare sia le strutture di azione che i contesti di senso. A proposito dell'educazione, se è vero che essere ipermoderni significa perpetuare degli errori ed essere postmoderni cercare di ritrovare dei valori, crediamo che la strada su cui incamminarsi, allora, non sia quella di un'ipermodernità rettilineamente espansiva e non autoriflessiva ma quella di una postmodernità non regressiva ma programmaticamente critica e responsabile.

1. Diritti


La nozione sintetica trasversale è costituita dall'idea di riaffermazione dei diritti pedagogici fondamentali del trattamento educativo della persona umana.

Diritto alle radici - La prospettiva della 'generazione' si pone di fronte a quella della 'produzione'. Il diritto all'altro in quanto genitore vede come tema conduttivo la riflessione per cui le persone si 'generano' mentre gli oggetti si 'producono', ed ogni scambio fra questi due piani comporta comunque un'alterazione di valori e di criteri di rispetto. In termini




ancora più diretti, si tratta di un diritto alla famiglia e di un diritto alla storia; o – se si preferisce – alla famiglia come storia, cioè alla totalità delle proprie radici non soltanto fisiologiche ma anche simboliche e morali.

Diritto all'esercizio – La possibilità di ricorrere a 'protesi' a portata di mano è ormai estremamente diffusa e l'arco del rapporto non protesico con le tecnologie è sempre più ristretto a pochi ideatori/esperti/programmatori, mentre si va popolarizzando la posizione di tipo passivo-dipendente. Ne deriva la necessità di distinguere fra i compiti di 'alfabetizzazione' e le deviazioni verso la 'protesizzazione', nel senso che, se la 'consegna' degli alfabeti rimane pur sempre il primo dovere cui adempiere, emerge in misura altrettanto evidente il correlativo bisogno di tirocinio e di esperienza nelle forme, nei modi e nei linguaggi dell'immediatezza diretta dell'azione e dell'espressione.



Diritto alla quotidianità – La questione in gioco riguarda il processo di 'straniamento' dal mondo immediato di rapporti, relazioni, possibilità e problemi per una sorta di immersione spettacolarizzata e continua in visioni, impressioni, vicende e paesaggi lontani e discontinui rispetto alla realtà effettiva nella quale si vive e, soprattutto, nella quale si deve imparare a stare. Si tratta, in sostanza, di quella sfera di esotismo e di sostitutività che rimane esposta alla critica di negatività quando raggiunge l'eccesso della frequenza e la monopolizzazione dell'attenzione.



Diritto all'alternativa – Si tratta di affiancare al fin troppo abusato attacco al consumo mediatico la constatazione di una generale e diffusa carenza di capacità di proposta alternativa nel campo delle attività educative. Occorre quindi pensare ad un recupero della fantasia e della capacità di gioco degli adulti, ad una diversa impostazione dei caratteri dell'alfabetizzazione scolastica, ad una profonda revisione degli schemi e delle strutture del tempo libero, alla formazione di educatori 'alternativi' come capacità di proposta e di invenzione rispetto ai grandi canali dello spettacolo e del divertimento commercializzato, ad una riconsiderazione dei mondi dello sport e del turismo.

Diritto all'identità – In una situazione di «moltiplicazione dei codici e dei modelli culturali» (L. Sciolla) la linea educativa deve evitare di esporsi al rischio di una *koinè* priva di senso e di fondamenti critici e di avviarsi




al pericoloso lido di un' omologazione totale in cui tutte le differenze si annullano. Per quanto attiene al rapporto interpersonale, ad esempio, è chiaro l'imperativo di porsi come 'realtà' di persona di fronte ad un'altra realtà altrettanto personale senza negarsi e senza rinunciare alla propria proposta impegnativa di valori e di significati: l'identità, infatti, cammina nella libertà ma non può sostenersi nel vuoto.

Diritto all'autorità - Uscendo dalle errate identificazioni della libertà con la licenza e dell'autorità con il potere, occorre riaffermare che l'autorità vuol dire «una persona che ha accesso ad un valore reale che è capace di trasmettere ad altre libere intelligenze, preparate a riceverlo mediante l'educazione ed un'attenzione rispetto-sa», in un rapporto che postula la cooperazione ed ha come unica fonte di legittimazione l'autenticità (J. Wild).

Diritto alla narrazione - Senza 'racconti di vita' non si costruiscono né l'appartenenza né l'identità, poiché «la competenza nella costruzione e nella comprensione di racconti è essenziale per la costruzione della nostra vita e per crearci un 'posto' nel mondo possibile che incontreremo» (J.S. Bruner). Ne possiamo ricavare una rappresentazione dell'educazione come luogo di 'narrazioni', cioè di storie che si inscrivono con forza di richiamo e potenzialità di ricordo nella mente dei bambini, dei ragazzi e dei giovani. Va però precisato che c'è racconto e racconto; quello che ci vuole non è l'evasione ma la costruzione di un mondo immaginario 'più grande' (ricco di tutte le possibilità compiute e mature) che possa aiutare a far crescere (progettare, perfezionare) il mondo 'più piccolo' ma concreto nel quale dobbiamo comunque continuare ad esistere. Non abbiamo bisogno, pertanto, di racconti qualsiasi ma di narrazioni il cui senso rimane il sostegno a stare nel mondo, per migliorarlo.

2. Mediazioni

Ovviamente, nessuno di questi percorsi è possibile senza una efficace mediazione di natura pedagogica, che, però, appare sempre più difficile da giustificare e da realizzare. I punti di osservazione che seguono possono dimostrare senza difficoltà questo giudizio.



A - La mediazione pedagogica appare in difficoltà nel mantenere la sua linea elaborativa fra le urgenze del 'micro' - problematiche concrete, fattualità specifica degli eventi educativi - e le sempre più invadenti pressioni del 'macro' - le incombenti grandi istanze dell'economia e della politica - , da cui deriva il ripresentarsi di una pericolosa tendenza all'ancillarità ed alla pura servilità funzionale del pedagogico oppure il diffondersi di un negativo apprezzamento di noiosa inutilità (le chiacchiere dei pedagogisti fanno soltanto perdere tempo...).

B - Il discorso pedagogico deve realizzare una comunque difficile composizione fra qualcosa di 'fisso' (permanente, essenziale, basilare, perenne) e qualcosa di 'mobile' (contingente, situazionale, relativo): senso dei fondamenti e difesa dei valori da una parte e, dall'altra, cognizione di causa e contributo di competenza. La perdita di questo equilibrio comporta la chiusura in un universo reiterativo di inascoltate asserzioni di principio oppure la riduzione al puro e semplice opportunismo consulenziale - molto di questo ci pare di scorgerlo nella roboante proclamatorietà delle espressioni 'pubbliche' e nella remunerativa minimalità del 'lavoro pedagogico' privato.

C - Il successo della pedagogia centrata sul processo e sul percorso sembra venire soppiantato da quello di una pedagogia del risultato e del traguardo; le nuove formulazioni in campo, infatti, nelle quali si parla soprattutto di 'competenze' e di 'conoscenze', manifestano un'evidente preferenza per i contenuti e le loro conseguenze formative. Ad una pedagogia qualitativa basata sulla consapevolezza della fatica, della lentezza e del sostanziale carattere probabilistico dell'esito sembra subentrare una piuttosto quantitativa ed asseverativamente predittiva in senso meccanico sul conseguimento dei risultati voluti: potrebbe anche rappresentare, più che la liberazione da un ingannevole sogno, il risorgere di una pericolosa illusione. Purtroppo, ogni meta è il punto terminale di un cammino ed ogni conoscenza il premio finale di una fatica di apprendimento, e non volerlo ricordare vuol dire uscire dalla grammatica pedagogica fondamentale.

D - Assume una rilevanza sempre più centrale il tema della (delle?) identità, rispetto al quale la costruzione di un approccio pedagogico è chiamata a destreggiarsi, per trovare una propria linea di sviluppo, fra



le tentazioni ideologiche (tematiche etnico-razziali, grandi visioni totalizzanti) di timbro oggettivistico e le suggestioni psicodinamiche (singolarità, clinicità) di tono soggettivistico. Ritrovare un salda nozione della persona nella sua multidimensionale unità e nella sua autentica relazionalità diventa, allora, un esercizio necessario per riconsolidare il terreno sul quale poggiare; ogni passo indietro, a questo riguardo, ha soltanto effetti disastrosi.

E - L'analisi dell'innovazione conferma una volta di più una lezione che la storia dell'educazione (e soprattutto della didattica) ha costantemente riproposto: i grandi balzi in avanti sono legati all'innovazione 'povera' - semplice, a basso tenore tecnologico, facilmente apprendibile e generalizzabile: per dirla con Illich, 'conviviale') - molto più che a quella 'ricca' - complessa, ad alto contenuto tecnologico, impegnativa da apprendere, carica di abilità specifiche: in altre parole, 'industriale'. Le problematiche sociali connesse con l'espansione delle tecnologie dell'istruzione di carattere informatico e telematico (infopoverty) non sono che l'ultima espressione di questa costante, che ci mette nuovamente davanti agli occhi la possibile apertura della forbice fra la speranza di una universalizzazione del meglio per tutti e l'opportunità dell'ottimo soltanto per pochi.

F - Di fronte alle varie formulazioni disciplinari, ai diversi approcci conoscitivi ed alle intersecate problematiche che occupano il nostro terreno di osservazione, la pedagogia può apparire - come nel caso delle scienze dell'organizzazione con il loro intrinseco machiavellismo produttivistico o del raffinato estetismo autogiustificatorio delle teorie del segno e della rappresentazione - un sapere troppo 'ingenuo' o troppo 'materno' - permeato, come dimostrano le posizioni (fortunatamente) ancora dominanti sull'interculturalità e la cittadinanza, dallo spirito dell'accoglienza - o, infine, se guardiamo all'infinito ed inconcludente dipanarsi ed attorcigliarsi delle questioni sulla riforma della scuola e sulla formazione degli educatori, troppo 'stanco': incapace di scatto, ripetitivo, inerte, privo di capacità di appello.





3. Prospettive

È chiaro che, a questo punto, l'analisi dovrebbe cominciare invece che concludersi. Meglio scarni, però, che vaghi.

È su temi come questi, ad ogni modo, che sarà il caso di tornare per costruire occasioni e prospettive che possano arrivare a toccare sempre più da vicino il senso profondo di un sapere che trova la sua verifica finale nel lavoro professionale quotidiano di chi svolge il suo compito in situazioni di alta responsabilità umana. Cercare la qualità, in sostanza, vuol dire cercare il senso; o almeno non dimenticarlo: per la Pedagogia, vuol dire continuare a cercare il senso dell'educazione. Ed aiutare sempre a perseguirlo.

Si può aggiungere, ancora, qualche considerazione relativa alla formazione pedagogica. L'indubbio disperdersi in troppe microcompetenze – deriva certo all'origine non voluta ma comunque rilevabile di quest'ultimo decennio – deve venire ricomposta in una più salda ripresa di una preparazione critico-culturale di base; ma, nello stesso tempo, occorre controllare attentamente il riemergere di nostalgie astrattizzanti e teoreticistiche fini a se stesse: il senso preciso della realtà e dei suoi appelli all'intelligenza ed all'impegno pedagogici non può venire barattato con nessuna seduzione culturalistica.






temi e problemi

Dedichiamo la *prima parte* di questa sezione all'ascolto/intervista del parere dei maestri della pedagogia italiana del Novecento. Abbiamo chiesto al prof. Giuseppe Flores D'Arcais, decano dei pedagogisti italiani, di offrirci alcune sue preziose riflessioni.


Lo ringraziamo vivamente per la squisita disponibilità dimostrataci. La *seconda parte* è, invece, dedicata a interventi di giovani studiosi.

Intervista a Giuseppe Flores D'Arcais

(a cura di) Riccardo Pagano



Fallibilismo, pluralismo e relativismo ontologico sono i paradigmi di tutte le scienze (umanistiche e non) contemporanee; anche la Pedagogia non sfugge a queste derive e rischia più di decostruire che di elaborare il sapere pedagogico-educativo. Alla luce di questa "crisi delle scienze", a suo parere, professore, qual è oggi il significato di Pedagogia?



Non vi è dubbio che fin dalla sua prima formulazione il termine pedagogia si sia rivelato carico di molti significati: a cominciare dall'antica Grecia, quando il pedagogo era lo schiavo che accompagnava i fanciulli a scuola. Ne venne fin da quei tempi l'utilizzo dell'altro termine *paideia*, forse più idoneo ad indicare il sapere.

