Pedagogia generale

SEF 2011 - 2012

I Parte

Sull'educazione ...

L'educazione è un fatto coessenziale alla vita umana ...

«L'educazione è un fatto coessenziale alla vita umana. Essa si è compiuta, sia pure in modo diverso, presso ogni popolo e in tutti i tempi, se è vero - come è vero - che gli adulti hanno cercato di trasmettere alle più giovani generazioni i costumi, le abitudini, le leggi, le conoscenze che l'esperienza comune ha alimentato e che appaiono indispensabili per partecipare efficacemente alla vita della comunità» (Cfr. M. MENCARELLI, *La struttura del discorso pedagogico*, Pro-Manuscripto, 1970, p. 3).

… ed implica uno sviluppo perfettivo

L'universalità dell'educazione «testimonia che essa è *connaturale all'uomo*», «è richiesta dalla particolare natura umana» ed «implica uno *sviluppo perfettivo*» (Cfr. *Ibidem*).

Educazione come processo/prodotto

La parola educazione viene usata sia per indicare la realizzazione di un processo spesso inteso come «una sequenza organizzata di attività finalizzate alla strutturazione e al consolidamento della personalità e della sua vita relazionale (processo educativo)» sia il suo esito, cioè il risultato complessivo di tali attività (Cfr. la voce *Educazione* di C. Nanni, in AA.VV., *Dizionario di Scienze dell'educazione*, a cura di J.M. Prellezo, C. Nanni, G. Malizia, Facoltà di Scienze dell'Educazione - Università Pontificia Salesiana, Elle Di Ci-LAS-SEI, Torino, 1997, p. 340).

Impostazioni antropologico-culturali e significati di educazione

Si tratta di un processo che è rivolto all'umanizzazione dell'uomo e che si realizza con e senza intenzionalità, con modalità differenziate, spesso condizionate dalla *cultura* in cui si svolge ma in coerenza con la *visione che si ha dell'essere umano*, delle sue 'potenzialità', del suo valore e dei traguardi che può conseguire.

Il pluralismo delle concezioni dell'uomo e la molteplicità dei modelli culturali determinano la polisemia della parola educazione al cui uso si collegano attese differenziate che *non facilitano la proposta di una definizione univoca del termine*, capace di 'rappresentare' la ricchezza e la varietà dei suoi significati.

L'educazione e la sua etimologia incerta

La parola educazione ha un'etimologia «incerta tra *educare* – forse da edere=alimentare – (allevare, coltivare) ed *educere* (tirar fuori, sviluppare)», che «fa riferimento ad un intervento promozionale, riferito nel primo caso più agli aspetti organici (allevamento, custodia, assistenza, cura, nutrizione, igiene)» e nel secondo caso invece sembra prevalere l'attenzione per ciò che il soggetto umano possiede, ha già e può sviluppare (Cfr. la voce *Educazione* di C. Nanni, cit., p. 340).

Nel corso del tempo ha prevalso la derivazione etimologica da ex-ducere, che è stata utilizzata «allo scopo di evidenziare o rafforzare una visione teorica dell'educazione come processo in cui si sviluppano potenzialità che sono già "dentro" l'educando». L'educazione sarebbe cioè l'intervento con cui le potenzialità del soggetto «vengono "tirate fuori", aiutate ad esprimersi, portate in atto; l'esito dell'educazione appare in qualche modo immanente al processo intrinseco al soggetto» e «l'intervento serve solo a permettere alla "natura" dell'educando di esprimersi» (Cfr. M.T. MOSCATO, *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia, 1994, pp. 19-20).

Educazione come *educere*

Naturalmente, propendo per la seconda accezione etimologica, facendo inoltre leva su significati sovente trascurati, quali "generare", "dare alla luce", "far sbocciare", per riferirmi metaforicamente all'intenzionalità maieutica di 'conferire nuova vita' (rendendo l'uomo più uomo), favorendo la manifestazione dell''eccedenza' consapevole di quanto più propriamente umano e, conseguentemente, per identificare la missione educativa con l'emersione e lo sviluppo globale ed armonico di tutto l'uomo, o, ancora, degli aspetti principali della sua personalità.

Educare: uno sguardo rivolto al passato…

… per capire come si sia gradualmente transitati da una filosofia didattico-centrica, in cui è cruciale il ruolo dell'educatore e la sua azione sull'educando entro un rapporto squisitamente interpersonale e temporalmente limitato, verso l'educazione colta sotto il segno dell'impegno personale e dell'autoeducazione, nondimeno, attualizzabile in ogni stagione della vita e in ogni contesto.

S.Tommaso, Pestalozzi, Fröebel, Dévaud, Laberthonnière

- **S. Tommaso d'Aquino** concepiva l'educazione come «promozione della prole fino al perfetto stato di uomo in quanto uomo; cioè allo stato della virtù».
- Il **Pestalozzi** invece la considerava «mezzo per conseguire un elevatissimo scopo, che consiste nel preparare l'essere umano all'uso libero ed integrale di tutte le facoltà e nell'indirizzare tali facoltà al perfezionamento integrale dell'essere umano».
- Per il **Fröebel** l'educazione consisteva nello «stimolare l'uomo, come essere che diviene consapevole di sé, intende se stesso, alla rappresentazione pura e incontaminata, consapevole e libera, della legge interiore».
- Nel corso del Novecento sono state formulate definizioni sempre più articolate e più centrate sull'educando; ad esempio il **Dévaud** vede l'educazione «come fatto sociale» è essa «da parte dei genitori, della generazione adulta … la trasmissione alle giovani generazioni di tutto ciò che di cui essa ha bisogno per vivere la vita così come la deve vivere secondo le leggi umane e cristiane … Da parte della giovane generazione, la educazione è l'accettazione e l'appropriazione di tutti questi beni, di questa eredità».
- Il **Laberthonnière** accentua ulteriormente l'attenzione per l'educando ed afferma che educare significa «fare in modo che l'attività del fanciullo diventi padrona di se stessa» (C. SCURATI, *Profili nell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano, 1977, p. 228).

Educazione: processo e contesti
(Corallo, De Bartolomeis)

Nella seconda metà del secolo scorso è evidente l'affermazione della concezione dell'educazione come processo ed è rilevante una crescente attenzione per i contesti in cui questo si compie.

Sono significative a questo proposito:
una definizione di Corallo, per il quale l'educazione è «quel processo intenzionale che tende a formare nell'educando degli abiti di vita morale, assicurandogli un possesso quanto più possibile largo e ricco di libertà e l'uso retto e spedito di essa»;
e una del De Bartolomeis, il quale afferma che educare significa «aiutare lo sviluppo psichico per la soddisfazione dei bisogni umani fondamentali, considerati solidariamente con la situazione socio-culturale di esperienza» (*Ibidem).*

Uno sguardo agli ideali educativi 1

- Per Platone il fine dell'uomo è quello «di realizzare l'essenza pura del suo essere, la contemplazione delle Idee, oltre il mondo delle apparizioni e delle ombre terrestri. Quindi, l'educazione è "psicagogia", guida dell'anima e formazione del "filosofo"».
- Per l'Epicureismo invece il «fine della vita è il piacere o, meglio, il godimento ordinato e saggiamente calcolato dei piaceri: l'educazione è guida alla scelta ed al calcolo dei piacere che rendono felice la vita».
- Per gli autori della Patristica il «fine della vita è la salvezza eterna. L'educazione è guida alla salvezza attraverso l'esercizio della ragione naturale e con il sostegno della Rivelazione e del Magistero della Chiesa».

Uno sguardo agli ideali educativi 2

- Soltanto con l'Umanesimo si incomincia a parlare esplicitamente di 'formazione' delle facoltà che «costituiscono l'idea esemplare di uomo».
- Una visione, sotto certi aspetti limitata dell'educazione e quindi dei suoi fini, è espressa dall'Illuminismo che fa coincidere il traguardo della formazione con lo sviluppo dell'«uso generale della ragione negli uomini attraverso l'istruzione, così da condurre il genere umano al suo pieno e felice sviluppo».
- Ingenua, oltre che limitata, anche la concezione dell'educazione che si può desumere dalla cultura del Positivismo, la quale sembra ritenere che il «fine della vita è, in generale, l'evoluzione perfettiva inarrestabile dell'umanità, attuata attraverso lo sviluppo tecnico, scientifico e sociale, per cui l'educazione è lo sviluppo dell'uomo adattato ai fini universali della umanità e, quindi, del progresso scientifico e sociale».

Uno sguardo agli ideali educativi 3

- Nel Novecento tra le tante 'definizioni' appare di alto spessore pedagogico quella di Sergej Hessen, il quale afferma che «manifestazione tipica dell'uomo è la costituzione di sistemi oggettivi di valori e di cultura». L'educazione è pertanto «la mediazione fra i contenuti culturali e la coscienza del soggetto in formazione» (*Ivi*, pp. 229-230).

La classificazione di C. Scurati

Il compianto Cesare Scurati, nel 1979, riflettendo sulle definizioni e sugli ideali educativi proposti, rilevava che ognuna di esse è portatrice di un 'significato'. Affermava inoltre che ogni definizione coglieva alcuni aspetti dell'educazione ma evidenziava anche le loro rilevanti differenze, ritenendo di poterle riassumere «attraverso una collocazione e distribuzione in una serie di quattro livelli successivi»:

«*a*) l'educazione appare come pura e semplice manifestazione della "natura" data;

b) l'educazione viene fatta consistere nella trasmissione di un certo patrimonio culturale e nell'adattamento della nuova personalità in processo di crescita alla cultura del gruppo sociale cui appartiene;

c) l'educazione è considerata come azione formativa, intervento di un soggetto (educatore) su un altro soggetto (educando) per il conseguimento, da parte di quest'ultimo, dei fini oggettivamente preconcepiti e stabiliti dal primo;

d) l'educazione è intesa come rapporto promozionale autenticante della piena autonomia personale dell'educando» (*Ivi*, pp. 230-231).

L'educazione per la persona come valore e fine

Concordando con Cesare Scurati, soltanto l'ultima definizione riesce a cogliere «l'essenza ultima del fatto e dell'atto educativo nella sua sostanza universale e necessaria, finalizzandoli ad un contenuto normativo di autonomizzazione personale: oltre l'educazione come trasmissione culturale, adattamento sociale e "manipolazione" dell'uomo in sviluppo, emerge, infatti, la *visione della persona che è sempre un fine ed un valore in se stessa, che si verifica soltanto nella promozione della personalità umana nei suoi aspetti costitutivi di libertà, autocoscienza, autonomia etica, responsabilità ed autodominio*» (*Ivi*, p. 231).

L'educazione nella pedagogia personalista italiana degli albori

Nella prospettiva indicata dall'ultima *slide* si è collocata la pedagogia del personalismo fin dalle sue origini. Così, infatti, si definisce l'educazione nel 1954, in occasione del I Convegno di Scholè:

«azione promotrice dello sviluppo integrale della personalità mediante la formazione armonica dei suoi aspetti principali [...] culminante nella maturazione etica del carattere, nell'adesione totale (fede), in una visione coerente della realtà (uomo, mondo, Dio) e nella manifestazione operativa della vocazione» (M. Agosti, *Premesse e contributi alla elaborazione di una pedagogia integrale secondo il personalismo cristiano*, in AA. VV., *La pedagogia cristiana*, Atti del I Convegno di Scholè, Brescia, la Scuola, 1955, p. 240).

L'educazione nella pedagogia personalista italiana degli albori

Ancora, può essere utile ricordare che Aldo Agazzi alla domanda «Perché si educa?», nel 1968, rispondeva in questi termini: «l'educazione appare … consistere in una processualità che, per quanto unitaria e sincronica nel suo attuarsi, ci può presentare all'analisi teoretica e scientifica tre aspetti teleologici, assiologici, deontologici, ossia di finalismo, di valori, di dover essere: un aspetto *personale*, uno *sociale*, uno *culturale*» (A. AGAZZI, *Pedagogia didattica preparazione dell'insegnante*, La Scuola, Brescia, 1968, p. 8).

I processi educativi-formativi 1

«L'educazione mira alla promozione della *personalità* del soggetto che si educa». Infatti «l'educando è una *persona*, non una *cosa*; non è un "oggetto" ma, appunto, un "soggetto", dotato di vitalità, attività, personalità originale e creativa in proprio. Egli cresce, apprende, si sviluppa, pensa, agisce ed opera per energie costitutive intrinseche, interiori. L'educazione deve promuoverle: meglio, deve far sì che si auto-pomuovano». «L'educatore autentico non dà … la "verità" e la virtù, ma sollecita il soggetto che va educando a produrre, a generare in se stesso, nel proprio spirito, la verità e la virtù, ed a manifestarle, verificando se siano autentiche e valide. Prima di tutto, quindi, l'educazione consiste nell'*autopromozione della personalità* del soggetto che si educa».

I processi educativi-formativi 2

«L'educazione "*socializza*" il soggetto, vale a dire attua la sua interazione umana con gli altri, sentiti come "altri se stessi", come pari, in un rapporto soggetto-soggetto, persona-persona (rapporto intersoggettivo o interpersonale) e con l'inero genere umano, l'intera famiglia umana: la educazione sotto il profilo della finalità sociale è senso dell'altro e interazione con gli altri».

I processi educativi-formativi 3

L'educazione "*civilizza*", "*culturalizza*" il soggetto, vale a dire gli trasmette la cultura formatasi nel corso delle generazioni e ne fa, di un primitivo, come è chiunque alla nascita, un essere che può rivivere in se stesso la civiltà della comunità un cui è nato e che può farla ulteriormente progredire con i propri apporti personali» (*Ivi*, pp. 8-10).

I processi educativi-formativi 4

Rispetto a quanto scritto da Aldo Agazzi, è opportuno aggiungere, con Sira Serenella Macchietti, che l'educazione consente al soggetto di crescere anche sul 'piano morale', cioè di realizzare un processo che conduce al conseguimento della volontà e della capacità di agire 'moralmente' nei confronti della vita, di noi stessi, degli altri, delle istituzioni e della natura e di conquistare la 'competenza etica' (Cfr. S.S. MACCHIETTI, *Ricomprendere e riproporre l'educazione morale nella scuola*, in «Prospettiva EP», n. 2-3, maggio-dicembre 2006, p. 8).

I processi educativi-formativi 5

Infine, sempre con S.S. Macchietti, merita ricordare che l'educazione consente al soggetto di crescere anche sul piano spirituale e su quello religioso.

I processi educativi-formativi in sintesi

Nel processo educativo colto nella sua complessità, convergono, quindi, 5 processi educativi-formativi, qui di seguito riassunti:

① Processo di personalizzazione;
② Processo di socializzazione;
③ Processo di conquista della civiltà e della cultura patrimonio (o di civilizzazione/culturalizzazione);
④ Processo di crescita sul piano etico-morale;
⑤ Processo di crescita sul piano spirituale-religioso.

"Cooperazione processuale"

Questi processi «si presentano con-operanti e interagenti. Promuovendo la *personalità* si promuovono anche le medesime radici sociali della sua struttura e della sua dinamica, e si pongono in attività ed esercizio di sviluppo proprio le funzioni mentali e del profondo, le funzioni dello spirito, mediante le quali si compie l'esperienza del mondo e dell'umanità e si accosta, si rivive e si incrementa appunto la propria cultura. Analogamente, promuovendo la *socialità*, si svolge anche la personalità nel suo aspetto sociale e autenticamente personale (la socialità è una socialità di "io" in rapporto con i tu, i lui, i noi, i voi, i loro) e la si apre insieme all'eredità sociale della civiltà e della cultura. Trasmettendo, vivificandole, la *cultura* e la *civiltà*, nei loro "beni" (le *opere* del pensiero filosofico e scientifico; dell'espressione artistica: poesia, musica, pittura, scultura, architettura; dell'etica, del diritto e della politica; della tecnica e del lavoro), beni che concretizzano i "valori" che categorizzano lo spirito umano (valore teoretico, estetico, etico, sociale, ecc…), l'educazione impegna le stesse funzioni del soggetto e lo fa partecipe, nello spazio e nel tempo, della famiglia umana sulla base del suo patrimonio civile.

L'educazione è, quindi, un processo complesso e multilatere, anche da questo punto di vista, ma che si opera in integralità, sincronia e reciprocità fra gli atteggiamenti in cui si articola» (A. AGAZZI, *Pedagogia didattica preparazione dell'insegnante*, cit., p. 10).

Approfondimenti: processo di personalizzazione

- *Processo di personalizzazione*. È fortemente connesso al concetto di autoaffermazione ontologica ed è diretto ed orientato dalla permanente intenzionalità autoeducativa ed educativa che abbraccia il desiderio olistico di realizzarsi integralmente, attuando ogni funzione/talento/potenzialità personale (fisica, logica, espressiva, emotivo-affettiva, morale, creativa, spirituale, etc.) in modo armonico. Tale processo esige un costante passaggio dalla dimensione ontica (essere) dell'essere umano alla dimensione deontica (dover essere), secondo una dinamica basata sullo sviluppo di un orizzonte di senso che determini un progetto esistenziale in grado di conferire valore e dignità a ciò che è già fine e valore di per sé: la persona.

Approfondimenti: processo di socializzazione

- *Processo di socializzazione*. Tale processo ha luogo sin dalla nascita, entro il rapporto madre-figlio e prosegue in ambito familiare. In ordine a queste due fasi si può parlare di socializzazione primaria. La socializzazione secondaria, invece, prende avvio nel momento in cui si realizzano le condizioni per instaurare relazioni attive e consapevoli con la società umana e, sovente, si fa coincidere con l'ingresso a scuola. Pare evidente, inoltre, che il processo di socializzazione proceda lungo tutto l'arco della vita.

Approfondimenti e distinzioni: processo di culturalizzazione

- *Processo di culturalizzazione*. Può svilupparsi in una duplice direzione: da una parte si può intendere come acquisizione, introiezione ed apprendimento di modelli culturali, di saperi, di patrimoni di conoscenza, di bagagli di nozioni, etc.; dall'altra come produzione attiva e partecipe di cultura. Pensiamo, in questo senso, all'associazionismo culturale, alla ricerca condotta in ambito universitario, all'espressione artistica, etc.

Approfondimenti e distinzioni: processo di civilizzazione

- *Processo di civilizzazione*. Strettamente correlato con i due processi precedentemente descritti, questo si differenzia in quanto concentra l'attenzione sulla condizione di *civis*, ossia membro di una *civitas* (città, ma anche civiltà). Come il processo di culturalizzazione, può diramarsi in un duplice senso e quindi possiamo riferirci all'adesione passiva dell'individuo a valori della civiltà di appartenenza (civiltà cristiana, occidentale, contadina, etc.), oppure possiamo guardare all'educazione alla cittadinanza della persona ed ipotizzare il suo impegno politico, la sua partecipazione attiva alla promozione delle risorse territoriali, il suo contributo alla crescita della comunità.

Approfondimenti: processo di crescita sul piano etico-morale

- *Processo di crescita sul piano etico-morale*. Se la persona si costruisce, in un divenire permanente, adempiendo all'universalità della tipicità ontologica umana (autoaffermazione ontologica) e traducendo tale tipicità nella propria singolarità esistenziale, allora la crescita sul piano etico-morale si avvera massimamente nella capacità della persona medesima di essere moralmente responsabile. Agire moralmente e responsabilmente significa rispondere con decisione ed impegno alla domanda di senso che impone di realizzare la pienezza del 'valore persona', compiendo quotidianamente scelte coerenti con lo stesso valore, ovvero nel rispetto delle sue qualità ontologiche. Più semplicemente, la crescita sul piano etico-morale si ha nel momento in cui il soggetto apprende ad amarsi e ad amare il prossimo, esercitando la solidarietà, il dialogo, l'ascolto, il confronto, il rispetto, l'accettazione incondizionata, etc.