In ogni caso sembrava essere sufficientemente individuato il riferimento all'educazione, pur se con questo termine i diversi significati si ripresentavano poiché educazione è, nei suoi contenuti e nelle sue modalità, ciò che un gruppo sociale ritiene sia tale. L'incertezza non cambia quando prendiamo in considerazione le definizioni dei dizionari formali: i termini *pedagogia* ed *educazione* sono apparsi soltanto nel periodo rinascimentale, e con un significato più vicino a quello risalente al periodo greco antico, piuttosto che a quello attuale. Il periodo medievale è caratterizzato infatti da un concetto di educazione come *allevamento, nutrizione*, pratica legata sostanzialmente alla sfera biologica, mentre nel '500-



'600 si assiste ad un mutamento semantico del termine che viene a significare *addestramento ai costumi e insegnamento*. Nel periodo illuministico il verbo *educare* indica non solo *l'allevare* e *l'insegnare*, ma anche *l'istruire*, *il dare dottrina* alla gioventù, e procede su quel percorso di chiarificazione e ampliamento semantico che porta ad intendere, ancora fino alla metà del nostro secolo, la pedagogia come arte di insegnare ai bambini per giungere solo con l'attuale riflessione ad assumere il significato di *Scienza dell'educazione*. Certo è che senza un reciproco rapporto tra pedagogia ed educazione assai poco verrebbe precisato, perché è solo una teoria, e dunque un linguaggio strutturato logicamente che permette una presentazione di quel che si vuole sia educazione. E la teoria, si chiami pedagogia, od oggi, anche, formazione - oppure si tratti di una teoria maggiormente legata alla filosofia o anche alle scienze della vicenda umana - è ciò che in ogni caso permette di uscire dagli equivoci più ampi e almeno di storicizzare i diversi significati. Certo non teorie dimostrative, anche se inevitabile è il non potersi soffermare sulle similitudini, sulle metafore, o su altri procedimenti retorici.

Comunque la si denomini, la pedagogia riguarda quel che diciamo educazione, sia nella sua esistenza attuata, sia nel suo esistere come progetto o realizzazione di un "futuro possibile". Da una parte dunque quella pedagogia che si è venuta presentando lungo il corso del tempo e nei diversi ambienti sociali; si fa così la storia della pedagogia ossia la storia delle idee pedagogiche, quali sono state formulate a sostegno e giustificazione della educazione; dall'altra quella teorizzazione pedagogica che ha come fine la progettazione del futuro da realizzare, l'attuazione di una prassi educativa, e che deve mantenere sempre vivo il riferimento alla limitatezza della condizione storica.

La Pedagogia è sempre in tensione tra teoria e pratica: ha una componente filosofico-valoriale che attiene all'ideale, al dover essere, ed una componente pratico-operativa che riguarda l'essere nel suo farsi concreto, nell'assecondare la sua natura e nel progettarsi di conseguenza. Secondo Lei, professore, per queste due facce del pedagogico, il teorico e il pratico, come si potrebbe teorizzare l'educativo senza trascurarne la sua pluridimensionalità?

Nella presentazione dell'*Emilio* di Rousseau è esplicitamente detto




che si tratta di un “*penser l’éducation*”: compito che spetta, prima ancora che agli studiosi, alle madri e ai precettori.

È vero che gli attuali programmi di riforma della scuola – ma anche dell’extrascuola – sono propensi a cancellare la pedagogia come disciplina fondamentale e riassuntiva del “*penser l’éducation*”: e ciò toglierebbe del tutto la ragione delle domande riguardanti il futuro del secolo appena iniziato. E tuttavia, pur con termini diversi e con altre procedure, di una qualche educazione sarà inevitabile discutere, perché una determinata prassi educativa sarà comunque attuata. Al pedagogista, e dunque allo studioso, è riservato il compito di una indagine per un chiarimento in prospettiva: e si tratta anzitutto di sapere ben distinguere un progetto possibile ed attuabile da quella utopia che anche nei secoli passati si è presentata con documentazione quanto mai significativa: si pensi all’*Utopia* di Tommaso Moro, a *La città del sole* di Tommaso Campanella, e alla *Nova Atlantis* di Francesco Bacone.

Non è in discussione lo scegliere – o no – l’educazione, bensì il suo contenuto, il suo obiettivo, le sue modalità. Solo in riferimento a questi parametri si potrà parlare di una educazione *non scelta*, naturale, che è quel che è, e di una educazione *scelta* cioè voluta e perciò intenzionale, che di fatto si impone nella prassi sulla base di determinate idee, progetti o programmi che siano. È così che si realizza un rapporto tra la teoria e la prassi, tra il progettare educazione e il suo farsi, e dunque fra la pedagogia *nel* nuovo secolo e la pedagogia *per* il nuovo secolo, con i possibili esiti cui tale relazione conduce: sia nella prevalenza, o predominio del teorico – o teoretico – onde *voluntas sequitur intellectum*, sia nella opposta conclusione di un volontarismo che si muove indipendentemente da altro, o che si accoglie in nome di una *video meliora proboque deteriora sequor*. In entrambe le prospettive quel che viene trascurato, anzi si rende fattore primario, è il riferimento al *miglio* cui inevitabilmente il percorso educativo, anche quello meramente naturale o naturalistico, si richiama.

Le fenomenologie del mondo contemporaneo (in alcuni casi vere e proprie risorse per il benessere dell’umanità, vedi multiculturalità ed interculturalità e in altri vere e proprie patologie, vedi lo strapotere della tecnica, la sempre maggiore conflittualità generazionale, i disastri ecologici) impongono allo stu-



dioso nuove e più mirate riflessioni sulle finalità educative. Come, in queste condizioni, secondo Lei si può evitare il pericolo di una riflessione educativa utopica?

Perché l'educazione non sia del tutto utopica, e dunque sia un "possibile", occorre indagare ed individuare le condizioni che la rendono tale.

Un esame, anche parziale, ma pur sempre significativo, è opportuno presentare, perché il "*penser l'éducation*" abbia i suoi risultati.

Si parla di intercultura: più correttamente si dovrebbe parlare di multiculturalità, quella che, già esistente da oltre due secoli nell'America settentrionale, ha comportato e tuttora comporta un accordo non soltanto culturale, ma prima ancora civile e politico, della maggioranza con le molte e diverse minoranze, poiché un primo insopprimibile obiettivo è quello di eliminare il contrasto tra le razze, trovando dei criteri di comunanza e non di opposizione. Se poi si vuole veramente parlare di intercultura, non si può trascurare il fatto che le molte civiltà - la cristiana, la islamica, la ebraica, la indiana, ... - rendono difficile una considerazione unitaria, specie quando sono strettamente legate, anzi subordinate alle leggi e ai comandamenti religiosi, da cui anche i comportamenti morali e sociali dipendono.

Grave è anche l'equivoco più volte ripetuto che conduce la educazione ad essere soltanto istruzione, anzi nemmeno, soltanto apprendimento di assai povero linguaggio, oppure, all'opposto, di tecniche specifiche e di conoscenze specialistiche.

Ancor più grave è lo stesso riferimento incerto sul piano politico e sociale, quando non più l'Europa sembra indicata per svolgere unità, ma, oltre l'Europa, oggi l'internazionale, mentre si affermano le richieste economiche della globalizzazione. E ciò con tutti i problemi provocati dalle esigenze del settore economico, che pretende di impadronirsi anche del settore culturale, a cominciare dall'imposizione di un'unica lingua per tutte le comunicazioni, l'inglese, a tale scopo radicalmente ridotto e impoverito.

Non si può allo stato attuale delle cose dimenticare che l'unione degli stati ha provocato fino ad oggi un aumento delle "nazioni", e addirittura il moltiplicarsi delle esigenze federative, con il risorgere dei costumi e delle lingue dialettali. Da non trascurare nemmeno le situazioni che sono



emerse dalla educazione generazionale, con i nuovi rapporti che sempre più rendono delicati anche i quotidiani problemi di comunicazione.

Oltre a ciò si impone la riflessione e la presa di coscienza delle possibilità di impiego che possono condurre ad un abuso degli aspetti tecnologici anche nelle formulazioni elaborate dalle scienze umane: argomento vivacemente dibattuto in un convegno tenutosi qualche anno fa a Padova, nel quale è stato denunciato l'uso esclusivamente strumentale dei mezzi tecnologici da parte degli studiosi dell'"uomo", atteggiamento che si concretizza nella passiva accettazione di offerte preconfezionate, suscettibili di critiche, ma poi comunque acquisite nei procedimenti che li costituiscono, richiedendo con ciò un adattamento da parte di chi le utilizza. Situazione che esige invece dallo studioso di scienze umane l'intervento attivo nelle fasi di studio e di progettazione degli strumenti che poi egli si trova ad utilizzare, poiché la critica a posteriori si rivela purtroppo se non del tutto vana, quanto meno sicuramente utile soltanto a prospettare correzioni piuttosto limitate: necessario si rivela il contributo dello studioso ad evitare che gli strumenti tecnologici anziché essere percepiti nella loro natura mediale, siano fatti assurgere a fini in sé, cessando in tal modo di essere mezzi che l'uomo - l'attore principale - può impiegare avendo quale fine l'affermazione della propria umanità.

Alessandro Mariani

1. Fonti documentarie: a partire dalle riviste

Attraverso lo spoglio e l'analisi di alcune tra le più significative riviste presenti all'interno dell'attuale *parterre* pedagogico italiano – "Encyclopaideia", "I problemi della pedagogia", "Orientamenti pedagogici", "Pedagogia e vita", "Pedagogia oggi", "Scuola e Città" (nuova edizione), "Studi sulla formazione", "Studium educationis" – ho cercato di mettere in luce alcune tematiche strutturali/ricorrenti della pedagogia che, oggi, rappresentano dei nodi nevralgici, da continuare a esplorare e approfondire. Nel caso di riviste maggiormente "consolidate" nel tempo ("I problemi della pedagogia", "Orientamenti pedagogici" e "Pedagogia e vita") ho considerato i numeri dell'ultimo decennio; invece, per quanto riguarda le riviste più "giovani" ("Encyclopaideia", "Pedagogia oggi", "Scuola e Città" – nuova edizione –, "Studi sulla formazione", "Studium educationis"), ho consultato soltanto le annate disponibili. Una collazione non esaustiva, ma solo campionaria; infatti, anche altre riviste ("Adultità", "Prospettive EP", "Ricerche pedagogiche", per fare alcuni autorevoli esempi) avrebbero meritato un'analisi dettagliata che andrebbe successivamente ripresa e ampliata.

Perché le riviste? Perché – soprattutto quelle di *dibattito* e di *ricerca*, come la quasi totalità delle esaminate – offrono, a partire da questa duplice ottica, una documentazione di "prima mano" e una "base d'appoggio" necessarie per individuare una serie di *points de repère*, in grado di toccare – in una dimensione di attualità – le connotazioni epistemologiche, ma anche le scelte etico-valoriali e le strutture antinomiche, come pure le problematiche ricorrenti del discorso pedagogico contemporaneo. Una rivista, poi, è sempre una buona palestra per sondare lo statuto di un sapere, le sue tensioni interne, le sue frontiere attuali e possibili,


* Comunicazione tenuta il 27 giugno 2003 – a Bologna – nell'ambito del Convegno Nazionale su "La Pedagogia e le nuove sfide dell'educazione", organizzato dalla Società Italiana di Pedagogia (SIPED).



proprio perché è un organo aperto e dinamico, duttile e flessibile. Una rivista, dunque, può essere uno strumento assai adeguato per comprendere “in presa diretta” le congiunture, gli obiettivi, le ambizioni e i “congegni discorsivi” di un sapere come quello pedagogico. Certo, come ci mostrano le stesse riviste qui vagliate, esercitare tale sapere può avvenire secondo molte forme concettuali e attraverso altrettanti stili argomentativi, ma sempre accomunati dalla tensione critica, regolata a sua volta da un *proprium* formale (l’iper-complessità, il pluralismo, il “congegno” dialettico) e di contenuto (l’educare/formare, il formare che regola lo stesso educare, l’acquisir-forma come emancipazione, il progettarsi, l’auto-regolarsi, il darsi forma in quanto individui unici e irripetibili) che deve essere ri-attivato *costantemente* nell’universo complesso e dimorfico dei saperi educativi. Infatti, le riviste pedagogiche si presentano con connotazioni epistemologiche differenziate, con fisionomie ideologiche diverse, con obiettivi pratico-teorici molteplici, con impegni culturali diversamente articolati, con caratteri distintivi. Questo aspetto ci restituisce, con spiccata evidenza, le molteplici accezioni del pedagogico, il volto complesso di un sapere problematico e inquieto, contrassegnato – oggi, forse, più di ieri – da pluralismi, specializzazioni, disarticolazioni, polimorfismi, separazioni, frantumazioni. Un universo culturale e un sapere-prassi (o prassi-sapere) che si espande in molte direzioni – spesso unificate da una intenzionalità educativa/formativa – miscelandosi con altri saperi e altre prassi. Inoltre, un lavoro, quello delle riviste, che ha accompagnato la crescita arborea e disseminata della pedagogia attuale, che tra crisi e ripresa, tra blocchi e rilanci ha vissuto – nella Società dei Saperi, del Disincanto e della Complessità – una stagione intensa e carica, insieme, di fascino e di problemi, attestandosi come una disciplina ormai matura per accompagnare con rigore e coerenza teorica il bisogno di *Anthropos*, che continua ad innervare – reattivamente – il tempo sociale nel quale viene a disporsi il soggetto, per riaffermarsi, riconoscersi, rafforzarsi e costituirsi come eccedenza e alterità rispetto ai “saperi-poteri”.