Dalla fiducia all'"eclissi dell'educativo"

- Dopo la seconda guerra mondiale è stato chiesto all'educazione di contribuire alla formazione dell'uomo e del cittadino alla luce degli ideali di libertà, di democrazia, di giustizia sociale, di solidarietà e di pace. Nei primi anni della seconda metà del Novecento pertanto è stato riconosciuto e proclamato il diritto di tutti all'educazione e si è affermato l'ideale di educazione permanente.
- All'educazione, inoltre, è stato chiesto di contribuire a risolvere i problemi indotti da nuove e diffuse istanze sociale e dai cambiamenti strutturali e sovrastrutturali e quindi di confrontarsi con la cultura scientifica, con i progressi tecnologici e con i 'nuovi valori' emergenti quali «la razionalità, l'imprenditorialità, la ricerca, la verificabilità, l'operazionalità, la quantificabilità, l'efficienza, la produttività, l'universalità».
- L'affermazione di questi 'nuovi valori' ha messo in discussione antiche certezze e la contestazione degli anni '70 ha messo in evidenza come l'educazione possa essere esposta «alla strumentalizzazione di tutti coloro che, puntando sulle possibilità di modificazione del comportamento e della mentalità attraverso l'educazione e l'istruzione scolastica o attraverso le altre agenzie d'inculturazione e socializzazione, pensano di costruire personalità adeguate ai loro scopi, in una totale subordinazione degli aspetti personali a finalità politiche, economiche o di altro genere» (C. NANNI, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma, 1986, pp. 9-10).
- In quegli anni si è parlato anche di 'eclissi dell'educativo' e si è affermata la cosiddetta 'cultura del sospetto'. Questa cultura rispecchiava una concezione della scuola e dell'educazione che metteva al primo piano la conquista delle 'intelligenze', lo sviluppo, la padronanza delle conoscenze.

"Dubbi" epistemologici

Anche sul piano dell'epistemologia pedagogica, in quegli stessi anni, alle domande che si imponevano sullo specifico oggetto di studio della pedagogia si davano risposte differenziate che mettevano in evidenza una diffusa tendenza *a non identificarlo con l'educazione* (Cfr. S.S. MACCHIETTI, *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni Novanta*, in AA.VV., *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni Novanta*, Atti del XXXIII Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia, 1995, pp. 10-11).

Per esempio…

- **A. Granese** sosteneva che la complessità del concetto di educazione e le sue ambiguità possono legittimare la sua sostituzione con quello biopsicologico, culturale e storico di apprendimento. Questo Autore infatti, pur rilevando che la problematicità del fatto educativo va oltre il dilemma 'riduzione - non riduzione' dell'educazione ad apprendimento, affermava che essa è il risultato dei processi apprenditivi e non qualcosa in più (Cfr. di questo Autore: *La ricerca teorica in pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze, 1975; *Dialettica dell'educazione*, Editori Riuniti, Roma, 1976; *Le forze nuove della filosofia dell'educazione*, «Scuola e Città», n. 1/2, 1976; *Educazione, istruzione e teorizzazione pedagogica*, «Scuola e Città», n. 10, 1984; *Che cos'è la pedagogia? Un dibattito tra studiosi italiani*, «Scuola e Città», n. 7, 1986; «Introduzione» a *Destinazione pedagogica. Itinerari di razionalità educativa*, a cura dello stesso, Giardini, Pisa, 1986).
- Parimenti, **F.E. Erdas** scriveva che l'insegnamento è la stessa educazione (Cfr. F.E. ERDAS, *Teorie dell'educazione*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1982-'83 (1979-'80); *Insegnamento e programmazione*, «Scuola e Città», 1980; *Dialettica e strutturalismo in didattica*, «Scuola e Città», n. 1, 1982; *Insegnamento e didattica*, «Scuola e Città», n. 12, 1982).
- **G. Ballanti** sosteneva che la pedagogia non può essere vista «come "scienza dell'educazione" o della "trasmissione del sapere" o come scienza dell'informazione o comunicazione sociale, ma come scienza delle modificazioni di insegnamento-apprendimento, in tutte le accezioni possibili, cognitive, affettive e sociali» (G. BALLANTI, *Modelli di apprendimento e schemi di insegnamento*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1988, p. 10 e p. 16).

Non solo apprendimento ...

In questa prospettiva, l'attenzione veniva rivolta esclusivamente all'apprendimento e sembrava riemergere implicitamente il retaggio illuministico del diritto allo studio, cioè alla conoscenza, che nella prima formulazione «stava ad indicare una condizione di parità dei cittadini dinanzi agli strumenti dell'alfabetizzazione culturale e quindi il *diritto* di tutti ad avere quelle opportunità che vengono solitamente offerte dalla scuola e dalle altre istituzioni educative. Si trattava perciò di un diritto conseguente al riconoscimento dello *status* di cittadino e delle prerogative della cittadinanza», che è stato affermato dalle Costituzioni di tutti gli stati democratici e quindi anche da quella italiana, la quale lo ha arricchito «di dimensioni aggiuntive» tanto che esso oggi «si configura come diritto da promuovere più ancora che da concedere o da riconoscere. La sua fondazione non è nella legge, né nella cittadinanza; non dipende dallo *status* di cittadino, ma dalla dignità della persona» (N. PAPARELLA, *Istituzioni di pedagogia*, Pensa Multimedia, Lecce, 1996, pp. 55-56).

… ma diritto all' educazione integrale

•Da quest'ultima sottolineatura, ne discende, evidente, l'attenzione non soltanto per il diritto allo studio ma per quello all'educazione, «che chiede di valorizzare tutto il potenziale educativo, che è in ciascuno di noi, che è potenziale di umanità, di affettività, di sensibilità, di percezione, di linguaggio, di socialità, di intelligenza… Garantire il diritto all'educazione significa quindi operare in modo che le funzioni che interagiscono nella personalità individuale si sintonizzino tra loro, consentendo una piena costruzione ed una integrale manifestazione della personalità» (S.S. MACCHIETTI, *Scuola materna e diritto all'educazione*, in AA.VV., *Scuola materna e diritto all'educazione*, Quaderni dell'Istituto di Pedagogia-Facoltà di Magistero di Arezzo, La Nuova Stampa, Città di Castello, 1980, p. 19).

•In questa prospettiva soddisfare il diritto all'educazione, come sostiene il Piaget, significa «assumere una responsabilità molto più gravosa che assicurare a ciascuno l'acquisizione della lettura, della scrittura e del calcolo; significa veramente garantire a ciascun uomo l'intero sviluppo delle sue funzioni mentali, l'acquisizione delle conoscenze, come pure dei valori morali, che corrispondono all'esercizio di dette funzioni, fino all'adattamento alla vita sociale. Di conseguenza, significa soprattutto assumere l'impegno, tenendo conto della costituzione e delle attitudini, che distinguono ciascun individuo, di non distruggere o sciupare nessuna delle possibilità che l'uomo porta in sé e di cui la società è chiamata ad avvantaggiarsi per prima, invece di lasciare perdere importanti aliquote e di soffocarne altre» (J. PIAGET, *Dove va l'educazione*, Armando, Roma, 1974, pp. 49-50).

Mario Mencarelli
sull'educazione integrale

«Lo scopo dell'educazione è proprio questo: aiutare le funzioni a sintonizzarsi efficacemente, senza mortificarne nessuna e attendendo che ciascuna di esse celebri il potere delle altre»
(M. MENCARELLI, *Creatività*, La Scuola, Brescia, 1976, pp. 31-32).

Il diritto ...

Ritornando al diritto all'educazione (integrale), emergono due elementi che i classici della pedagogia hanno sempre sottolineato e che riteniamo opportuno ricordare quando si parla di questo diritto:

- «a) l'essenzialità (e quindi la qualità) di "un determinato ambiente sociale di formazione";
- b) il primato del potenziale umano di ogni persona dalla cui attuazione la società può trarre giovamento».

... all'educazione

In altre parole, il diritto all'educazione postula uno sviluppo pieno della personalità umana «la quale non può derivare che da una premura attiva della società nei riguardi della persona, cioè da una politica di giustizia sociale, di solidarietà, di pace costruttiva e dinamicamente tesa alla definizione di un futuro umanamente più ricco. In questo senso è possibile affermare che nel diritto all'educazione si assommano e si sintonizzano tutti i diritti fondamentali dell'essere umano» (M. MENCARELLI, *Scuola materna*, La Scuola, Brescia, 1978, p. 98).

Oltre la cultura del sospetto

La diffusa coscienza del significato del diritto all'educazione ha consentito di superare i rischi della cultura del sospetto e alla fine degli anni '90 si è affermata (non soltanto in Italia) la volontà di consentire ad ogni uomo la possibilità di affermarsi come persona.

Significativo è, a questo proposito, quanto si legge nel *Rapporto Delors* in cui l'educazione con i suoi quattro pilastri (imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare ad essere) è considerata un tesoro e la chiave d'ingresso del nuovo millennio (Cfr. J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro*, trad. it., Armando, Roma, 1997).

L'educazione del 2000

A 'fine secolo', dunque, emergeva la necessità di costruire una nuova 'paideia' e «di operare per il superamento dei *riduzionismi* e dei *parzialismi* che tendevano ad esagerare dimensioni di per sé strutturalmente connaturate nell'uomo ma che non possono essere enfatizzate a scapito delle altre» e quindi di ricomprendere e di affermare il significato e il senso dell'educazione (Cfr. S.S. MACCHIETTI, *Introduzione alla pedagogia d'ispirazione cristiana*, in AA.VV., *Progetto educativo per una scuola materna d'ispirazione cristiana*, a cura di S.S. Macchietti, La Goliardica, Roma, 1986, pp. 29-30).

Il concetto di Formazione

Il concetto di formazione assume <u>significati contrastanti</u>: appare, infatti, come sinonimo di educazione, istruzione, apprendimento, addestramento e, in un certo senso, li coinvolge tutti.

Formazione come:

- **Attività integratrice e plasmatrice**
- **Prendere forma umanamente degna**
- **Bildung**
- **Addestramento**
- **Abilitazione a ruoli sociali e professionali**
- **Qualificazione umana**

Attività integratrice e plasmatrice

In effetti, vi si può far riferimento per indicare un'«attività plasmatrice ed integratrice», che evoca simbolicamente il lavoro del maestro artigiano intento a dar forma, modellare e forgiare ciò che è ancora amorfo e che, contemporaneamente, rimanda ad una più estesa interpretazione della formazione come 'plasmazione umana', ossia «un'attività (e risultato delle attività) che la generazione adulta (e per essa, in primo luogo i genitori, gli insegnanti, i maestri, gli educatori in genere) mette in atto per dare configurazione armonica e composta all'umanità del bambino, costituzionalmente informe, disorganica, incompleta, carente». In questo senso, si corre il rischio di percepire la formazione come lo strumento necessario al mantenimento e alla perpetuazione di una realtà sociale in cui non vi è spazio per una libera e spontanea espansione vitale, ma solo per l'adesione ad un quadro di valori e di norme, di comportamenti ed abiti mentali etero-diretti ed imposti, interiorizzati e metabolizzati entro un'atmosfera morale di conformismo e passiva omologazione (Cfr. C. NANNI, *Antropologia pedagogica*, LAS, Roma, 2000, p. 25).