2. Il bisogno di chiarificazione teorica e le sue frontiere

Da questa ricostruzione – esile, del tutto ipotetica e frammentaria, il cui obiettivo è stato, comunque, critico ed ermeneutico ad un tempo –




, insieme alla presenza di una fase di sviluppo/ripresa - se pure "in minore" - della radicalizzazione e della riflessione epistemologica attorno ai saperi dell'educazione (com'è avvenuto nel corso degli anni Settanta, fino all'inizio degli anni Ottanta), si possono rilevare soprattutto tre aspetti/bisogni.

a) *Un'analisi critica delle scienze dell'educazione*



Innanzitutto è in atto un bisogno di chiarificazione teorica, di maggiore consapevolezza metodologica, di ulteriore riflessione sulle proprie categorie, di sfida nei confronti del denso e ricco futuro che la pedagogia ha di fronte a se stessa. Anche le scansioni interne alle riviste (saggi, articoli, studi monografici, ricerche, percorsi, interventi, esperienze, documenti, riflessioni, discussioni, dibattiti, resoconti, note, recensioni, etc.) ci offrono una vasta gamma di materiali diversi - teoricamente regolati - e utilissimi per attuare questa chiarificazione (che è anche un ripensamento) attorno alla pedagogia e all'attuale "enciclopedia" dei saperi educativi. Un bisogno di chiarificazione teorica che guarda, *in primis*, al nesso tra scienze dell'educazione e filosofia, ovvero ad un'analisi critica delle scienze dell'educazione e ad una sintesi critico-pedagogica in grado di ripristinare - tra i vari modelli di filosofia dell'educazione - un rapporto di confronto e di aggregazione, insieme ad un rapporto dialettico tra le scienze dell'educazione (come viene confermato dalle ricerche contemporanee condotte tra pedagogia, psicologia e filosofia, si pensi alle "teorie della mente" e/o alle ricerche della psicologia cognitiva). Che è, per la pedagogia stessa, linfa vitale, squisitamente produttiva, in quanto ne dilata la problematicità e ne sofistica il discorso, ne rende più complessa la risoluzione, mantenendo in tale area di problemi un alto tasso di tensione, di carica critica, di capacità innovativa, di orientamento radicale.



b) *La dialettica tra gli "ismi"*

La dialettica tra gli "ismi" è funzionale, anche in pedagogia, alla problematizzazione e all'integrazione critica delle soluzioni, decantando così proprio la *criticità* che deve ispirare il "fare pedagogia" di fronte alle "nuove sfide dell'educazione": la tecnologia critica e/o la critica della tecnologia; i modelli di analisi della complessità del sistema educativo (e, in particolare l'analisi del sistema-scuola); la bioetica come orizzonte



formativo; l'intreccio tra i saperi dell'educazione e l'epistemologia contemporanea; il rapporto educativo come struttura permanente e sempre "in costruzione" dell'ente-formazione; il nesso dialettico tra famiglia, *media* e scuola; la risorsa (pedagogica) dell'interculturalità; l'esperienza del dono in quanto *exemplum* paradigmatico per illuminare la relazione educativa; il corpo come dispositivo pedagogico; il legame tra complessità e differenza nella "condizione postmoderna"; il tema/problema del dialogo, della conversazione e della comunicazione nella società dell'informazione, etc. Solo degli esempi, certo, ma esempi radicali e radicati nella cultura del nostro tempo, che toccano, intimamente, la pedagogia e che devono essere radiografati con metodologie critiche adeguate, in modo da elaborarli *en pédagogie*. In questo senso l'idea di una filosofia dell'educazione che dialoga con i vari fronti della filosofia, anche se l'ermeneutica prevale come atteggiamento di fondo e come tendenza ad una *koiné* critica.

c) *Il rilancio dell'ontologia*

E ancora: un bisogno di chiarificazione teorica che rilancia la riflessione sull'oggetto specifico dell'educazione/formazione, guardando all'ontologia come ad un settore cruciale della filosofia dell'educazione: sigillo formale e modello discorsivo - regolatore e animatore, ad un tempo - del sapere pedagogico. Anche nel caso dell'ontologia si tratta di un lavoro "in marcia" nell'ambito filosofico-educativo a partire dagli anni Novanta, come mostra tutta la ricerca sulla "formazione umana dell'uomo", che si pre-occupa innanzi tutto della costruzione dell'umano e del riaffiatamento tra l'umano e il sociale, tra l'uomo e i suoi saperi (compresi i saperi tecnici). Dall'analisi formale del processo formativo fino all'autoformazione, come punto archimedeo di quel processo, assistiamo - per esempio - ad un tentativo di definizione problematica e capillare di quell'ente-chiave (la formazione) su cui si incardina il compito del pedagogico (si pensi al *lifelong learning*, che non è solo un apprendere, ma soprattutto un formarsi). Uno studio da continuare e da sviluppare con un più esplicito programma di ricerca, per inquadrare i modelli di riferimento, per analizzare gli aspetti formali e fissare quelli fenomenologici, per dar corpo ad un'ontologia "regionale" allargata alla pedagogia e correlata all'educazione e alla formazione, temi-problemi generali di *tutto* il discorso pedagogico che, non sfugga, è discorso-sapere-prassi.

3. Una pedagogia "in prospezione"

Una fase, quella che ho tentato di individuare attraverso alcune riviste pedagogiche, che dura dagli anni Novanta e che ci pone in una condizione di "attesa" rispetto ad un'immagine della pedagogia che resta ancora, su certi versanti, "povera" e "nuda", soprattutto rispetto ad un passato più forte e decisivo. Da qui almeno tre fattori-chiave (o guida) per ripensarla "in prospezione".

a) L'esigenza di una "scienza rigorosa"

Il modello "atteso" è quello di una pedagogia che è chiamata a farsi "scienza rigorosa", capace di riflettere su se stessa e di cogliere la struttura profonda del proprio "primato", basato tanto sul momento presente quanto sugli itinerari possibili.

Le stesse riviste invitano la pedagogia (e, in questo caso, lo fanno *ab intra*) a farsi più agile e più densa, a organizzarsi come una pratica incisiva e diffrattiva, fortemente ancorata a uno statuto (=rigore) e a un senso (=valore) di cui, probabilmente, la nozione di formazione rappresenta il nuovo "assoluto".

Infatti, il sondaggio sull'attuale condizione del sapere pedagogico (almeno per come le riviste qui utilizzate la presentano) mostra la necessità di una ostensione della pedagogia attraverso un impegno continuo - ermeneutico e dialettico - sulla riflessività e sulla criticità, che guarda al futuro della pedagogia, alla sua proiezione, alla fedeltà a se stessa, al non-ancora realizzato e all'universo dei bisogni: la costituzione di una cittadinanza attiva, la fedeltà alla dimensione soggettiva e intersoggettiva, l'imprescindibilità della formazione come *focus* della pedagogia, l'accezione fenomenologico-esistenziale nei confronti della formazione, etc. Tuttavia, nonostante alcuni "punti deboli", da un bilancio - sia pure schematico e parziale - della pedagogia attuale emergono molti elementi rassicuranti in una prospettiva futura, che dovrebbero essere sottoposti ad una intensa e fruttuosa aratura nel corso del XXI secolo: il pluralismo; la complessità; la dialettica; una fisionomia ermeneuticamente più comprendente; l'apertura delle frontiere metodologiche; la sofisticazione dei metodi e degli approcci tematici; l'incrocio tra teoria, storia e sperimentazione, che in certi casi si fa anche didattica; etc.



b) Processo in atto verso valori comuni (da potenziare)

Oltre il bilancio l'“attesa”, dunque. Soprattutto l'“attesa” di una pedagogia più *trasversale* (consapevole del proprio ruolo sociale, antropologico, politico), più *critica* (critico-filosofica, in quanto disciplina a statuto critico-riflessivo, non fondante e definitivo, ma interpretativo), più *dialogica* (tra le scienze dell'educazione e tra i fronti ideologico-culturali-politici presenti nel proprio ambito d'indagine) e più *aperta* (ai problemi della conoscenza, alle altre posizioni epistemologiche, ai vari stili di riflessione). Da questa immagine ricca e composita, oltre al segno di una sua complessa identità, proviene l'idea di una pedagogia – quella dei nostri giorni – che cammina al di là delle contrapposizioni e che propone, anche da un punto di vista etico-politico, una serie di valori comuni (l'emancipazione umana, l'attenzione alla persona, la tolleranza e il dialogo, la pace, la comprensione reciproca tra i popoli) che stanno – in maniera chiara e ormai ben delineata – al di là dei diversi schieramenti, decisamente indeboliti in quanto schieramenti.

c) L'educazione come fondamento di ogni civiltà

Da qui la necessità (e l'urgenza) di ri-pensare la pedagogia come un “sapere di saperi” che sta “prima” di tutti gli altri saperi, poiché è in grado di esplicitare (=leggere, interpretare, comprendere) il nucleo fondativo della civiltà – l'educazione –, in quanto, come ci hanno mostrato anche le ultime ricerche condotte da Raffaele Laporta, la civiltà è, innanzitutto, il frutto di un processo educativo/formativo, che il pedagogico non sempre è stato in grado di valorizzare e studiare in modo esplicito per la sua funzione. Senza i processi educativi ogni civiltà non verrebbe a costituirsi nelle sue tradizioni, nei suoi linguaggi, nelle sue strutture cognitive, nelle sue mentalità. E anche in questo caso si tratta soltanto di un cenno che potrebbe essere portato avanti con estrema decisione data la sua importanza.

Massimiliano Tarozzi

Thomas Kuhn nella sua *Struttura delle rivoluzioni scientifiche* del 1962 non aveva definito precisamente la nozione di comunità scientifica, tanto che nel postscritto del 1969 ammette che se avesse potuto riscrivere il suo celebre saggio sarebbe partito proprio dalla *struttura comunitaria della scienza*. In quel postscritto quindi offre quella definizione di comunità scientifica che nel 1962 aveva dato per scontato o aveva assunto nel suo significato ingenuo e intuitivo.

“La comunità scientifica [...] consiste di coloro che praticano una specializzazione scientifica [...] costoro hanno ricevuto educazione e addestramento simili; nel corso della loro formazione hanno assimilato la medesima letteratura tecnica e ne hanno tratte in gran parte le medesime lezioni” (Kuhn, 1962: p. 214).

È dunque una formazione omogenea, che consente fra l'altro di assimilare una stessa “letteratura tecnica”, da cui si traggono le “medesime lezioni” che costituisce il presupposto per la formazione di una comunità scientifica.

Ciò, prosegue Kuhn, assegnerebbe ai membri di una comunità scientifica la possibilità di una *comunicazione professionale completa*, la *condivisione di un linguaggio* e la *possibilità di emettere giudizi professionali unanimi*.

Ma alla luce della definizione su citata come giovane ricercatore non posso non chiedermi se e in che misura, quella dei pedagogisti possa davvero definirsi una comunità scientifica come Kuhn la intende e se questa possa riferirsi a un unico paradigma o, come dice Kuhn, ad una “scienza normale”. Una “Pedagogia normale” che dovrebbe consistere in “una ricerca stabilmente fondata su uno o su più risultati raggiunti dalla scienza del passato, ai quali una particolare comunità scientifica, per un certo periodo di tempo, riconosce la capacità di costituire il fondamento della sua prassi ulteriore” (Kuhn, 1962: p. 29).

* Comunicazione tenuta il 27 giugno 2003 – a Bologna – nell'ambito del Convegno Nazionale su “La Pedagogia e le nuove sfide dell'educazione”, organizzato dalla Società Italiana di Pedagogia (SIPED).




Soprattutto, come pedagogisti, se anche possiamo dire di aver avuto una formazione simile, di aver assimilato la medesima letteratura tecnica e, forse, di averne tratto in gran parte le medesime lezioni, più difficilmente potremmo affermare con certezza deduttiva che da quella formazione omogenea ci deriva necessariamente una completa e non ambigua comunicazione professionale e, ancor più difficilmente, che siamo in grado di emettere giudizi professionali unanimi.

In effetti, la fragilità epistemologica della pedagogia, e la forse conseguente debolezza “politica”, che rappresenta una evidente peculiarità della natura della comunità scientifica dei pedagogisti è ciò che salta immediatamente agli occhi di un giovane ricercatore, cui la propria comunità scientifica ha chiesto di “consegnare possibili paradigmi pedagogici [...] [che] dovrebbero illuminare la teoria e l’azione educativa del XXI secolo”.

È chiaro quindi come la riflessione sulla comunità scientifica non sia legata solo all’occasione, più unica che rara, di trovarsela tutta davanti (tale, in effetti, è la natura delle riunioni Siped), ma ritengo che nel collegamento fra il paradigma di una disciplina e la comunità scientifica che lo esprime in un dato momento della storia si trovi oggi una zona critica di fragilità della pedagogia e perciò rappresenti uno dei principali nuclei problematici della riflessione pedagogica.