Prendere forma umanamente degna

La formazione, ancora, può essere compresa come il «prendere forma umanamente degna», richiamando con ciò la confluenza e l'intreccio di questioni filosofiche inerenti la realtà in generale, la conoscenza umana, l'immagine dell'uomo e del suo destino: dalla realizzazione di una forma consistente nell'attuazione aristotelica delle umane potenzialità immanenti, all'imitazione di Cristo, modello (morfé) di virtù, fino alla ricerca gestaltica (da Gestalt = forma) di una totalità relazionale sistemica.

Paideia e Bildung

Se, poi, pensiamo alla ripresa, da parte dell'Illuminismo e del Romanticismo tedeschi, di un tema caro alla Grecia classica, dove «si pensava all'esistenza di un tipo ideale d'uomo [...] che costituiva l'oggetto e il traguardo dell'educazione (paideia), la quale, a sua volta, sembrava coincidere con la cultura, intesa come sviluppo e realizzazione della natura, di un tipo universale, in altri termini di una 'forma'», non è possibile dimenticare l'accostamento al termine germanico «'Bildung' (che dice insieme l'immagine umana ideale, la cultura che umanizza e l'azione di umanizzazione attraverso tale cultura)», per cui formazione è essenzialmente «'coltivazione di sé', 'cultura dello spirito', (nel significato tedesco di 'spirito', 'der Geist', che implica intellettualità, esteticità, eticità, religiosità, cultura e la loro armonica composizione personale)» (Cfr. S.S. MACCHIETTI, *Educazione e formazione*, «Prospettiva EP», 4, 2004, pp. 27 e 52).

Paideia …

Mutuando dagli studi di Werner Jaeger e Henri-Iréné Marrou, il concetto di *paideia* si sviluppa appieno come teoria della formazione umana, attualmente interpretabile in termini di umanizzazione, ossia attualizzazione di quanto più propriamente umano. Tale processo di formazione rinviene il proprio centro catalizzatore nella delineazione di un *eidos*, un ideale e un tipo d'uomo che, secondo una prospettiva universalistica ed universalizzante, trascende e contemporaneamente immane alle determinazioni storico-mondane, assurgendo a modello di riferimento per l'esistenza di qualsivoglia individualità o comunità (Cfr. W. JAEGER, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1937, vol. I (3 voll. 1933-1959) e H.I. MARROU, *Storia dell'educazione nell'antichità*, trad. it., Studium, Roma, 1950.

… classica

Da primigenia azione educativa, quindi, da tecnica funzionale all'accompagnamento del fanciullo (*pais*) verso la vita adulta, la *paideia* estende gradatamente il suo significato fino a comprendere, volgarmente, il 'prodotto' di un impegno formativo (acquisire forma d'uomo) che supera i confini 'scolastici', perdurando per tutto il corso della vita. Con l'idea di *paideia*, dunque, prende corpo un concetto fondamentale per tutta la civiltà occidentale, ovvero quello di una cultura (*paideia* si traduce generalmente con cultura) che educa per mezzo degli *auctores* (modelli culturali) e che, ad un tempo, rappresenta il fine dell'educazione medesima. Pertanto, una cultura non unicamente ed etimologicamente intesa nella sua accezione transitiva (la 'coltivazione', lo scarno atto formativo, la plasmazione di una forma, appunto, tramite la testimonianza dei 'maestri' e il supporto dell'arte, della letteratura e della filosofia *in primis*), bensì quale risultato dell'interiorizzazione dell'*eidos*, quale perfezionamento, compiutezza, attuazione armonica e globale della virtualità umana.

Paideia classica tra immanenza e trascendenza

Da una parte, la *paideia* classica tende a de-storicizzare l'uomo, cioè a guardare ad un ideale di *humanitas* che esige universalità e dinamica deontologizzazione del rapporto che si instaura tra il soggetto, la cultura, la natura ed il contesto sociale. In breve, crea un'immagine che funge da schema rappresentativo, più propriamente da forma esemplare e perciò configura un prototipo necessariamente incondizionabile da variabili contingenti.

Dall'altra, si caratterizza in senso oggettivo ed istituzionale, per così dire, giacché è ulteriormente un processo educativo che si realizza nello spazio, nel tempo, in luoghi e 'centri' specifici. Senza dimenticare, inoltre, che per i Greci questo ideale umano non costituisce affatto uno schema astratto. Richiama al contrario l'uomo 'politico', ossia l'uomo che realizza se stesso solo e soltanto all'interno della *polis*, animato da coscienza civica.

Paideia classica e natura umana

In base alla slide precedente, la natura umana, allora, non è un assoluto, una condizione pre-sociale e pre-politica, piuttosto coincide con la finitezza del suo sviluppo, «e quindi è la città, l'autosufficienza, il vivere bene, ciò che noi oggi chiamiamo la civiltà, o anche la cultura nel senso più nobile del termine. L'opposizione natura-civiltà […] era del tutto estranea ai Greci, per i quali al contrario la vera natura dell'uomo era la sua cultura, il prodotto della sua storia, e quindi aveva in sé un intimo dinamismo che le consentiva di assorbire ogni progresso spirituale. Solo se è intesa così, l'idea, cioè la forma, la natura dell'uomo, può costituire il fine dell'educazione, e così fu intesa dalla concezione classica» (E. BERTI, A. DA RE, G. MICHELI, A. PAVAN, *Metamorfosi della forma e concezioni della formazione: una prospettiva antropologico-filosofica*, in L. Galliani (a cura di), *Educazione versus formazione*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2003, p. 31).

Ellenismo e cristianesimo

Quest'ultimo, oltre ad insistere, nella condivisione della concezione stessa della *paideia*, su aspetti centrali quali il ruolo della disciplina e della parola, del modello rappresentato dalla natura nonché dalla cultura come agente di potenziamento della medesima, fa altresì leva sulla rivisitazione e mediazione di alcune filosofie ellenistiche (su tutte il platonismo, ma anche lo stoicismo) per diffondere la 'buona novella' ed ovviamente propugnare la *mimesis* di una nuova *morfé* (forma).

A questo proposito, è utile rimarcare che nel mondo classico, tra i principali modelli di *paideia* (morale-cognitivo in Socrate, organico-biologico in Aristotele e organico-ambientale in Ippocrate e nei medici), l'egemonia venne assegnata a quello socratico-platonico (poi stoico-neoplatonico), che percepiva il formarsi come risultato dello sforzo continuo speso per innalzarsi verso l'immagine ideale. Di conseguenza, una siffatta idealizzazione della formazione trovò terreno fertile nella dimensione ascetica della religiosità cristiana, per cui il 'prendere forma umanamente degna' corrispondeva all'adempimento e all'attuazione di quanto propriamente umano come dono di Dio.

Paideia cristiana

Ancora, permanevano elementi e visioni comuni (l'uso di un testo formativo, da Omero alla Bibbia; il riferimento insieme all'universalizzazione e all'armonizzazione interiore; l'esistenza come cammino di perfezionamento; l'attenzione riposta verso la retorica e la filosofia; etc.), ma l'idea platonica veniva tradotta, traslata nell'immagine di Cristo, maestro ed esempio di virtù.

Ecco, dunque, che la *paideia* occidentale continua e si rinnova ad un tempo, mutando sì l'oggetto della *theoria* (contemplazione), ma mantenendo, oltre il già rilevato, le fondamenta di un paradigma formativo che condizionerà la prassi correlata fino ai nostri giorni, sia per la preferenza accordata agli *studia humanitatis*, sia per la configurazione di un processo apprenditivo centrato sull'imitazione di un *magister* (prima il maestro-filosofo e ora Gesù) e calibrato sui classici letterari impregnati di spiritualità (Cfr. F. CAMBI, *I grandi modelli della formazione*, in F. Cambi, E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1994, pp. 50-53.

Paideia …

Nel Rinascimento, invece, è possibile registrare la volontà di un ritorno all'originalità problematica del modello classico, sebbene si manifesti in regime di continuità con una visione più tollerante ed evangelica della *paideia* cristiana. Ciò che più colpisce, in effetti, è la valorizzazione del legame uomo-città, la concezione e la prospettiva di un *homo faber* che desidera dominare la natura, i propri istinti e le dinamiche sociali, per non dimenticare il recupero vigoroso del nesso formazione-cultura, che si esplicita nella puntuale ricognizione filologica di testi classici, negli inviti a riprendere temi civili e letterari, negli elogi di uno spirito antico più libero e creativo.

Gli *studia humanitatis*, inoltre, ritenuti mezzi ineludibili per la conquista dell'autonomia e dell'armonia interiore del formando e non più unicamente strumentali o funzionali ad una lettura metaforizzante in direzione teocentrica, ritornano prepotentemente al centro dell'educazione dell'uomo, concorrendo alla edificazione di un umanesimo antropocentrico (Cfr. *Ivi*, pp. 54-55).

… rinascimentale

Nonostante l'inevitabile adattamento del paradigma formativo classico ad una temperie culturale animata da un forte individualismo, non si può negare che ci troviamo di fronte all'ultimo tentativo di ripresa dell'idea di *paideia*, «intesa come formazione/imitazione/attività nel confronto con maestri che sono depositati nelle opere e che, pertanto, nella letteratura/filosofia trova il proprio sostegno e baricentro» (*Ivi*, p. 55).
Ultimo, perché con l'età moderna la *paideia* si eclissa definitivamente.

Paideia, educazione, formazione

Nella prospettiva suggerita dalla Paideia, specie quella classica, *il concetto di educazione e quello di formazione sembrano coincidere*

Paideia e Bildung

In seguito, tracce più consistenti e palesi della *paideia* si rinvengono nella nozione di *Bildung* elaborata dapprima dal movimento *Sturm und Drang*, poi con il contributo di Schiller e Goethe e, infine, col neoumanesimo di von Humboldt.

Bildung: Schiller e Goethe

Mentre Schiller, affidando all'educazione estetica il compito di ricomporre «l'uomo nella sua integralità etica e estetica», rilancia la «formazione in chiave critico-antropologica/politica e utopica, aprendo la storia moderna del concetto di formazione come *Bildung*», con Goethe la *Bildung* si carica di tensioni oppositive, di dinamicità e dialettica, ossia di ciò che rende manifesta la natura processuale ed inquieta del suo divenire: «l'uomo è quello che si viene formando e vale in quanto si forma, e la formazione [...] è un bagno nel pluralismo dell'esperienza, nella sua varietà e contraddittorietà, per distillarvi una sintesi vissuta, originale, etica e estetica insieme, ma guidata dalla luce della razionalità (= universalità e necessità)» (F. CAMBI, *I grandi modelli della formazione*, cit., p. 64).