Non ho certo l’intenzione, né ne avrei le capacità, di affrontare compiutamente qui questa vastissima questione, tuttavia ritengo che una riflessione epistemologica sulla pedagogia sia ancora (o di nuovo) un tema all’ordine del giorno e che questa troverebbe un produttivo stimolo dal confronto fra il paradigma e la comunità che lo esprime e al quale, al tempo stesso, si riferisce. In particolare tale questione appare imprescindibile per i giovani ricercatori che, come me, si pongono drammaticamente una domanda sul senso della propria appartenenza ad una comunità scientifica sempre meno riconosciuta e sempre più marginalizzata. Ed è proprio *in quanto* giovane che cercherò di fare alcune iniziali riflessioni sul paradigma condiviso dalla nostra comunità scientifica, tentando di offrire un punto di vista che tenga conto anche di una dimensione storico-generazionale.

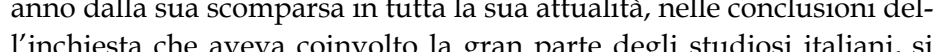
Dopo le risposte di tipo ideologico degli anni Settanta, quelle di tipo scienziato degli anni Ottanta (Frabboni, Pinto Minerva, 1994; Cambi, 1986;



Tarozzi, 2001), dopo il recupero della dimensione del soggetto, della persona, ma anche della complessità, dell'ermeneutica, di una nuova razionalità, degli anni Novanta, dove cercare, oggi, le risposte alla domanda epistemologica sulla pedagogia? Ma soprattutto è ancora importante o necessario riflettere sull'architettura teorica della pedagogia, sulla natura del suo sapere e sul tipo di rigore che lo contraddistingue?

La domanda, non certo nuova per la pedagogia italiana, è ancora legittima. Ma per un giovane la domanda e i piani possibili di risposta assumono, credo, un significato particolare e oserei dire angoscioso, indissolubile dal vissuto.

Già nel 1976 in un memorabile numero di "Scuola e città" Gian Maria Bertin, tra le conclusioni della sua vasta inchiesta sul destino della *Filosofia dell'educazione oggi* (cioè a metà degli anni Settanta), poneva la questione del poco spazio che la riflessione filosofica sull'educazione, benché riconosciuta come momento centrale della ricerca educativa, occupava nell'organizzazione universitaria degli studi e nell'interesse degli studiosi, soprattutto fra i più giovani.



In particolare Bertin, che mi piace poter ricordare oggi a meno di un anno dalla sua scomparsa in tutta la sua attualità, nelle conclusioni dell'inchiesta che aveva coinvolto la gran parte degli studiosi italiani, si interrogava sulle varie ragioni di questo scarso interesse. Mi ha colpito, in particolare, il rilievo fatto da Bertin a proposito del disinteresse dei giovani studiosi per una pedagogia filosofica scarsamente interessata ai problemi complicati e concreti della vita educativa che il dopoguerra aveva posto con urgenza. Tali problemi, agli occhi dei giovani pedagogisti, radicati nel clima della contestazione post sessantottina, sembravano meglio interpretati da altri ambiti disciplinari, da altre figure professionali, da altri miti culturali e intellettuali: sociologi, psicologi, psichiatri, per non parlare di certi esponenti politici. La cultura nuova (la controcultura) era incarnata da queste figure di scienziati sociali più e meglio che dai pedagogisti e dagli insegnanti che perdevano *appeal* ai loro occhi.

La polverosa pedagogia doveva apparire a quei giovani studiosi come un antiquato apparato moralistico, quando non un meccanismo di riproduzione di quella cultura borghese che doveva essere combattuta. Soprattutto appariva lontana dalle proprie aspirazioni la riflessione teo-



rica sulla pedagogia che, eccezion fatta per la Scuola di Francoforte e il neofreudismo, era considerata, per usare un'efficace espressione di Bertin, "rancidume di cattedra, verbalismo e bizantinismo, e comunque espressione di una cultura borghese e reazionaria" (Bertin, 1976: p. 86).

La mia generazione, quella che lo scrittore canadese Douglas Coupland ha definito con un'espressione di successo la "Generazione X", quella dei "trentenni o giù di lì" è quella di chi nel '68 frequentava la scuola d'infanzia ed è cresciuta, aderendo a una cultura di sinistra, con il senso di colpa di essere arrivati tardi, quando tutto era già stato fatto e già stato detto.

Di passaggio vorrei osservare che è vero che per la mia generazione non c'è una nuova cultura o una controcultura alternativa su cui fondare o anche semplicemente sfogare la critica di quella passata. Non c'è nemmeno un'utopia su cui edificare progetti di cambiamento sociale, culturale che possano ricomprendere anche i percorsi individuali. Ma, ahimè, non c'è nemmeno il vuoto. Purtroppo, dobbiamo fare i conti con i rottami di quella utopia e con i cascami irrigiditi nella quotidianità di quella controcultura, espressa dalla generazione dei giovani negli anni Settanta. E con il senso di colpa che da lì promana.

Oggi, il clima politico e il sottobosco ideologico di quegli anni è profondamente mutato, ma il sospetto delle nuove generazioni, ma non solo, verso lo sguardo filosofico sui temi dell'educazione sembra permanere e anzi rafforzarsi. Solo che oggi non appare più come un sospetto di natura socio-politica. La diffidenza e la sfiducia verso la riflessione teorica sulla pedagogia si inserisce nel solco di quella tendenza ben consolidata nella società che privilegia i saperi procedurali, i contenuti di tipo tecnico-scientifico, le competenze efficientiste.

Tramontata la fase della contestazione, psicologi, sociologi, psichiatri, ancora loro, sembrano ancora interpretare meglio dei pedagogisti, le sfide del nostro tempo.

Eppure, da questo stesso presente emergono anche segnali confortanti. Il tramonto dell'ideologia come chiave di lettura della realtà e della vita educativa, così come la crisi della fiducia nella ragione calcolante (che peraltro di quell'ideologia era figlia) e del modello scienziato che su di esso posava, hanno lasciato un terreno adatto a creare le premesse per edificare una nuova riflessione teorica sulla pedagogia.



Peraltro, con la crisi della razionalità analitica, va ripensata forse anche la nozione stessa di “scienze dell’educazione”, pensata solo a condizione che le varie discipline condividano un paradigma comune, che, nei fatti, si è dimostrata incapace di interpretare in maniera coerente e unitaria la regione ontologica dell’educazione e ha finito, di fatto, per sottrarre lo spazio specifico di una scienza propriamente pedagogica.

Ma, su quel terreno, le risposte degli anni Novanta ancorate sulla tradizione filosofica “continentale”, se hanno recuperato la dimensione del soggetto, lasciato spazio a nuove forme di razionalità e hanno opportunamente introdotto il sospetto nell’ottimismo neopositivistico, hanno legittimato anche tentativi di ricondurre la pedagogia entro gli ambiti dell’incertezza, dell’assenza di rigore, dell’arbitrio. Gli approcci ermeneutici, il costruttivismo post-moderno, il post-strutturalismo, il paradigma narrativo, o meglio la loro *vulgata*, hanno rischiato di privare la riflessione pedagogica di un proprio rigore, della propria autonomia epistemologica, della capacità di darsi un metodo e di generare prassi, riducendola a discorso colto, a piatta descrizione, a irresponsabile relativismo, a distruttivo nichilismo.

In effetti questo rischio vale soprattutto in riferimento a coloro che sono oggi in formazione o che si accingono a unirsi alla comunità scientifica. Altro è infatti criticare le nostalgie ontologistiche, i residui fondazionalisti, le rigidità metodologiche; altro è ignorare ogni forma di rigore, di razionalità e di pensiero argomentativo. Si finisce per formare esecutori che sbuffano ogni volta che si sente parlare di teoria o, più frequentemente, fra i giovani ricercatori si creano le vittime predestinate a farsi catturare dalle sirene scientiste oggettivistiche di quelle scienze “rigorose” che promettono, loro sì, insieme a “comunicazione professionale completa” e “possibilità di emettere giudizi professionali unanimi”, un sicuro riconoscimento professionale e indiscussa autorevolezza scientifica.

Pur rinunciando ad inattuali pretese fondative, abbiamo bisogno di una pedagogia capace di offrire un pensiero in grado di pensare l’ambiguità e di non infrangersi di fronte alle contraddizioni e alle antinomie da cui il sapere contemporaneo è percorso. Una riflessione che tenga conto del profondo rivolgimento antropologico che si va compiendo nella contemporaneità con le migrazioni, i meticciami, la fine degli stati nazione, gli scontri etnico-culturali ecc.



Una pedagogia come scienza *debole*, che ricomprenda le istanze della soggettività. Ma anche *rigorosa*, che non si chiuda nella singolarità e accetti la sfida di accogliere la dimensione intersoggettiva, che si muove in quella *oggettività a posteriori* entro la quale si può giungere a pensare una pedagogia come sapere rigoroso e scientifico.

Questa scienza, il cui paradigma è tutto da definire, ma che ritengo possa trovare nel solco della tradizione fenomenologica (Bertolini, 2001) un orizzonte culturale coerente e strumenti adeguati per poterla pensare, forse non consentirà comunque alla nostra comunità scientifica di emettere giudizi professionali unanimi in virtù della condivisione di un linguaggio e della medesima letteratura tecnica da cui sa trarre le medesime lezioni.

Se il nostro paradigma va pensato soprattutto in rapporto alla comunità che lo esprime, questo ci pone dinnanzi inevitabilmente alla consapevolezza del fatto che la pedagogia è attraversata da visioni, impianti concettuali, tradizioni culturali, troppo differenziati per raggiungere un accordo pieno e definitivo sul piano teoretico. E questa pluralità, lungi da rappresentare un limite, rende il sapere pedagogico indubitabilmente attuale.

È invece sul piano comunitario, all'interno del quale fiorisce la discussione e il confronto sulle idee, che diviene possibile per una comunità scientifica, storicamente data in un qui e ora, trovare piani coerenti di risposta alle nuove epocali sfide che impongono un ripensamento di tutti i saperi e dei modi per organizzarli ed apprenderli. Qui è anche necessario negoziare volta a volta i confini del rigore (o dei tipi di rigore possibili e collegialmente accolti), per determinare il crinale teoreticamente molto discutibile, ma comunitariamente e politicamente auspicabile, fra ciò che è pedagogico e ciò che non lo è.

Certamente ciò rischia di trasformare la comunità pedagogica in una casta di sacerdoti votati alla conservazione di una tradizione ancor più che di un sapere. Ma è anche vero che l'innovazione scientifica che legittimamente ci si aspetta dai giovani necessita di un piano riconosciuto da sfidare, senza il quale il nuovo si perde fra i mille vaneggiamenti e la chiacchiera non fondata.



Bibliografia

- BERTIN, G.M., *Riepilogo critico e conclusioni*, in "Scuola e città", [numero monografico su "La filosofia dell'educazione, oggi" a cura di G.M. Bertin], 1-2, (XXVII), 1976.
- BERTOLINI, P., *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze 2001.
- CAMBI, F., *Il congegno del discorso pedagogico, Metateoria, ermeneutica, modernità*, Clueb, Bologna 1986.
- FRABONI, F. - PINTO MINERVA F., *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- KUHN, T., *The structure of scientific revolutions*, Chicago, The University of Chicago Press 1962, trad. it., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1969.
- TAROZZI, M., *Pedagogia generale. Storie, idee, protagonisti*, Guerini Studio, Milano 2001.

gruppi di studio

Letteratura per l'infanzia
Coordinatrice: Emy Beseghi

Il gruppo si è sentito per e-mail, in quanto non ha avuto la possibilità di ritrovarsi in modo più organico e compiuto. In qualità di coordinatrice ho sintetizzato i diversi contributi e pareri relativi ai problemi della letteratura per l'infanzia nati dalle Indicazioni Nazionali, che hanno provocato una vera e propria situazione di emergenza. Il ministro ha cancellato ogni riferimento alla Letteratura per l'Infanzia, determinando una situazione a dir poco paradossale, se confrontata con quella di altri paesi europei come la Francia dove la materia – nei suoi diversi aspetti (dalla narrativa recente agli albi illustrati, dalla poesia ai classici, fino ai nuovi prolungamenti multimediali) – ha acquistato grande rilievo nel curriculum, dimostrando dopo un periodo di sperimentazione la validità di questo progetto, sulla base delle verifiche effettuate.

Questa censura risulta ancora più stridente alla luce dello straordinario boom editoriale che ha conquistato le nuove generazioni di lettori.

Abbiamo stilato un documento firmato da una selezionatissima rappresentanza del mondo accademico-pedagogico e da docenti, studiosi e scrittori di grande prestigio (da Umberto Eco a Fernando Savater). Il Manifesto ha avuto un forte richiamo sulle principali testate nazionali, suscitando pure delle interpellanze parlamentari. La fiera internazionale del libro sarà un'occasione non solo per riflettere sull'importanza che la letteratura per l'infanzia dovrebbe continuare ad avere nel ciclo formativo dei nostri bambini, ma anche per accogliere numerose altre firme.

Proprio in questo momento – in cui la letteratura per l'infanzia rischia di perdere importanza nella scuola primaria – la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università dell'Aquila ha varato il conferimento della Laurea Honoris Causa a Antonio Faeti, che non solo è stato il primo ordinario di Letteratura per l'Infanzia, ma prima del suo ingresso nell'Ateneo è stato maestro di scuola elementare, applicando dal vivo



ciò che avrebbe poi insegnato nella aule universitarie con tanta passione e competenza.

La letteratura per l'infanzia: la grande esclusa

C'è davvero da stupirsi che un'area culturale di tanto rilievo nell'ambito della comunicazione, dell'editoria e del settore mediatico possa essere trascurata e addirittura dimenticata nelle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio personalizzati nella Scuola Primaria. E lo stupore cresce ancora se si pensa che in Italia la Letteratura per l'Infanzia è nata nella Scuola (Primaria) e in essa ha tracciato una sua storia, un suo valido percorso, confermato da numerosi studi scientifici.

Può sopravvivere una scuola senza il racconto delle storie? Può la conoscenza, anche quella scientifica, fare a meno dell'immaginazione? Le Indicazioni Nazionali del ministero dell'Istruzione sembrano non tenere in considerazione questi interrogativi, in quanto mancano di riferimenti precisi o specifici al valore educativo della lettura e del racconto, in vista della formazione di personalità capaci di scelte motivate.

Questa carenza risulta inspiegabile specialmente ora che la vita dell'infanzia si nutre, in tanti spazi educativi, del contributo del libro in ogni sua forma.

I libri, e quindi la letteratura per l'Infanzia, rappresentano un'importante chiave d'accesso alla relazione educativa tra genitori e figli, tra insegnanti e allievi, tra educatori e ragazzi; aprono a un mondo di emozioni, di riflessioni, di scoperte che aiutano a crescere e a pensare.

I libri per bambini offrono un'ampia varietà di generi e di stili (dall'albo illustrato al romanzo, dalla fiaba alla raccolta di poesie): un vero e proprio universo culturale da cui la Scuola non può essere esclusa.

Le Indicazioni Nazionali per la Scuola Primaria non considerano in modo adeguato il rapporto tra il bambino e il piacere della lettura. Viene ribadita così una distanza incolmabile tra il modello di scuola proposto e l'Immaginario dei ragazzi che si nutre anche di libri e di storie.

Il progetto di scuola, che sembra emergere dalle Indicazioni Nazionali, non dialoga con la ricca e variegata produzione editoriale, che negli ultimi vent'anni si è posta in comunicazione intensissima con il mondo dell'infanzia, conquistando sempre nuovi lettori.



L'insegnante non può rinunciare ai libri e alla lettura, in quanto la narrazione rappresenta un viatico per accostarsi al mondo dell'infanzia e dell'adolescenza e per promuovere interesse alla conoscenza.

Se è vero che nelle Indicazioni Nazionali per la Scuola dell'Infanzia la letteratura per i bambini ha avuto almeno il diritto ad un esplicito richiamo, questo non accade nelle Indicazioni predisposte per la Scuola Primaria. Consideriamo lesivo della dignità professionale dei docenti un simile silenzio.

Vogliamo credere che ciò sia accaduto solo per involontaria dimenticanza, la quale ci impone comunque di chiedere al ministero, in vista della riforma della scuola italiana, l'inserimento nelle Indicazioni Nazionali di precisi riferimenti alla Letteratura per l'Infanzia, preziosa risorsa per il rinnovamento della scuola.

Emy Beseghi (Professore ordinario di Letteratura per l'infanzia e Presidente del Corso di Laurea in Operatore Culturale - Università di Bologna)

Antonio Faeti (Studio di Letteratura per l'infanzia, già professore ordinario di Letteratura per l'infanzia all'Università di Bologna)

Umberto Eco (Professore ordinario di Semiotica, Direttore della Scuola Superiore di Studi Umanistici - Università di Bologna)

Pino Boero (Professore ordinario di Letteratura per l'infanzia e Presidente della Facoltà di Scienze della Formazione - Università di Genova)

Maria Luisa Altieri Biagi (Professore ordinario di Storia della Lingua Italiana - Università di Bologna)

Cosimo Laneve (Presidente della Società Italiana di Pedagogia - Professore Ordinario di Didattica Generale - Università di Bari)

Renata Lollo (Professore ordinario di Letteratura per l'infanzia - Università Cattolica di Milano)

Roberto Sani (Magnifico Rettore dell'Università di Macerata)

Franco Trequadrini (Professore ordinario di Letteratura per l'infanzia e Presidente del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria nell'Università dell'Aquila)

Anna Maria Bernardinis (Professore ordinario di Pedagogia generale - Facoltà di Lettere e Filosofia - Università di Padova e docente nel Dottorato europeo in Educazione alla lettura e letteratura di Rouen)

Ermanno Cavazzoni (Scrittore e docente di Estetica all'Università di Bologna)



Fernando Savater (Filosofo e Scrittore)
Jack Zipes (Direttore del Centro di studi europei dell'Università del Minnesota, studioso di fiabe e di Letteratura per l'infanzia)
Alison Laurie (Docente di Letteratura inglese presso la Cornell University, studiosa di Letteratura per l'infanzia)
Dieter Richter (Professore ordinario di Germanistica all'Università di Brema, studioso dell'Immaginario)
Neil Gaiman (Scrittore, Sceneggiatore e Giornalista)
Giorgio Cusatelli (Professore ordinario di Letteratura tedesca - Università di Pavia)
Roberto Maragliano (Professore ordinario di Tecnologie dell'istruzione - Università di Roma Tre)
Gianna Marrone (Docente di Letteratura per l'Infanzia, Presidente del corso di laurea di Scienze dell'Educazione - Università Roma Tre)
Franco Frabboni (Preside della Facoltà di Scienze della Formazione - Università di Bologna)
Mariagrazia Contini (Presidente del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria - Università di Bologna)
Milena Manini (Professore ordinaria di Didattica Generale e Direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione - Università di Bologna)
Luigi Guerra (Professore ordinario di Tecnologie dell'Istruzione, Presidente del corso di Laurea di Scienze dell'Educazione - Università di Bologna)
Michele Corsi (Preside della Facoltà di Scienze della Formazione- Università di Macerata)
Cecilia Gatto Trocchi (Docente di Antropologia culturale - Università di Roma 3)
Roberto Cipriani (Professore ordinario di Sociologia generale, Direttore del dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Roma Tre)
Claudio Pacitti (Preside della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università dell'Aquila)
Maria Grossman (Preside della Facoltà di Lettere e Filosofia nell'Università dell'Aquila)
Ferdinando Di Orio (Preside della Facoltà di Medicina - Università dell'Aquila)
Franco Cambi (Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, Diret-



tore del Dipartimento di Scienze dell'educazione e dei processi culturali e formativi - Università di Firenze; Presidente dell'IRRE-Toscana)

Carmen Betti (Professore ordinario di Storia della Pedagogia e Presidente del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria - Università di Firenze)

Simonetta Ulivieri (Professore ordinario di Pedagogia generale - Università di Firenze; Coordinatrice SSIS sede di Firenze)

Flavia Bacchetti (Docente di Letteratura per l'infanzia - Università di Firenze)

Marco Dallari (Professore ordinario di Pedagogia Generale dell'Università di Trento)

Cesare Scurati (Professore ordinario di Pedagogia generale - Facoltà di Psicologia - Direttore del Dipartimento di Pedagogia - Università Cattolica di Milano)

Luisa Ribolzi (Professore ordinario di Sociologia dell'Educazione - Vicepreside della facoltà di Scienze della Formazione - Università di Genova)

Bianca Pitzorno (Scrittrice - Laurea Honoris Causa dell'Università di Bologna)




Roberto Piumini (Scrittore, Poeta, Autore teatrale e televisivo per l'infanzia)

Emanuela Nava (Scrittrice)

Silvana Gandolfi (Scrittrice)

Beatrice Masini (Scrittrice, Editor e Traduttrice)

Bruno Tognolini (Scrittore e Autore televisivo per l'infanzia)



Professione pedagogista
Coordinatore: Franco Blezza

In Italia, il riconoscimento culturale, sociale, legale, d'una professione non è compito dell'Università. Una storia comparata delle professioni esistenti, e del loro recepimento negli ordinamenti accademici, sarebbe illuminante. Tra i compiti dell'Università vi possono essere, semmai, la formazione iniziale, un contributo organico di ricerca, un concorso essenziale di validazione scientifica, una partecipazione integrata alla formazione continua, anche interagendo con quanti già esercitano professionalmente e con le loro eventuali rappresentanze.

Per studiare come ciò possa effettivamente avvenire per la professione di Pedagogista, si è presa l'iniziativa di promuovere presso la Siped un gruppo di lavoro sul tema ("*Pedagogia oggi*", n. 9/10 pag. 30-34, e n. 11, pag. 15-18, febbraio-aprile 2003). Si tratta di offrire ai Pedagogisti ciò che nell'Università già trovano i Medici Chirurghi, i Commercialisti, gli Psicologi, i Giuristi, gli Assistenti Sociali.

La formazione iniziale

La recente riforma dei titoli accademici ha il pregio di rimuovere tutta una serie di fraintendimenti nel merito, riconducibili alla confusione con le diverse professionalità di "*Educatore*". La formazione iniziale per queste seconde si colloca ad un primo livello, in corrispondenza con una storia di DD.UU. ed, eventualmente, di Scuole Dirette a Fini Speciali. La professione di Pedagogista va, invece, allineata anche come formazione iniziale alle professioni cui prima corrispondeva una laurea (anche solo quadriennale), ed ora una laurea specialistica.

Ovviamente, andranno previste delle discipline transitorie.

Il contesto formale presenta, dunque, le condizioni necessarie: per le prime esiste la L18, per la seconda le LS 56, 65 e 87.

Il problema si sposta sul piano dei contenuti. Questi debbono consentire di fondare adeguatamente la professione di Pedagogista, nel contesto di 5 anni - 300 CFU di formazione iniziale.



Per una parte essenziale, ciò rimanda ad una ricerca universitaria suscettibile di dar luogo ad una didattica accademica aperta a questa prospettiva; per altri versi, investe strutture (come i disciolti Magisteri) che sono state chiamate nel breve volgere d'una decina d'anni ad un complesso di trasformazioni radicali le quali, pur condivisibili, non per questo trovavano le risorse necessarie.

Qualifica accademica e qualifica professionale

Inoltre, la strada che conduce alle professioni "di secondo livello" è sempre stata considerata più lunga e mediata che non quella per le professioni "di primo livello". Quanto meno, esse richiedono prove abilitative che possono presupporre periodi di formazione post lauream e "sul campo".

Il settore giuridico offre gli esempi migliori per le prime, laddove si considerino il curriculum di un Avvocato, o la carriera del Magistrato; il settore socio-sanitario i migliori esempi per le seconde.

L'eccezione della Laurea in *Scienze della Formazione Primaria* si spiega con la storia particolare che la formazione di quei docenti ha nel nostro Paese. Nessun'altra laurea (vecchio regime) o LS (nuovo) abilitava od abilita ad alcunché.


Una semplificazione dell'iter che collega il titolo iniziale all'esercizio professionale si può avere solo nei casi nei quali il curriculum accademico contempli una considerevole ed organica attività professionalizzante: come è per la LS46 o per la L6.

Questo pone un ulteriore problema: quello di ripensare profondamente e strutturalmente, con le attività riconducibili alla comprensiva dizione di "tirocinio", tutte le attività didattiche che sono presenti nei curricula delle nostre L ed LS.

La ricerca accademica

Molta della ricerca pedagogica accademica è rimasta per decenni informata ad una dominante scolastica e su alcune fasce d'età.


Un buon segnale dell'evolutivezza della ricerca, intesa come attitudine a dar luogo ad una formazione iniziale professionalmente altrimenti



qualificata, può consistere nel considerare propri interlocutori prioritari i colleghi di altre Facoltà rispetto agli operatori della scuola. Un secondo, nell'obsolescenza del termine "extra-scuola" e derivati, riconoscendosi nella scuola solo un caso molto particolare, per quanto importantissimo, della problematica pedagogica, sia come ricerca che come esercizio. Un terzo, nella capacità di distinguere il Pedagogista dall'Educatore come profilo culturale e professionale, e come formazione iniziale di conseguenza.

È condizione necessaria per qualunque professione un patrimonio di fondamenti, di teoria generale, di metodologia, di lessico, e d'un complesso di strumenti concettuali ed operativi organici e adeguatamente saldi. Altre categorie professionali, già riconosciute ed affermate, possono vantare simili requisiti, ed è avvenuto che ciò si sia fatto strada nelle strutture accademiche solo in un secondo tempo: ma nel caso della professione di Pedagogista tutto questo viene richiesto, condivisibilmente, proprio all'Università e alla ricerca che vi ha istituzionalmente luogo.

Docenza universitaria e professione



Perché ciò possa darsi, occorre che l'appartenenza ai ruoli universitari non integri per i Pedagogisti un ostacolo *de facto* (se pur non *de iure*) all'esercizio professionale. Sarebbe assai difficile immaginare una docenza universitaria adeguata nei corsi dei settori sanitari, giuridici, tecnici, economici e vai elencando, se i docenti non avessero esperienza organica di diretto esercizio professionale nei settori nei quali poi si potranno orientare i laureati.