Bildung: von Humboldt

Sarà, invece, von Humboldt a «contrassegnare ulteriormente la *Bildung*, […] progettando un *curriculum* che assegna alle *humaniora* un ruolo fondamentale, come apprendimento della Tradizione e come nutrimento del Soggetto-Persona. La Bildung si tecnicizza in senso pedagogico-istituzionale, si fa elemento centrale della vita scolastica […], si pone come 'criterio di riflessività' nei processi scolastici-educativi» (*Ivi*, pp. 64-65).

Bildung vs. Paideia

Nonostante i riferimenti alla globalità dell'uomo, alla cultura umanizzante, alla dimensione etica e deontica, alla *theoria* estetica, alla tensione spirituale, al ruolo degli *studia humanitatis*, dell'arte, etc., quello che viene presentato con la *Bildung* è un modello formativo che non mostra quella continuità certa presente nei modelli sviluppati dalla *paideia* cristiana e rinascimentale.

In effetti, mentre è da apprezzare la strenua e netta opposizione alla parcellizzazione culturale, alla Tecnica come nuova *ratio* forte, alla divisione del lavoro che provoca la disintegrazione dell'umano, etc., non si può non riconoscere la natura prettamente idealistica e romantica delle filosofie che fondano una tale edificazione concettuale. Così come non possiamo tacere del 'contesto' che fa da sfondo all'elaborazione del suddetto modello: esso è animato da individualismo e autoreferenzialità, da relativismo quindi, dall'abbozzato originarsi di micro sub-culture ciascuna in grado di costruirsi verità *ad hoc* tra loro incommensurabili; si regge – ecco lo scarto maggiore – sull'antinomia natura-cultura.

Bildung vs. Paideia

Insomma, il tentativo di tradurre inalterati i fasti educativi dell'età classica è lodevole, ma non vi sono più le condizioni (storiche, sociali, culturali, economiche, politiche, religiose) per una attuabilità scevra da mutamenti sensibili. Pertanto, è adeguato parlare di modello altro di formazione, che rimanda alla *paideia* classica, eppure non ne costituisce una 'ripresa con variazione'. Diversamente, l'ideale antico rappresenta sostanzialmente un'utopia che vale la pena inseguire e celebrare, se non, almeno – e questo è il merito più grande della *Bildung* –, per ricollocare la formazione nell'ambito alto della riflessione pedagogica e non cedere subitaneamente ad un comodo tecnicismo disumanizzante (Cfr. F. CAMBI, *I grandi modelli della formazione*, cit., pp. 55-56).

La formazione nel passaggio dalla Pedagogia alle Scienze dell'educazione

«Negli anni '70, quando la stessa pedagogia si frantuma nelle scienze dell'educazione, la formazione si costituisce come sapere specifico della andragogia nell'ambito delle attività professionali, procedendo attraverso vie di comunicazione con altre scienze, maturando una molteplicità di esperienze, di strategie, di strumenti che, privi spesso di fondamenti e giustificazioni teoriche, hanno coinvolto nei medesimi problemi saperi diversi, dall'economia alla medicina all'ingegneria, nelle attività aziendali, manageriali, industriali. E, proprio all'interno delle scienze dell'educazione che sembravano perdere il loro quadro di riferimento unitario apportando validi contributi settoriali, emergeva l'educazione degli adulti o educazione permanente, che riportava alla luce l'intuizione comeniana, sostenendo la complessità dell'età adulta, anch'essa evoluzione e cambiamento non traguardo di maturità raggiunta. Così, per lo più inconsapevolmente, educazione e formazione erano destinate a reincontrarsi e a riscoprire o reinventare, pur nelle differenze, il terreno comune» (D. ORLANDO CIAN, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 23).

Educazione vs. Formazione

Rimaneva però la distinzione legata all'età studiata nei diversi ambiti: l'educazione riguardava la persona «dall'infanzia all'adolescenza, la formazione all'adulto». E in riferimento all'età adulta si distingueva l'educazione dell'uomo nella sua totalità e quella dell'uomo e rivolta all'uomo «da formare o da formarsi nell'attività specifica della sua professione» (*Ibidem*).

Educazione vs. Formazione

Questa distinzione è presente anche nella letteratura pedagogica di oggi e almeno in parte è legata ad una tradizione vicina al personalismo, che colloca l'educazione nello spazio aperto dell'avventura umana e tiene presente lo sviluppo di tutto il potenziale educativo che ogni persona possiede ed attende di attuare ... e usa la parola formazione per indicare un'azione direttamente mirata al conseguimento di un 'traguardo maturativo'.

Educazione vs. Formazione

Anche per legittimare questo modo di distinguere (senza separare) l'educazione dalla formazione, merita accennare alla lezione di Spranger e di Litt, i quali concepiscono e definiscono la formazione come il fine del processo educativo e l'educazione come la 'via' che conduce ad esso. Per il Willmann, altresì, l'educazione si riferisce alla totalità della 'crescita' sinergica di tutte le dimensioni della personalità individuale e della sua spiritualità. L'educazione è quindi contemporaneamente cura o assistenza per lo sviluppo fisico e spirituale, che si realizza grazie alla proposta e la conquista dei contenuti, guida e regolamentazione della crescita 'secondo norme etiche'.

La formazione è un 'elemento essenziale' dell'educazione, il cui orizzonte, come è stato già detto, è più aperto (Cfr. S.S. MACCHIETTI, *Insegnanti e coscienza del processo formativo*, in AA.VV., *Il processo formativo tra storia e prassi. Materiali d'indagine*, a cura di F. Cambi, P. Orefice, Liguori, Napoli, 1997, pp. 186-187).

Formazione come formazione professionale

Sulla scia di quanto già accennato, esiste poi un ulteriore modo di intendere l'educazione e la formazione, secondo cui la prima, appunto, «sarebbe generale», mentre la seconda più specificamente orientata verso la professione» (M. LAENG, *Nuovo lessico pedagogico*, La Scuola, Brescia, 1998, p. 194) e rivolta all' «acquisizione di determinate abilità e di determinati comportamenti» (G. GENOVESI, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Corso Editore, Ferrara, 1998, p. 167). In questo senso, la formazione come formazione professionale richiama a sé il significato dell'addestramento, dell'abilitazione e della qualificazione citati in apertura di discorso.

La formazione in bilico tra ...

- **Elementi di matrice teoretica** (antropologia filosofia, pedagogia, etc.)
- **Elementi di matrice extra-pedagogica** (matrice formativa aziendale)

Formazione o educazione?

Secondo Franco Cambi e Paolo Orefice, la nozione di formazione serve a mettere «a fuoco un'istanza: di oltrepassare la nozione di educazione (più conformistica, più autoritaria, più "convergente") e di assegnare ai processi di crescita, sviluppo, umanizzazione, socializzazione, etc. un carattere di processualità globale, di organicità, di autocostruzione e di sintesi autonoma ben espressa dall'idea dell'"acquisir forma"» (Cfr. *Prefazione*, in AA.VV., *Il processo formativo tra storia e prassi. Materiali d'indagine*, a cura di F. Cambi, P. Orefice, cit., p. 2).

Formazione o educazione?

- Questa opinione, sostiene S.S. Macchietti, sembra scaturire dalla convinzione che il termine 'formazione' mette in atto il meccanismo della riflessione sulle ragioni dei processi, sulla natura dei soggetti, sugli apprendimenti, implicando un impegno scientifico che non sarebbe richiesto quando si parla di educazione cioè quando si usa un termine che viene considerato ambiguo.
- A questo proposito, Raffaele Laporta, nella denuncia dell'ambiguità del termine 'educazione' e nella sostituzione di esso con la parola formazione, vede implicito «il senso di un vincolo e di un artificio: il vincolo della determinazione propria di ogni *forma* precostituita come ideale umano, rispetto ad altre forme, l'artificio inerente a una qualche specie di costrizione, o almeno di direzione, esercitata su un processo di acquisizione spontanea di esperienza, propria di ogni essere umano». Difatti, «vincoli e artifici sono al contrario assai meno percepibili (anche se innegabili) nell'idea di educazione intesa – secondo una pedagogia etimologizzante – come *e-ducere*, *e-ducare*, assecondare quella spontaneità, come un fare o addirittura un lasciar emergere dalla interiorità dell'essere le potenzialità che esso è vocato ad esprimere» (R. LAPORTA, *Il processo formativo interpretato e discusso*, in AA.VV., *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, a cura di F. Cambi, P. Orefice, Liguori, Napoli, 1996, p. 34).

Processo formativo o atto/evento educativo?

- Nel tentativo di ridefinirsi e riconfigurarsi in senso scientifico, agendo prima sul piano lessicale e, conseguentemente, su quello delle categorie e dei modelli, la pedagogia contemporanea sta progressivamente palesando la tendenza ad abbandonare o marginalizzare nozioni tradizionali – perché spesso ideologicamente connotate e a sua volta facili prede di attacchi ideologici, perché strettamente connesse a complesse implicazioni metafisiche, o perché troppo descrittive e poco valutative – per sostituirle con altre più oggettive e neutrali. È il caso della nozione di 'processo formativo', che ha ormai soppiantato quella di 'atto educativo'.
- Secondo F. Cambi, questa nozione, facendosi latrice di un modello di evento educativo non statico ma processuale ed essendo capace di coniugare gli aspetti meramente descrittivi con quelli prescrittivi, si offre quale «dizione più attuale, più critica anche, più articolata dell'evento educativo» e, dunque, pur non annullando le altre, bensì trascendendone i limiti, «al livello di riflessività, di ripensamento scientifico-epistemologico-critico della pedagogia si rileva come più adeguata, e quindi più vera e più utile al tempo stesso» (F. CAMBI, *Formazione e processo nella pedagogia occidentale: momenti, modelli, funzioni*, in *Fondamenti teorici del processo formativo*, cit., p. 97).

Processo formativo o atto/evento educativo?