In questo senso, l'opportunità di poter contare su docenti dell'area pedagogica che abbiano effettiva e diretta esperienza della professione di Pedagogista andrà tenuta presente, per lo meno, nella contestualizzazione alle singole sedi dei curricula di L e LS nazionali; in prospettiva, andrà prevista nel reclutamento e, prima, nella formazione dei futuri docenti.

D'altra parte, sarà analogamente e corrispondentemente necessario che la normativa che riconoscerà questa professione preveda vie particolari di abilitazione-certificazione per chi possieda requisiti accademici di ricerca, di servizio e concorsuali.



La formazione continua

Il nostro corretto insistere, da Pedagogisti accademici, sulla saldatura tra la formazione iniziale e quella continua per qualunque sapere e qualunque ambito od esercizio professionale, deve trovare una coerente esplicazione nel nostro specifico culturale e professionale.


Dovremmo, quindi, essere organicamente impegnati anche nella formazione continua dei professionisti di cultura pedagogica. È difficile che ciò possa effettivamente darsi, se già nella formazione iniziale, in luogo di farci carico del grosso degli oneri didattici, deleghiamo largamente alla supplenza di professionisti di altre culture compiti didattici essenziali, fin dai primi anni e fin dal tirocinio, dai laboratori, dalle attività seminariali.

E-learning

Coordinatore: Giorgio Bocca

È indubbio che l'Università italiana oggi viene a trovarsi all'interno di un assieme di dinamiche complesse quanto di difficile interpretazione. Se ci limitiamo alla dimensione dell'utilizzo delle nuove tecnologie della comunicazione, possiamo notare come queste tendano pervasivamente a procedere da un ruolo di mero supporto didattico, verso soluzioni 'blended' (di impiego in presenza e a distanza) o completamente telematico. D'altro canto, assistiamo ad un progressivo emergere di pratiche di e-learning che implementano didattiche attive completamente gestibili on line.

Possiamo poi porre in relazione tale situazione con la prospettiva post moderna che vede accrescersi enormemente la quantità di informazioni presenti sulla rete Internet a discapito della possibilità di una loro rilettura globale secondo processi di attribuzione di significati. Un terzo livello di analisi procede dal progressivo emergere delle organizzazioni (economico produttive e non profit) quali ambiti progressivamente specializzati a fini formativi. La società cognitiva sta qui manifestando un avvicinamento interessante fra prospettive di formazio-



ne e dinamiche di profitto, producendo un interesse notevole nei confronti di tutti quei processi che paiono in grado di abilitare gli adulti lavoratori nella produzione di nuovo sapere utile all'apprendimento organizzativo.


Organizzazioni sociali quali produttori di sapere e di formazione, cui fa da pendant un progressivo sfumarsi delle specificità che hanno fatto tali la scuola e l'università dell'era contemporanea. È indubbio, a procedere ad esempio dall'esperienza del MIT americano che ha varato un progetto di pubblicazione in rete di tutti i propri corsi o dall'emergere di brokers della formazione, in grado di profilare percorsi formativi personalizzati per i loro 'clienti', come la progressiva erosione della corrispondenza biunivoca fra titolo formale di studio e saperi di cui il soggetto è realmente portatore e di cui, in realtà, sia in grado di operare una traduzione operativa all'interno della prassi quotidiana, stia minando alla radice le stesse fonti di legittimazione dei luoghi di elaborazione e trasmissione del sapere.

Una prospettiva di lavoro



Appare dunque necessario che, al di là delle concrete difficoltà operative incontrate, permanga all'interno di una associazione pedagogica come la SIPED uno spazio di riferimento e di riflessione dedicato al monitoraggio delle linee evolutive che l'impiego delle tecnologie viene ad assumere all'interno dell'università.

Si tratta, in altri termini, di sviluppare alcune linee di lavoro:

- l'attenzione costante alle evoluzioni in atto su questi temi a livello europeo ed internazionale, al fine di poterne cogliere le possibili ricadute anche sul nostro sistema di formazione universitaria;
 - il monitoraggio di quanto in atto all'interno delle Università italiane in tema di applicazione delle tecnologie alla didattica;
 - l'analisi delle soluzioni adottate in merito alla formazione a distanza e soprattutto alla implementazione di logiche di e-learning;
 - il monitoraggio del mutamento nella stessa auto percezione del sistema universitario in quanto sollecitato viepiù a specificare le proprie peculiarità all'interno del proliferare di soggetti ed ambiti di formazione di terzo livello e delle pratiche formative on line prodotte oramai da
- 



molteplici erogatori (commerciali e non) oltre che di facile accessibilità attraverso la rete Internet.

Da ciò potranno emergere periodici brevi resoconti e soprattutto sollecitazioni in direzione sia della riflessione pedagogica generale che della ricerca didattica, quali fronti più esposti a tali prospettive tecnologiche.

In tal senso, il gruppo di lavoro non intende proporsi quale gruppo chiuso di ricerca, bensì svolgere una funzione di stimolo e di raccordo per quanto già da tempo stanno lavorando in tal senso, cercando di valorizzarne al massimo gli specifici ed originali contributi.

Pedagogia teorica

Coordinatori: Franco Cambi – Luisa Santelli Beccegato

Col 2003 il Seminario permanente è giunto a concludere la sua seconda fase di lavoro, dedicata allo studio dei diversi modelli filosofici ancora in campo e che ne orientano la ricca elaborazione, sulle diverse frontiere di applicazione e di articolazione. Senza alcuna egemonia, certamente. Ma svolgendo il ruolo di *indicatori*, di *guide*, di *modelli* appunto. Il risultato di questo lavoro è già raccolto e vedrà la luce in un volume in stampa presso la UTET di Torino, intitolato *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*.

Già precedentemente si era chiusa la prima fase di lavoro che aveva in particolare svolto una riflessione attenta attorno al teorico (allo spazio teorico) della pedagogia e ne aveva sondati i percorsi: la pedagogia generale, la filosofia dell'educazione, l'esercizio critico della pedagogia rivolta alle scienze dell'educazione e ai vari modelli di pedagogia, politici, ideologici, scientifici, filosofici. Lavoro che si era compiuto più in sordina e di cui restano poche tracce, ma certamente i resoconti del lavoro svolto a Firenze nel 1997, pubblicati su "Studi sulla formazione" (1998, 1-2).

Chiusa la fase esplorativa e di discussione a tutto campo, compiuta quella dello studio critico dei modelli (i grandi modelli filosofici), ci stiamo inoltrando in una terza fase già identificata come studio di problemi, dei problemi diversi che tengono campo nella riflessione del pedagogico-



co oggi e che reclamano una riflessione critica attenta e organica. Di tali problemi si è fatta una prima individuazione e si sono fissate le modalità di approccio. Quanto all'individuazione – abbozzata parlando dei “trascendentali” della pedagogia oppure dei problemi emergenti con urgenza dall'educativo: il corpo, la mente, la tecnica, il soggetto, la dimensione etico-civile, politica, l'inter-cultura, il genere, etc. – si è pensato di affrontarlo attraverso un nuovo incontro (forse a settembre) che discuta la condizione attuale del fare-pedagogia e teorizzare l'educazione, sviluppando così una riflessione “meta” sul pedagogico, sulle sue strutture attuali, sui suoi criteri di legittimazione.

Da qui dovrà emergere lo *statuto* della riflessività pedagogica e già l'avvertenza dei problemi attuali e urgenti. Poi si passerà allo studio dei singoli problemi sottoponendoli ad analisi incrociate (diverse tra loro per metodo e per approccio teorico) e cercando di decantarli nella loro articolazione, problematicità, necessità (anche teorica).

Tutto ciò alla luce di un postulato metodologico ben chiaro – che, di fatto, da sempre ha ispirato questi incontri di “pedagogisti teorici” –: quello di elaborare pedagogia critica, cioè riflessiva, anche metateorica e – soprattutto – capace di illuminare fondamenti, strategie, tipologie del costruire-pedagogie e di sottoporre tutti questi ambiti a un'analisi senza presupposti definitivi e senza esiti cogenti (gli uni e gli altri sono sempre ipotetici e dialogicamente intrecciati tra loro, seppur agiti da un preciso punto di vista, che però si tratta sempre di confrontare con gli altri e di allenarsi a difendere attraverso argomenti, collocandosi in uno spazio di dialogo).

Si tratta certamente di un lavoro ambizioso, che sta crescendo su se stesso, ma sta anche affermandosi come un tornante decisivo e un dispositivo-chiave del fare-pedagogia, cioè dell'elaborare quel sapere-per-la-formazione che è esposto, oggi, a infiltrazioni di dogmatismo, da un lato (e si pensi all'invasione delle tecniche, che spiazzano il formativo come obsoleto e reclamano processi lineari, controllabili, pianificabili come i *veri* processi del formare e del formarsi) e a una ‘utilizzazione’ sociale, dall'altro, che consegna la formazione alla società e alle sue agenzie, risolvendola in socializzazione.

In questo complesso tornante storico della cultura/civiltà collocata tra Globalizzazione, Tecnocrazia, Mercato e *Loisir* un esercizio *critico* del



fare-pedagogia – che si lega alla salvaguardia del pedagogico (non riducibile alle *sole* scienze dell'educazione coordinate pragmaticamente) e al rilancio della sua *specifica* teoresi e che investe poi i diversi domini dell'educare, del pensare-educazione e del fare-educazione – risulta *imprescindibile* e proprio perché ad esso e solo ad esso è delegabile quella indagine aperta e costantemente aperta (anche e soprattutto a livello metodologico) su “fini” e “mezzi” dell'educare/formare dalla quale soltanto può emergere una teorizzazione-per-la-formazione capace di tutelare la stessa *criticità* delle pedagogie e delle stesse pedagogie applicate.

Tra gli obiettivi di questo gruppo di studio è fare sempre più della pedagogia una forza viva, sostenere la sua presenza, diffonderla – con le sue proprie caratteristiche e specificità – nel tessuto sociale. Rafforzare la teoria – compito appunto del gruppo – è la condizione per poter entrare con maggiore lucidità ed efficacia nelle dinamiche del quotidiano, saperne riconoscere le possibilità e opportunità, saper cogliere particolari significativi, avvertire le domande aperte per cui urgono risposte costruttive. Per evitare di correre rischi di ‘dispersione’ del sapere pedagogico è necessaria una continua reinvestigazione, ridefinizione e riarticolazione della pedagogia. Operazione non però fine a se stessa, ma attentamente calata nella dinamicità dei processi formativi, finalizzata ad approfondire e raffinare sempre più le capacità critico-interpretative e propositivo-progettuali di chi si occupa a vario titolo di questioni educative.

Tra l'altro il modello di “pedagogia critica” è presente e vivo nelle varie aree culturali dell'Occidente, dalla Germania all'Italia, agli USA (si pensi alla Nussbaum, ad esempio), c'è anche in Francia e in Spagna, a suo modo nella stessa pedagogia analitica inglese.

I seminari permanenti hanno tenuto vivo questo modello, hanno voluto metterlo alla prova, ora si accingono a porre in luce tanto la forma teorica quanto le aree di applicabilità, attraverso un lavoro che riunisce insieme l'uno e l'altro volto della pedagogia critica, che studia se stessa studiando le sue applicazioni ai problemi. Secondo un metodo che non separa metodi e problemi, ma li congiunge per decantare proprio la *criticità* a cui la pedagogia critica si ispira e che coltiva.

Una precisa identità nell'appartenenza.

“Come scienza che studia l'educazione, la Pedagogia Speciale è strettamente correlata alla pedagogia generale, come questa trae origine e fondamento dalla necessità di rispondere ai vari aspetti e bisogni dell'educabilità umana e pone l'educazione al centro del proprio pensiero. La pedagogia speciale pensa all'educazione e continuamente elabora una sua teoria sull'educazione, non può farne a meno [...]” (L. D'Alonzo, L'impegno del gruppo dei docenti universitari di pedagogia speciale, in “L'integrazione scolastica e sociale”, Erickson, Gardolo di Trento, 2004).

L'ultimo libro di Paul Ricoeur (*Parcours de la reconnaissance*, Stock, Paris, 2004) è dedicato al *riconoscimento*. E il gruppo di Pedagogia Speciale della SIPED ha preso in esame non l'opera del filosofo francese – anche se sarebbe utile farlo – ma il tema che essa tratta. Che è speculare fra studiosi della disabilità e soggetti disabili. In entrambe, vi è la necessità di affrontare il tema del *riconoscimento*, e quindi dell'*identità*. Ma quest'ultimo aspetto è nello stesso tempo una necessità e un rischio. L'affermazione dell'*identità* può esasperare il bisogno di essere riconosciuti, come può rendere ossessiva l'affermazione di una specificità assoluta. È per questo che noto una convergenza, non prevista, nella riflessione del gruppo e nell'elaborazione, articolata e ricca, di Paul Ricoeur. La parola “*riconoscimento*” contiene diversi significati, in una polisemia fra le più ampie, ma riconducibile alla trilogia del riconoscere nell'altro tratti già presenti nella propria vita, del riconoscersi in ciò che si compie e del riconoscere un elemento di verità. Si potrebbe aggiungere il riconoscimento nel senso della riconoscenza. Tutti questi significati riconducono all'*identità*, ma connessa inscindibilmente all'*appartenenza*. Ed è in questo che troviamo le ragioni tanto di chi vive la disabilità che chi se occupa a livello scientifico. In entrambe, vi è il rischio di scindere il binomio *identità-appartenenza*. La tentazione è forte, e il gruppo lavora su questo.



Si può eccedere nella preoccupazione identitaria. Isolandosi e facendo diventare i bisogni speciali una ragione dell'isolamento. Ma si può anche far prevalere il desiderio di appartenenza, trascurando le ragioni specifiche e scomparendo in un quadro più ampio. Le conseguenze sono a volta a livelli organizzativi. Ma derivano dalla connessione con questo quadro concettuale più alto. E le verifiche portano, inevitabilmente, alla questione dell'assenza di un raggruppamento proprio della Pedagogia speciale per i concorsi. Possiamo sbiadire o rinforzare la specificità, allargarla o restringerla - e di conseguenza restringere o allargare l'appartenenza - in funzione di una logica riduttiva (il singolo concorso). Vi è, quindi, il doppio problema: di riconoscersi (identità) e di essere riconosciuti (appartenenza).


Su queste tematiche il gruppo ha lavorato e lavorerà, avendo modo di esprimersi sullo specifico della formazione degli insegnanti in un convegno che si svolgerà a Roma il 22 aprile 2004. La formazione collega diversi aspetti di questa riflessione. E richiama la necessità di *una precisa identità nell'appartenenza*.

Per questo, il gruppo di Pedagogia Speciale propone alla SIPED di sostenere la necessità che il *raggruppamento di Pedagogia Speciale possa costituire un proprio raggruppamento disciplinare e concorsuale autonomo*. E ancora per questo, riteniamo opportuno entrare nel dibattito sulla formazione degli insegnanti con questi punti:

1. *Formazione specialistica* - Si ribadisce l'esigenza che l'insegnante di sostegno possa usufruire di una formazione professionale specifica in sede universitaria.

2. *Formazione trasversale speciale per tutti gli insegnanti* - Si afferma la necessità che tutti i docenti, nella loro formazione universitaria, possano beneficiare di moduli e di insegnamenti volti alla formazione speciale di base, capaci di apportare al loro bagaglio professionale competenze educativo-didattiche adeguate a garantire un lavoro qualificato con le persone disabili.

3. *Collaborazione sulle competenze* - L'insegnante di sostegno deve operare in una logica di collaborazione effettiva con i colleghi e le altre figure professionali che partecipano al progetto di vita del disabile, basata sulle rispettive competenze operative.




4. *Assicurare la presenza continuativa dell'insegnante di sostegno* - È necessario trovare modalità operative e amministrative adeguate in grado di rimuovere le motivazioni che portano molti insegnanti di sostegno ad abbandonare il loro importante ruolo all'interno della scuola.


5. *Sistema dei crediti formativi universitari* - Il sistema dei crediti formativi deve essere un punto nodale capace di favorire nella flessibilità degli ordinamenti accademici, la formazione degli insegnanti di sostegno.

6. *La formazione continua* - Occorre creare un sistema di formazione continua, capace periodicamente di proporre agli insegnanti di sostegno in servizio, moduli e corsi universitari in grado di aggiornare il loro sapere pedagogico speciale.

La formazione ha un valore strategico fondamentale. Abbiamo bisogno di una funzione insegnante che sappia vivere l'importanza di facilitare le relazioni d'aiuto per sviluppare la possibilità di capire le intelligenze e che sia una buona mediatrice dello sviluppo nella zona prossimale individuale (Vygotskij).




Noi abbiamo bisogno di una pluralità di percorsi di apprendimento informale e formale. E abbiamo bisogno di fare un'operazione importante quale è *il saper finalizzare la nostra competenza*, avendo un progetto e avvertendo se viene cambiato il motivo per cui noi lavoriamo e facciamo ricerca. Il rischio maggiore è quando si realizza in maniera indotta un cambiamento di finalizzazione. Gli effetti avvengono in tempi che sembrano riprodurre quello che abbiamo sempre fatto: invece non arriviamo a registrare gli effetti di cambiamento.



Il rischio è nel cambiamento peggiorativo per le condizioni dei disabili ma anche degli altri. In realtà l'operazione può portare al fenomeno inverso della deistituzionalizzazione. Se la deistituzionalizzazione aveva come assunto di base la possibilità che si liberassero delle originalità, rompendo schemi che vedevano solo stereotipi; la reistituzionalizzazione ha bisogno "solo" di non poter più considerare l'originalità dei soggetti nel loro sviluppo.

Wolfensberger ha parlato di deistituzionalizzazione come valorizzazione dei ruoli sociali. La reistituzionalizzazione significa depressione dei ruoli sociali per alcuni soggetti, o valorizzazione in un solo modo, assai discutibile: far convergere sguardi di pietà nei confronti della perso-



na disabile. La ricerca di organizzazione giusta del mondo, delle risorse, delle possibilità, viene messa da parte, a favore di una biforcazione scientismo - solidarietà, in una falsa scelta che ne richiama un'altra: ancora quella identità-appartenenza.

Scienze pedagogiche e/a scienze motorie
Coordinatori: Paolo Calidoni e Roberto Farné




Nel decorso triennio di attività della Siped il tema della relazione scienze pedagogiche e/a scienze motorie si è fatto via via più rilevante per ragioni istituzionali (la riforma degli ordinamenti didattici e l'istituzione delle lauree e delle facoltà di scienze motorie), scientifiche (il rinnovato interesse interdisciplinare al tema) e contestuali (che sfociano nel 2004 anno europeo dell'educazione attraverso lo sport e delle olimpiadi ad Atene).

La presenza nel consiglio di alcuni colleghi impegnati/interessati al riguardo ha prodotto un primo check-up sul tema che è stato presentato all'ultimo congresso e che è riassunto nel n. 11/aprile 2003 di Pedagogia oggi.

A distanza di pochi mesi il panorama si presenta in fermento: diverse pubblicazioni (di matrice pedagogica e interdisciplinare) entrano in circolazione; gli assetti istituzionali (concorsi di scienze motorie, corsi di laurea e master, facoltà e interfacoltà) evolvono e/o si assestano; le iniziative sul tema si moltiplicano.


Insomma, le ragioni per un lavoro riflessivo e progettuale in materia non mancano. Ma è necessario un 'gioco di squadra' o - meglio - una 'staffetta' tra i colleghi che coinvolga nuove energie in grado di far decollare uno specifico gruppo/task force di lavoro al riguardo.

Nell'ambito del prossimo convegno si potrà verificare la fattibilità di quest'ipotesi, se si aggregerà la 'massa critica' necessaria, con uno spirito 'olimpico' di partecipazione.




Genere e Educazione
Coordinatrice: Simonetta Ulivieri

Il Gruppo "Genere e Educazione", costituito all'interno della Siped e coordinato da Simonetta Ulivieri, dopo una fase di lavoro preliminare tradottosi in due incontri di studio all'Università di Firenze, si è successivamente dedicato alla stesura di un numero monografico della rivista "Studium Educationis" (2003, n. 2) a cura di Luisa Santelli Beccegato e Simonetta Ulivieri. La monografia ha accolto i contributi delle studiose che si sono maggiormente impegnate nell'attività di riflessione proposta dal gruppo stesso.



Le questioni su cui il Gruppo si è interrogato e su cui sono stati incentrati i singoli interventi del volume sono plurali, e numerose sono le ottiche di lettura con le quali è stata analizzata l'identità femminile. L'impiego di molteplici strumenti di approfondimento, infatti, ha permesso di individuare nuove e interessanti piste di ricerca dalle quali potranno scaturire in futuro ulteriori iniziative. Il volume, infatti, impegnativo ed ambizioso, ha cercato di aprire nuove vie ad una *riflessione pedagogica che voglia essere progettualmente centrata sulla femminilità e sulla sua plurale identità*.



L'attenzione al genere, per secoli rifiutata in nome di una cultura universalmente neutra (ma, in realtà, maschile), si configura così come una dimensione del soggetto centrale ed ineludibile. Il volume cerca di percorrere una pluralità di strade che permettono di compiere una riflessione sull'identità delle donne, sul loro storico rapporto di esclusione con il sapere e sul loro tentativo di ripensare "al femminile" la cultura occidentale e la costruzione dei saperi. Accanto ad un ricerca di carattere storiografico, che ricostruisce la funzione normativa dei modelli pedagogici relativi all'appartenenza ad un genere, si collocano contributi di riflessività e teoreticità che propongono una riflessione sulla condizione attuale delle donne, ed interventi che analizzano nuovi modelli pedagogici e relazionali da avviare nei luoghi istituzionali, tra cui quelli dell'educare (la scuola, in particolare quella secondaria, gli Istituti di educazione, le agenzie formative).



Se, tradizionalmente, il sistema educativo ha giocato un ruolo centrale nella perpetuazione di stereotipi e di nette distinzioni di classe e di genere, oggi la sfida pedagogica primaria è quella di costruire un nuovo progetto formativo in cui la differenza venga accettata, valorizzata, posta al centro di scelte didattiche e curricolari. In altre parole è necessario ripudiare una cultura che marginalizza o nasconde la produzione delle donne ed i saperi femminili. Il compito dell'educazione è stato, infatti, diffondere conoscenze ed abilità, ma anche legittimare una stratificazione sociale e di genere che assicuri l'immobilità della relazione fra i sessi nel quotidiano e nel sociale.

Il volume comincia così con un saggio di Carmela Covato in cui si approfondiscono, analizzando alcune testimonianze letterarie ed autobiografiche, le varie modalità educative attraverso cui il genere si impone come "norma", nella costruzione dell'identità maschile e femminile. Il passaggio dalla nascita biologica a quella culturale e sociale viene delineata attraverso la funzione del medium educativo, funzionale alla riproduzione ed interiorizzazione delle dinamiche sociali e della gerarchica divisione dei ruoli sessuali. Tale tradizionale valore riproduttivo delle pratiche educative è tuttavia ripensato e la riflessività pedagogica, soprattutto quella diretta alla valorizzazione della differenza di genere, sottolinea con forza il valore emancipativo ed utopico di alcune istanze pedagogiche.

La femminilizzazione del corpo insegnante, su cui si sofferma con attenzione Simonetta Ulivieri, se per anni è rimasta impermeabile al pensiero ed alla nuova epistemologia femminista, adesso deve accogliere la sfida della pedagogia della differenza e farsi veicolo di una nuova cultura, di una genealogia femminile, anche accademica, che dia peso ed importanza alle elaborazioni delle donne ed alla loro rilettura della cultura tradizionale. Punto centrale diviene, quindi, riflettere su alcuni meccanismi di esclusione da alcuni ambiti di ricerca, mettere a fuoco le pratiche di *empowerment* da avviare nei luoghi dell'istruzione, le strategie di *mainstreaming* e la diffusione della cultura di genere. Necessaria è, pertanto, una riflessione sugli aspetti legati alla professionalità femminile e sulle scelte scolastiche effettuate dalle giovani donne, nonché sul rapporto tra donne e Università, temi affrontati nel saggio di Susanna Barsotti ed in quello di Raffaella Biagioli. In quest'ultimo saggio viene



sottolineato come le donne abbiano oggi una consapevolezza nuova, quella di sapere gestire il cambiamento, di sapere costruire un progetto di vita personale e professionale, sapendosi orientare e ri-orientare anche ad eventuali “spaiamenti” creati da un mercato del lavoro sempre meno sicuro e sempre più flessibile ed in divenire.

In particolare Anna Maria Piussi ha sottolineato il fenomeno definito da Deleuze “il divenire donna del lavoro”; praticamente la categoria interpretativa della differenza sessuale e dunque della qualità soggettiva del rapporto uomo-donna viene posta in relazione ai grandi temi della formazione e del lavoro. Si tratta di una nuova filosofia della formazione che tiene conto delle invenzioni delle donne, facendone tesoro per puntare alla modificazione del proprio sé e delle relazioni con le altre e con gli altri. Secondo Piussi l’intreccio forte che si gioca tra formazione e lavoro pervade sempre più la vita dei singoli e quella dei gruppi sociali, ma la femminilizzazione di tanti, diversi settori di lavoro è sinonimo di ricchezza perché oggi le donne, più che gli uomini, hanno la capacità di *tenere insieme* il lato umano e quello disumanizzante della transizione in atto. In altre parole la cura femminile delle relazioni va oltre la cultura aziendale della qualità, legata a criteri di profitto e di consumismo, ed è più attenta all’effettivo benessere non solo dei produttori ma anche dei destinatari della produzione.

Una nuova epistemologia ripensa e rilegge la tradizione occidentale, propone una cultura costruita attorno al paradigma, tipicamente femminista, del partire da sé, rifiutando l’ancoraggio ad universi di discorso già definiti. Luigina Mortari analizza le riflessioni epistemologiche che le ricercatrici stanno sviluppando nell’ambito della ricerca educativa, soprattutto in merito agli atti cognitivi cui il pensiero femminile assegna un ruolo fondamentale. Una epistemologia che recupera l’importanza dell’autobiografia, della narratività, del raccontarsi e della singolarità dell’esperienza individuale per creare, come sottolinea Barbara Mapelli, un sapere irrinunciabile.