Tuttavia, se da un lato la progressiva appropriazione e accezione tecnica del termine (si parla di tecnici e operatori della formazione piuttosto che di insegnanti ed educatori, di formazione professionale, aziendale, etc.), finalmente scevro dai grevi condizionamenti culturali, filosofici e sociologici che accompagnano la nozione di educazione, consentirebbe una migliore evidenziazione della settorializzazione che interessa i processi educativi, dall'altro, questa stessa connotazione tecnica ed empirica pone non pochi problemi ed interrogativi ad una precisa tradizione teoretica. Per esempio, facendo nostri i dubbi di F. Cambi e di E. Frauenfelder, può la teorizzazione pedagogica accettare cotanta riduzione concettuale? Può accogliere serenamente l'assenza di riferimento al 'propriamente umano' per cedere e focalizzare l'attenzione unicamente sui metodi e sui mezzi come fini a se stessi? Può rassegnarsi, ancora, al distacco definitivo della formazione dalla dimensione del pedagogico? (Cfr. F. CAMBI, E. FRAUENFELDER, *Introduzione* a *La formazione. Studi di pedagogia critica*, cit., pp. 21-22).

Processo formativo o atto/evento educativo?

Con l'adozione di questa espressione sembra ridursi «il segnale relativo a un'universalità progettuale rispetto alla quale impostare il processo formativo, mentre si assume comunque un'impostazione progressista che ne coglie la positività processuale all'interno dell'attenzione precipua per gli aspetti razionali e mediativi fra azione e riflessione».

Appare quindi destinata gradualmente a cadere una progettualità educativa 'forte', a favore «di una formazione della quale si sente altresì il bisogno di rafforzare il carattere "processuale"… "che […] permette all'uomo di percorrere stati di autorealizzazione progressivamente più complessi"; innalzando il segnale di processualità dell'evento educativo» (G. BOCCA, *Pedagogia della formazione*, Guerini , Milano, 2000, p. 93).

Processo formativo o atto/evento educativo?

La nozione di 'processo formativo', così come rappresentata da F. Cambi, insomma, sembrerebbe capace di liberare la riflessione pedagogica dalle zavorre ideologiche e valutative presenti in quella di educazione, per offrirci un modello di evento educativo non statico e meccanico, adeguato alla complessità, tetragono di fronte ai rischi di un autoritarismo direttivo, rivolto, grazie alla sua stessa connotazione processuale, ad una formazione realmente distesa lungo l'arco di tutta la vita. Un modello, inoltre, non sprovvisto di una tensione spirituale, ma sostanzialmente impossibilitato a sorreggere l'anelata ri-attualizzazione del connubio tra formazione e *Bildung* (come costruzione del Sé), in quanto immerso in una società invero privata di un centro unificatore che non sia quello della Tecnica. In breve, «la questione di fondo, non risolta, risulta nella possibilità di 'sostenere' concettualmente la sostituzione di un'ipotesi educativa, giudicata superata nella sua assertività valoriale, con il 'processo formativo' la cui esistenza sussiste nel mantenimento della processualità stessa». Specialmente quando quest'ultima pare ostacolata nel suo incedere, non già dalla mancanza di una progettualità educativa forte, quanto dal «rarefarsi della coscienza della continuità storica» che paralizza l'uomo postmoderno «nel presente immediato, privandolo della capacità progettuale per sé e per la propria vita» (Cfr. *Ivi*, pp. 88-98).

Processo formativo o atto/evento educativo?

Carlo Nanni, a questo proposito, ricorda inoltre che nella pedagogia della persona non può non restare «il dato di fatto incontrovertibile che l'esperienza di formazione mostra, come chiaramente connessa in sé, non solo la richiesta di informazioni utili e l'acquisizione di abilità consolidate, ma anche l'istanza di sostegno alla crescita personale in libertà e responsabilità, l'attesa di relazioni significative, l'aspettativa di un vivace inserimento nel mondo sociale e professionale, nella prospettiva di una cura permanente e di un miglioramento di qualità della vita personale e comunitaria» (C. NANNI, *Formazione, educazione e crescita umana: questioni teoriche pendenti*, in AA.VV., *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, cit., p. 126).

In questo senso, il processo formativo, inteso come sinonimo del prendere forma propriamente umana, viene sussunto entro le ragioni di una progettualità educativa, come parte di un disegno educativo più ampio.

Ricapitolando…

La formazione può essere concepita:

- come il risultato di un agire mirato (la mia è stata una formazione di stampo umanistico, Tizio è forte di una formazione scientifica, grazie alla formazione tecnica di Caio…, etc.);
- come "momento"/"segmento" definito di un processo educativo più esteso e permanente;
- come appartenente all'andragogia e riconducibile specificatamente alla formazione professionale.

L'evento educativo (o fatto educativo)

«I fatti educativi sono, per definizione ed essenza, non oggetti ma eventi» (M. CORSI, *Come pensare l'educazione*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 99).

Un evento educativo è un evento storico (cioè è collocato nel fluire storico degli eventi, ma l'intenzionalità educativa tende a superare la storicizzazione dell'evento medesimo) (Cfr. *Ivi*, pp. 109-110).

Un evento educativo, altresì, è contrassegnato ad un tempo dalla presenza di
un aspetto statico (struttura)
e di
un aspetto dinamico (funzione)
(Cfr. *Ivi*, p. 113).

L'evento educativo
(e il rapporto educativo)

Aspetto statico: «concerne la struttura che presenta l'evento educativo nei termini di un rapporto tridimensionale tra educatore, educando ed ambiente, ove per ambiente si intende tutto il complesso dei mezzi di cui si vale quel particolare rapporto, delle finalità implicite nel rapporto stesso, del contesto socio-culturale, della folla dei contenuti in cui si esprime il rapporto: insomma di tutto ciò che forma, in maniera organica, lo sfondo in cui vengono a porsi l'educatore e l'educando» (*Ibidem*).

L’evento educativo (e il rapporto educativo)

Aspetto dinamico: «concerne la dimensione spazio-temporale del rapporto che corre tra un educatore e un educando» (*Ivi*, p. 114)

Il rapporto educativo

«Se l'evento educativo non fosse studiato quale rapporto tridimensionale, non fosse indagato nella sua totalità e, per contro, se ne prendesse in considerazione soltanto un aspetto – isolando o l'educatore o l'educando o l'ambiente – si verificherebbe un collasso dell'oggetto d'indagine della pedagogia e verrebbe delegittimata la ricerca pedagogica stessa, dal momento che la pedagogia è tale solo in quanto studia un rapporto che può definirsi educativo unicamente se viene visto nella sua globalità» (*Ivi*, p. 113).

Il rapporto educativo

Il rapporto educativo «è un processo e un progetto» (*Ivi*, p. 115).

- Processualità: dinamicità, costruzione, co-costruzione, evoluzione, sviluppo nel tempo e nello spazio...
- Pro-gettualità: "intenzionalità metabletica" rivolta al futuro.

Il rapporto educativo

«Quale che sia la sua finalità specifica, come quale che sia la sua configurazione storica, si tratta di un rapporto che non è dato, ma che va creato» (dall'ontico al deontico, o meglio dall'essere al dover essere/poter essere) (*Ibidem*).

Il rapporto educativo: asimmetria e asimmetria etica

- Il rapporto educativo ha come suo presupposto la differenza di esperienze, di conoscenze, di spessore esistenziale, di patrimonio culturale, di saggezza. Pertanto l'*asimmetria* è costitutiva del rapporto. Di converso, l'asimmetria si deve sempre accompagnare a una simmetria sul piano esistenziale e umano.
- Asimmetria, inoltre, come *surplus di eticità* che caratterizza il rapporto educativo, trasformandolo da scarna interrelazione continuativa formale a strumento veicolante atteggiamenti e comportamenti di cura nei confronti del soggetto da formare.

Il senso del rapporto educativo

«Il senso del rapporto educativo […] è […] la riduzione della molteplicità ad unità, la riduzione delle differenze a sintesi superiore. Come dire che educatore ed educando […] devono potere diventare uno. È questo il senso del rapporto educativo» (*Ibidem*) (Cfr. es. p. 115)

Il rapporto educativo tra dimensione assoluta e relatività

«Il rapporto educativo è quella dimensione assoluta che si manifesta nella relatività delle sue forme storiche». Assoluta non equivale ad assolutizzare, cioè a mascherare di assoluto qualcosa che non è. Non si può assolutizzare una funzione dell'educatore e dell'educando valida in ogni tempo e luogo, ma si può esaltare la dimensione assoluta di tale rapporto. Va bene quindi prendere l'*hic et nunc*, è necessario, invero, porre l'accento sul fatto che un determinato rapporto è collocato nella storia, condizionato da cornici culturali e inserito in un sistema di variabili,etc., ma questo non deve distogliere lo sguardo da ciò che sta dietro la relatività della sua forma, ossia la dimensione assoluta, l'aspirazione all'assolutezza. Calare nella storia il rapporto, significa salvare l'essenza assoluta della relazione educativa (Cfr. *Ivi*, p. 116-117).

Il rapporto educativo tra tecnica e arte

Nel rapporto educativo l'educatore si avvale di modelli e strumenti imprescindibili che costituiscono, appunto, la sfera tecnica del suo intervento. Tuttavia, se non vuole ridursi a mero tecnicismo, il rapporto educativo deve nutrirsi anche dell' "ingegno" artistico e di un fare artigianale, dell'invenzione e della creazione di metodi e modelli comportamentali.

Il rapporto educativo e in generale l'educazione è, quindi, tecnica e arte insieme, cioè possiede una "dimensione tecnico-artistica".

Il rapporto educativo: evento e forma

Il rapporto educativo consta di altri due aspetti/lati interconnessi ed interdipendenti: evento e forma. Logica vuole che la forma sia anteriore all'evento, un *a priori* rispetto all'evento che in essa si palesa.

Il fine del rapporto educativo

«Tanto nell'azione educativa concreta, quanto nella riflessione pedagogica, è […] implicito un progetto: rendere sempre migliore l'uomo, sottraendosi all'illusione che l'umanità in sé sia già realizzata; mettere a punto, cioè, una teoria dell'educazione che non si limiti a trasformare modelli e schemi in canoni assoluti, ma che suggerisca le strategie concettuali per costruire un'idea sempre progressiva e sempre perfettibile dell'educazione del genere umano» (*Ivi*, p. 110).

Riassumendo e aggiungendo…

- Il rapporto educativo è posto a fondamento del fatto/evento educativo;
- Il RE è asimmetrico ed è costituito da tre variabili inscindibili (educatore, educando, ambiente), da una forma e un evento, da una dimensione tecnico-artistica;
- Il RE va osservato in ottica sistemica;
- Il RE è insieme processo e progetto e mira, nella sua dimensione assoluta, al *cambiamento* migliorativo attraverso l'edificazione di un "noi autoeducante" (educatore-educando).

Fine generale ...

- Fine generale dell'educazione è lo sviluppo armonico e coerente della persona, usando il termine sviluppo per indicare «una finalità aperta», non conclusa nel periodo dell'età evolutiva, e rilevando che comunque la «pienezza di umanità e l'armonia organica di vita non possono essere assunte in termini assoluti» (C. NANNI, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, cit., p. 128).
- Quindi, secondo C. Nanni il traguardo dell'educazione è il conseguimento della 'maturità', la quale, pur non essendo univoco il modo di intenderla, è pur sempre il risultato di un insieme di attitudini, di capacità, di competenze e rimanda alla realizzazione di una personalità autonoma, libera, consapevole, capace di scienza, di saggezza, di tensione etica, di autodeterminazione cosciente…. In questa prospettiva il fine proprio dell'educazione è «la capacità strutturata di decisioni responsabili», al cui conseguimento concorrono il raggiungimento di «finalità intermedie e la presenza di alcuni presupposti» (Cfr. S.S. MACCHIETTI, *Finalità educative, specificità della scuola cattolica*, in AA.VV., *Scuola Cattolica: finalità educative e identità distintiva*, Istituto Sales. Pio XI, Roma, 2002, pp. 33-34).

… e fini particolari dell'educazione

Ancora in accordo con C. Nanni, giova tener presente un insieme di «fini particolari, di cui egli offre un quadro che contempla la maturità biopsichica …, l'espansione espressiva e artistica della persona …, l'esperienza sociale e culturale …, la strutturazione e la capacità di operatività e di azione», suggerendo di favorire l'integrazione dinamica del sociale, del culturale e del personale individuale (Cfr. C. NANNI, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, cit., p. 128).

Esigenze/Dimensioni finalistiche

In base a quanto appena illustrato ed in coerenza con la definizione di educazione del 1954, «ogni aspetto, ogni funzione, ogni dinamismo della persona» chiede di «essere convenientemente attivizzato e sviluppato, per essere condotto alla piena esplicitazione e trovare la sua esatta collocazione nel quadro sintetico ed organico generale della personalità pienamente sviluppata e raggiunta». Così si prospettano …

Esigenze/Dimensioni finalistiche: integralità

«Esigenze di integralità (coltivazione di tutte le dimensioni della persona, senza trascurarne alcuna)».

Esigenze/Dimensioni finalistiche: integrazione

Esigenze «della integrazione (carattere unitario ed organico dell'essere, per cui ogni funzione interagisce con tutte le altre, senza distinzione in compartimenti stagni fra l'una e l'altra)».

Esigenze/Dimensioni finalistiche: armonicità

Esigenze «della armonicità (la personalità ben sviluppata è la personalità equilibrata, in cui le varie forze, disposizioni, attitudini e capacità sono state opportunamente sintonizzate fra loro, senza ipersvilupparne o atrofizzarne alcune a danno o ad eccessivo vantaggio delle altre)».

Esigenze/Dimensioni finalistiche: simultaneità

Esigenze «della simultaneità (la personalità deve essere sviluppata e potenziata contemporaneamente in tutti i suoi aspetti in ogni fase del trattamento educativo»
(C. SCURATI, *Profili nell'educazione*, cit., pp. 232-233).

Esempi di finalità particolari

In particolare tra le diverse finalità possiamo ricordare quelle relative all'educazione fisica, comunicativa, espressiva, sociale, civica (da intendersi oggi come educazione alla 'nuova cittadinanza' e interculturale), intellettuale, affettiva, morale, religiosa e professionale, in cui confluiscono il conseguimento di maturazioni, di attitudini, la promozione di capacità varie tra le quali assumono una particolare importanza quelle relazionali e quelle relative alla formazione del senso di responsabilità, all'apertura al senso dell'altro/Altro, del Bene e della trascendenza.

Macro-fini dell'educazione

Libertà

Responsabilità

Autonomia

Questi tre macro-fini costituiscono dimensioni ineliminabili di un *unicuum* del quale non è dato di stabilire un prima e un dopo.

(Da M. CORSI, *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Vita e Pensiero, Milano, 2003)

Libertà

- La manifestazione e lo sviluppo della libertà sono l'espressione faticosa e virtuosa della progettualità e dell'impegno quotidiano dell'educatore insieme all'educando. Liberi non si nasce ma si diventa. La libertà è antitesi dell'arbitrio ed assenza di tatticismi.
- Essere liberi significa analizzare e ponderare il contesto in cui mi trovo, decidendo poi di scegliere la soluzione al problema posto avendo come fine il miglioramento di me stesso, degli "altri", della società.
- Se la libertà è ad un tempo il mezzo ed il fine di una società ancora non umana che aspira a diventarlo e della crescita stessa della persona, la responsabilità rappresenta la condizione inevitabile del suo esercizio.

Responsabilità

- Responsabile è colui che è chiamato a rispondere dei suoi atti, a rendere ragione delle proprie azioni e dei propri comportamenti e ad accettarne le conseguenze. Come detto prima, libertà e responsabilità costituiscono un *continuum* sinergico.
- Nella responsabilità si sperimenta la dimensione della prossimità e si pratica il dovere di riconoscere che tutti gli essere umani sono pari in termini di dignità e vanno perciò posti nelle condizioni di godere delle medesime opportunità. Responsabilità, ma anche corresponsabilità (relazione educativa).

Autonomia

- Autonomo è colui che ha la capacità e la facoltà di governarsi o reggersi da sé. Per estensione l'autonomia indica la libertà di agire.
- L'autonomia è l'esercizio delle libere scelte della persona, quindi l'autonomia può essere condizionata dato che il sé si costruisce in interrelazione con ambienti determinati (contesti ed individui). Se per la libertà l'opposto è l'arbitrio per la autonomia l'antitesi è l'autosufficienza. Non basta essere autosufficienti per essere autonomi, l'autonomia si nutre di libertà e cresce con questa. L'autonomia dell'educando richiede l'autonomia dell'educatore.

Potere, dovere, volere

Potere, dovere e volere: un trittico inscindibile – potere della responsabilità, volere della libertà, dovere dell'autonomia. L'autonomia è un dovere e il dovere è il luogo d'esercizio dell'autonomia. La libertà la si vuole e il volere ne rappresenta la linfa vitale. Il potere è l'esercizio della responsabilità.

Educazione e persona

Riguardo alle varie 'forme di educazione' che vengono proposte e realizzate giova tener presente il rischio della frammentarietà e della dispersione e quello di dimenticare che l'educazione chiede sempre di essere vista in prospettiva sistemica (cioè tenendo presenti tutti gli elementi che in essa e per essa interagiscono, confrontandosi reciprocamente e ibridandosi proficuamente) e come un processo unitario e integrale della persona umana. È opportuno ricordare, altresì, che il significato della proposta è legato al significato che viene attribuito al termine persona.

Persona

Nonostante che, sia nella lingua greca (*prósopon*) sia nella lingua latina (*persona*), fosse già presente la parola persona, è comunque manifesto che questa abbia radicalmente mutato di significato per effetto dell'inculturazione cristiana (Cfr. G. MARI, *Le origini del concetto di persona in prospettiva pedagogica*, in AA. VV., *Persona e educazione*, La Scuola, Brescia, 2006, pp. 11-53), «giungendo a connotare l'uomo non in forma superficiale [...] ma a partire dall'intimo profilo del singolo essere umano» (G. MARI, *Persona*, in G. Malizia, S. Cicatelli, C. M. Fedeli (a cura di), *Dare un senso all'educare nella scuola cattolica*, Istituto Sales Pio XI, Roma, 2008, p. 105). Benché non sia affatto da trascurare nemmeno il rimando alla drammaturgica 'superficialità' latina della persona come maschera, in quanto quest'ultima esorta a meditare «sull'uomo come maschera e dunque come maschera dell'essere, luogo in cui può 'risuonare la presenza dell'essere, ma da cui questa presenza è, ad un tempo, celata» (V. MELCHIORRE, *Ethica*, Il Melangolo, Genova, 2000, p. 31), con il Cristianesimo, invero e per la prima volta, «l'Occidente fornisce un'antropologia teocentrica ed un'etica su basi metafisiche capaci di dar corpo ad un'idea di soggetto/persona di tipo universale [...], dotato di dignità onto-metafisica a prescindere dalle determinazioni storico-mondane» (G. ACONE, *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 29).

Persona

Di là dallo spartiacque fondamentale dell'universalizzazione del soggetto/persona e del suo ricusare la piattaforma etnocentrica della socialità antica, il Cristianesimo, diversamente da prima, punta, inoltre, in attinenza alla delineazione della natura divina secondo il dogma trinitario e cristologico ed integrando la tradizionale, aristotelica prerogativa razionale, sulla connotazione relazionale della persona.

E nell'evidenziare, con essa, il suo preminente carattere antropologico, non dimentica di sottolinearne la singolarità individuale, sgombrando il campo dai dubbi relativi ad un'inclusione anonima del soggetto, più che in una comunità, all'interno di un collettivo (Cfr. G. MARI, *Persona*, cit., pp. 105-107).

Persona

Così, ci troviamo di fronte ad una «duplice accezione significativa della nozione generale di persona: la sua generalissima potenzialità di universalizzazione astratta (in quanto tutti sono *persone ab origine* perché figli di Dio [...]); la sua singolarissima, irripetibile esistenzialità, perché ciascuno è persona-esistenza a modo suo, in assoluta irriproducibilità della propria cifra esistenziale. Essenza ed esistenza, universalità e singolarità, natura e cultura, condizione umana in generale e singolarità plurale s'intersecano nell'idea di persona» (G. ACONE, *Antropologia dell'educazione*, cit., p. 34).