L’identità femminile è radicalmente mutata, sia grazie alla modernizzazione che ha investito il nostro paese, sia, soprattutto, grazie all’accesso al mondo dell’istruzione che ha permesso alle donne di uscire dal dorato recinto della domesticità che i Lari per secoli hanno tenacemente presidiato. Come sottolineano nei loro saggi Vanna Iori e Gabriel-




la Seveso è cambiata la realtà familiare e le dinamiche intra-familiari, sono mutate le relazioni nei rapporti di coppia e nell'assunzione dei ruoli genitoriali ed è quindi radicalmente mutata anche l'identità della donna che si ripensa all'interno di questi mutamenti.

Gli aspetti patologici del femminile sono evidenziati da Maria Antonella Galanti che sottolinea lo stretto e peculiare legame tra psichiatria e condizione femminile proprio perchè le donne pagano spesso la realizzazione di sé in termini anche di forte tensione emotiva, generata dalla conflittualità tra aspettative familiari e sociali ed aspettative soggettive e individuali. A maggior ragione vivono in una situazione di stress sospese tra radici ancestrali e nuovi imperativi del consumismo occidentale le donne immigrate, che spesso il nostro mondo si autorappresenta in forme stereotipate e manipolate da una informazione spesso distorta dalla politica e dalle contrapposizioni etniche e religiose.

In questo contesto di difficoltà identitarie e di stress esistenziali e di marginalità sociale e lavorativa, si colloca il tentativo forte espresso dal saggio di Luisa Santelli Beccegato dove, partendo dalla premessa che lavorare per la pace richiede intelligenza e coraggio, sono poste in evidenza le strette connessioni esistenti tra i movimenti a sostegno dei diritti delle donne e dei ceti più marginali (infanzia del terzo e quarto mondo, immigrati, disabili, homeless) e le politiche a favore della pace proprio perchè la prima opzione è inscindibile dalla seconda. Il saggio evidenzia e valorizza le connessioni tra politica, etica ed economia quali elementi utili all'organizzazione di rapporti più democratici e giusti tra gli esseri umani, ridando significato valoriale e centrale all'educazione definita con le parole di Dewey "supremo interesse umano".


Altri interessanti temi sono rintracciabili nel volume: il post-femminismo come "opportunità dell'educazione contemporanea" di Velleda Bolognari, la quale valuta criticamente i principi a cui ispiriamo oggi l'educazione delle giovani donne, da un lato circondate dall'apparente protezione di una deludente parità, dall'altro indirizzate a farsi soggetti sessuati con riferimenti ontologici che però sono troppo deboli. Viene affrontato, inoltre, il nesso tra gli studi di genere e le nuove tecnologie che spesso evidenziano e rimandano nella ragnatela virtuale a sempre nuovi indirizzi e sempre nuove ed inedite conoscenze, come viene esposto in un saggio molto attuale della ricercatrice fiorentina Maria Rita



Mancaniello. Infine chiudono questo interessante quadro una proposta di tema di dottorato su “processi formativi ed identità di genere”, scritto da una giovane studiosa napoletana, Francesca Marone ed un glossario al femminile proposto da Barbara Sandrucci, in cui l’autrice presenta una serie molto ricca di tematiche legate al genere ed analizza una serie di lemmi essenziali al dibattito femminista contemporaneo, da “cyberfemminismo” a “doppia presenza”, a “segregazione formativa”.

Questo sopra descritto è il primo importante lavoro collettivo del gruppo SIPED “Genere e educazione”, a cui hanno collaborato studiose di diverse generazioni e di diverso ruolo accademico. Va anche ricordato come il lavoro sia stato dedicato alle maggiori pedagogiste italiane di oggi (Egle Becchi, Anna Maria Bernardinis, Rosetta Finazzi Sartor, Eliana Frauenfelder, Maria Teresa Gentile, Diega Orlando Cian e Maria Ricciardi Ruocco), quasi a valor costituire una genealogia al femminile tra studiose, all’interno della disciplina.

In un prossimo incontro che avverrà nel mese di maggio verrà progettato un nuovo percorso di ricerca a cui sono invitati a partecipare colleghi e colleghe interessati alla tematica.





lo scaffale

(a cura di) Alessandro Mariani, Elisabetta Nigris e Massimiliano Tarozzi


Bocchi, G. - Ceruti, M., *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 2004.

Che due studiosi di alto rango, per nulla imbrigliati nelle maglie strette delle discipline accademiche, ma liberi pensatori della complessità come chiave interpretativa del sapere contemporaneo si occupino di educazione, è una buona notizia. Ancora migliore il fatto che essi la considerino, l'educazione, una valida chiave interpretativa per leggere i fenomeni complessi legati alla globalizzazione, per fronteggiare le sfide antropologiche che essa genera, per intervenire sui suoi effetti più deleteri.


Nel primo ("Educare nel tempo della complessità") dei 5 capitoli che affrontano altrettante declinazioni che i nuovi scenari globali hanno assunto nella definizione dei saperi e dei modi di organizzare e gestire la conoscenza, si affronta più direttamente il tema dell'educazione e della riorganizzazione delle istituzioni educative.

Formare il cittadino planetario richiede che la scuola e l'università facciano propria quella riforma epistemologica che ha generato nuovi modi di pensare e di pensare la conoscenza. La riforma dell'insegnamento in un mondo interconnesso è auspicata e proposta in modo intelligente, rigoroso e sorprendente, alla luce degli sviluppi più recenti dell'antropologia, della genetica, della teoria evoluzionistica, della filosofia politica. Peccato che manchi solo la pedagogia.


M. T.




Cambi F. (a cura di), *La ricerca educativa nel pragmatismo americano. Vol 1 modelli pedagogici*, Armando, Roma 2002; Cambi F. (a cura di), *La ricerca educativa nel pragmatismo americano. Vol. 2 Per una teoria dell'educazione*, Armando, Roma 2002; G. Bandini, R. Certini (a cura di), *Frontiere della formazione postmoderna. Neopragmatismo americano e problemi educativi*, Armando, Roma 2003.



I tre volumi costituiscono una sorta di trilogia dedicata all'esplorazione del neopragmatismo americano alla ricerca dell'esplicitazione dei suoi impliciti pedagogici e dei suoi modelli formativi. La ricerca, nata dalla collaborazione fra Franco Cambi, Enza Colicchi, Marielisa Muzi, Giuseppe Spadafora e poi di Alba Porcheddu, ha prodotto prima due illuminanti volumi che hanno presentato in maniera rigorosa e sistematica "la galassia neopragmatista" e i suoi sviluppi pedagogici recenti post-deweyani. Nel primo volume, gli ampi contributi di Cambi, Colicchi, Muzi e Spadafora, tracciano il quadro di una pedagogia che si ritaglia uno spazio significativo all'interno della filosofia contemporanea. Nel secondo, vari studiosi tracciano i contributi di diversi autori che compongono la vasta galassia neopragmatista: da Rorty a Nozick, da Williams a Nussbaum. Nel terzo volume, antologico, i curatori, attraverso un rigoroso lavoro di spoglio delle riviste ricostruiscono i contorni di una teoria della formazione tipica del neopragmatismo americano che fa del postmoderno il proprio orizzonte di riferimento. E lo fanno individuando sei aree tematiche, selezionando e presentando per la prima volta al pubblico italiano testi emblematici di ciascuno degli argomenti.



M. T.




Demetrio, D., *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 2004.

L'autobiografia come pratica di cura di sé e modello formativo per tutto l'arco della vita, alza il tiro e diviene in questo volume di Duccio Demetrio autoanalisi. Certo non nel senso di una forma di terapia personale, ma come ricerca interiore che trova nella scrittura autobiografica, introspettiva, una premessa e un esito. Non è una terapia perché l'autoanalisi di cui Demetrio descrive le ragioni teoriche e offre suggerimenti metodologico-pratici, non cura. Anzi nel prologo al volume, che segue le scansioni letterarie del testo teatrale, viene cantato l'elogio dell'inquietudine ("quanto di meglio la storia umana abbia saputo esprimere", scrive non solo provocatoriamente l'autore), in quanto è proprio la pena dell'animo, svelata e valorizzata dall'autoanalisi, a schiudere una visione del mondo nuova, creativa, generata da una "saggezza mediterranea", un'intelligenza speciale, emotiva, appassionata, esistenzialmente densa.

M. T.



Pinto Minerva, F. - Gallelli, R., *Pedagogia e Post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma 2004.



Il volume presenta, analizza e interpreta l'identità, i contesti e i saperi che stanno determinando – soprattutto per effetto dell'attuale evoluzione bio-tecnologica – un mutamento radicale degli esseri umani, modificando la loro "architettura" cognitiva, corporea, emotiva e affettiva. Tale processo implica una ri-definizione del soggetto-individuo-persona e della sua formazione, necessariamente orientata nella direzione di una prospettiva dinamica ed ecosistemica. Da qui la riflessione attorno ad una "pedagogia del post-umano" che accoglie nuovi "ponti ibridatori" e intreccia la vita biologica con quella artificiale, la dimensione umana con quella non umana, i contesti fisici con quelli simbolici, le condizioni naturali con quelle culturali, etc. Un "nuovo umanesimo", quello che

viene ipotizzato dalle autrici, a cui non sfugge la pluralità dei domini conoscitivi e la complessità delle forme di vita che reclamano – oggi – un impegno utopico e progettuale della pedagogia stessa.

A. M.

Pagano, R., *Il Personalismo in Giuseppe Catalfamo. Dalla scepsti alla speranza*, La Scuola, Brescia 2004.

Il volume ricostruisce le tappe del pensiero di un pedagogista siciliano morto prematuramente nel 1989, G. Catalfamo.

L'autore, alla luce delle più recenti acquisizioni della storiografia delle idee e delle dottrine pedagogiche, "leggendo" Catalfamo, un "intellettuale al servizio della pedagogia", coglie l'occasione per approfondire il dibattito sull'identità epistemologica della pedagogia manifestatosi intorno agli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso (vedi le "dispute" con M. Casotti, con Flores d'Arcais e con M. Peretti).

La riflessione catalfamiana, evidenzia Pagano, considera la pedagogia come "una scienza filosoficamente strutturata", ovvero come una scienza che, avente per oggetto l'educazione dell'uomo, è attenta al suo "dover essere", a ciò che egli deve diventare a partire dal suo essere reale, concreto, storico. Catalfamo, dopo una iniziale e particolare fase neoidealistica, si accosta alla dottrina personalistica e pone la persona come oggetto e fine dell'educazione. Una persona, sottolinea Pagano, mai assunta aprioristicamente, ma sempre posta in relazione alla dimensione storica. Il personalismo di Catalfamo, dapprima "critico", poi storico, scettico, è, infine, ancorato alla fede e carico di speranza.

Dunque: dal testo di Pagano si comprende che la pedagogia di Catalfamo non è dogmatica né tanto meno ideologica. Essa racchiude la domanda di senso (ma non è la filosofia), è intrisa di finalità etiche, (ma non è la morale), è promotrice di valori (ma non è la metafisica); è una scienza che parte da alcuni "postulati della ragione pedagogica" (*perfettibilità, educabilità, redimibilità*) per riflettere e progettare un'educazione per l'intera persona e non per frammenti di essa.

C.G.

Laneve, C., *Derive culturali e critica pedagogica*, La Scuola, Brescia 2001

Il testo tematizza alcune fra le più rappresentative e impegnative problematiche che caratterizzano la realtà odierna accogliendo, così, le urgenti sfide lanciate a chi si occupa di educazione. Il proliferare di orientamenti di valori, la contraddittorietà nelle condotte e negli stili di vita, la confusione e l'incertezza di fronte alle scelte da fare e ai comportamenti da assumere, così come lo sconcerto e lo smarrimento di fronte alla tumultuosità dei processi di transizione, sono gli stimolanti interrogativi a cui l'autore offre puntuali e rigorose risposte pedagogiche. Il coinvolgente itinerario, delineato dalla proposta di Laneve, conduce il lettore dalla consapevolezza dell'oscurità valoriale e la conseguente eclissi del senso nel "cesto della mediocrità" alla urgente rivalutazione della riflessione e dell'analisi critica nei *luoghi* e nelle *esperienze* dove la pedagogia, sollecitata dall'esistente, non disattende il suo ruolo critico e progettuale.

Pur delineando un preciso quadro d'insieme e prospettando itinerari prospettici delle problematicità individuate, è presente nell'autore la consapevolezza di aver raggiunto una "soglia", non una meta, pronta ad essere varcata ogni qual volta che un nuovo *quid* pedagogico si impone. Ricco di riferimenti bibliografici, reso in una prosa chiara e scorrevole, il testo offre la possibilità di esprimere giudizi più puntuali intorno all'educare oggi.

C. G.



*Finito di stampare
nel mese di maggio 2004
per conto della TECNODID Editrice s.r.l.
Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli
dalla Editor Tipografia
Melito di Napoli (NA)*