Persona

L'essere tutti persone *ab origine*, poiché creati da Dio, fatti a sua immagine e somiglianza, oltre ad indicare la premessa fondativa di un'opera di radicamento e rivisitazione concettuale secolare, impone all'attenzione l'equiparazione della persona a «*fine in sé* perché non strumentale ad altri». In effetti, «se a Dio compete una condizione che trascende la strumentalità», questa, essendo figlio dell'Assoluto, «compete per analogia anche all'essere umano». In breve, la posizione umanista e personalista di ispirazione cristiana disegna un concetto di *humanitas* che fa perno su un'essenza universale che è prima dell'esistenza stessa; di natura umana che sussiste, è ed ha valore ancora prima della sua esistenza storica, sociale, individuale e, per questo, «o l'*uomo come fine* (garantito da Dio) *è la persona*, oppure l'uomo sarà storicizzabile, contestualizzabile, condizionabile in ciò che ne costituisce l'autonomia e la libertà». Riassumendo in due parole, la «'perseità'» (l'essere fine per sé), al pari dell''inseità' (l'essere fine in sé) è «il nucleo portante» della nozione di persona (G. MARI, *Persona*, cit., pp. 109-110).

Persona

Da questa configurazione concettuale, effetto della penetrazione della rielaborazione cristiana nella visione ontometafisica-etica classica, la cui cornice è esemplarmente intagliata da Platone e Aristotele, le conseguenti convergenze di vedute antropofilosofiche ed antropopedagogiche a dominanza filosofica sull'idea di persona quale «*essere, valore* e *senso*», «essenzialità», «universalità», «libertà, responsabilità, coscienza, interiorità, intenzionalità» (G. ACONE, Antropologia dell'educazione, cit., pp. 32 e 35), come pure sui punti cardinali orientanti lo studio della medesima: sostanzialità, individualità, razionalità e soprannaturalità (Cfr. S. S. MACCHIETTI, *Appunti per una pedagogia della persona*, Bulzoni, Roma, 1998, pp. 43-44).

Persona

Occorre ritagliare la sagoma della persona da uno sfondo colto sia *sub specie aeternitatis* sia *sub specie temporis*. Mantenere, dunque, un occhio sulla storicità personale e un altro sul pericolo di storicizzare la persona stessa, al fine di escludere che condizionamenti contingenti ricadano sull'eventualità di renderla «aliena» da se medesima. Tener ferma la dimensione assoluta, non assolutizzante, del valore-persona ed evitare che la relatività delle forme storiche in cui si fa personalità intacchi la concezione di essa come fine e l'integralità della tensione educativa. Quella che investe la dialettica talora oppositiva tra «movimento di incarnazione e [...] trascendenza», del resto, è una tematica ancora attuale nel dibattito filosofico sulla persona e ce ne occuperemo nuovamente in seguito.

Persona

Come anticipato, infatti, la persona è anche irripetibilità ed unicità esistenziale, 'im-pressione' ed 'es-pressione' di un '*ex-sistere*', di uno star fuori e di un'esporsi alle leggi di una determinata società. Questo vincola al soppesare gli elementi del suo permanere e divenire in situazione, obbligandoci a stimare che l'educabilità non può confinare le proprie ragioni nell'esclusività autoreferenziale di un soggetto che si chiude a riccio nella contemplazione dell'inalienabile singolarità del suo esserci, piuttosto che deve allargare i propri orizzonti comprendendo l'esplicitazione del porsi soggettivo in relazione con l'alterità *tout court*.

Guardare all'aspetto situazionale-relazionale e conquistare per mezzo di una precisa ricognizione umana, storica, culturale e civile una conoscenza piena, scientifica dell'uomo, oltre che una più chiara coscienza e competenza pedagogica, non equivale, altresì, ad imprigionare l'educando in un qui ed ora contrastabile da istanze relativistiche, o a confondere, secondo Luigi Stefanini, il punto di partenza (la 'situazione') con il punto di arrivo (Cfr. L. STEFANINI, *Personalismo educativo*, Fratelli Bocca, Roma, 1955, p. 13).

Educazione personalizzata

Essa (come proposta) «si presenta come educazione integrale non nel senso comune della parola, come somma di distinte azioni educative, bensì nel suo significato profondo, di arricchimento e unificazione dell'essere» e di «tutti i possibili aspetti della vita di un uomo».

Educazione personalizzata (V.G. Hoz)

Collocandosi in questa prospettiva, Victor Garcia Hoz parte dal principio che all'intrinseca unità della vita umana (l'uomo sperimenta se stesso come un tutto integrale di intelligenza, volontà, apertura all'altro) debba corrispondere, anche sul piano dell'intervento educativo, un'unità di intenti, per cui gli obiettivi particolari di ogni atto educativo convergono verso il medesimo fine». Nella scuola, ad esempio, «allo sviluppo dell'intelligenza (cui sono destinati gli obiettivi di apprendimento) si devono perciò affiancare altri obiettivi, come quelli di sviluppo (o attitudinali) e di valore (o etici)». Infatti personalizzare i processi educativi per questo pedagogista significa predisporli in modo che «l'apprendimento non sia fine a se stesso, ma si svolga in funzione della visione unitaria» della 'persona umana' (Cfr. G. CHIOSSO, *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori, Milano, 2004, p. 143).

Educazione personalizzata (V.G. Hoz)

Gli obiettivi quindi non si configurano come meta 'a se stante', essi infatti costituiscono «un insieme organico nel quale si possa notare che relazione ha ognuno degli obiettivi proposti con gli scopi generali della crescita personale (criterio della integralità) e quali relazioni stabiliscano fra loro i diversi obiettivi (criterio dell'ordine didattico)» (*Ivi*, pp. 143-144).

Educazione personalizzata (V.G. Hoz)

L'educazione personalizzata può consentire al soggetto di «scoprire fra le molteplici possibilità che la vita offre, quali sono quelle maggiormente in accordo con le proprie disposizioni e di disegnare la trama che dà loro unità», cioè di «formulare il progetto personale di vita, tanto nel suo versante interiore, intimo, quanto nella sua manifestazione esterna, di relazione con la realtà, e specialmente con i nostri simili, gli uomini». Pertanto il significato dell'educazione personalizzata va ricercato nella promozione della capacità di formulare il progetto personale di vita e nel rinforzo delle disposizioni, individuali e sociali per convertirle in realtà» (V. GARCIA HOZ, *Tendenze della pedagogia spagnola attuale*, i«Prospettiva EP», n. 5-6, settembre-dicembre 1985, p. 37).

Educazione permanente: conferenza Unesco di Montreal

- Nel secondo dopoguerra, è ampia e diffusa la speranza di eliminare l'analfabetismo, l'ignoranza e tutti gli svantaggi che impediscano non solo la crescita in umanità della persona, ma anche l'applicazione dei principi democratici. Questa speranza, unitamente all'ansia che l'accompagna, troverà una prima risposta nella Conferenza mondiale indetta dall'Unesco a Montreal in Canada nel 1960, avente per titolo *L'educazione degli adulti in un mondo in trasformazione*.
- Qui, per la prima volta, si parla di processo educativo come processo privo di termine, coinvolgente la dimensione totale della vita e della personalità della persona. Si parla di formazione umana distesa lungo l'arco di tutta la vita.

Educazione permanente come educazione integrale

Nel 1964 Mario Mencarelli pubblica con l'editrice La Scuola *Educazione permanente.* Muovendo da un angolazione antropologica forte che riconosce nella persona un *primun* da custodire e promuovere in ogni sua istanza, il pedagogista vede nell'educazione permanente un'educazione sicuramente integrale, in quanto coinvolgente l'interezza della vita umana, nonché rispettosa dell'«intrinseca unitarietà della persona, della sua vita e dei processi educativi».

Educazione permanente come educazione totale

Un'educazione totale giacché capace di oltrepassare i confini di quella scolastica, post-scolastica ed extra-scolastica e rivolta a superare i limiti dell'istruzione e della formazione professionale: perché solo con queste «non si matura il carattere personale, né ci si abilita all'uso della libertà, alla dedizione al prossimo, al rispetto del bene comune, né si stringono i legami indispensabili per vivificare le comunità intente alla promozione delle virtù morali e del progresso sociale».

Educazione permanente come diritto da difendere e promuovere

Essendo totale e integrale, inoltre, abbisogna d'una conoscenza multidisciplinare e profonda dell'uomo e degli universi in cui vive, ma, soprattutto, dell'impegno personale e sociale teso ad affermare i caratteri stessi della totalità e dell'integralità. Tale impegno, infatti, è basilare per «consentire ad ogni essere umano di concretizzare il diritto all'educazione da realizzare nel corso della sua intera esistenza», così come per «soddisfare le aspettative e il diritto di umanizzarsi che è proprio di ogni uomo». Una missione, dunque, politica, istituzionale e comunitaria, nella quale vengono sussunte le problematiche della formazione continua e del *lifelong learning*, che si pone come scopo ultimo il garantire al soggetto la possibilità di farsi più uomo in ogni momento e luogo, in ogni tempo e spazio; di formarsi per essere (Cfr. slide sul diritto all'educazione)

Educazione permanente come sfida

Una sfida di contro alle visioni riduttive della persona, per «"restituire l'uomo a se stesso", [...] recuperare la consapevolezza del proprio valore» e «far sì che ognuno comprenda di valere per quello che è». Una prospettiva tesa a spazzar via funzionalismi che ne attaccano la dignità, «sorretta dalla certezza che formare l'uomo è ben altro che offrirgli l'opportunità di prepararsi all'esercizio di un mestiere, [...] di un lavoro, prestando attenzione soltanto alle domande del mercato».

Educazione permanente come cultura emergente

L'educazione permanente, ancora, è frutto di una cultura emergente, storicamente radicata nei processi di emancipazione individuale e sociale propri degli anni '50 e '60 del secolo scorso.

Educazione permanente come idea-guida, tutto potenziale e tutto universale

Non è un contenitore, ma un'idea-guida.

È un *tutto potenziale*

(idea forza e anima di varie forme educative)

e un

tutto universale

(principio unificatore e modello di riferimento delle stesse forme).

Educazione permanente come utopia pedagogica

È «un'utopia razionalmente fondabile e di forte spessore valoriale, legata ad una 'pedagogia dell'essere', con la quale non può non confrontarsi chi veramente ha a cuore l'uomo e il futuro dell'umanità e concepisce l'educazione 'come un tesoro'» (Cfr. S.S. MACCHIETTI, *Formazione, università e umanesimo del lavoro*, «Prospettiva EP», 1, 2005, pp. 6-7).

Educazioni ...

- Educazione familiare;
- Educazione morale;
- Educazione alla cittadinanza;
- Educazione interculturale.

E per concludere …

Pur differenziandosi nei vari momenti dello sviluppo e nelle varie età della vita, l'educazione è un processo unitario che rinviene il proprio significato nel momento in cui riesce a farsi interprete del bisogno di cultura e senso che ciascuno di noi interiormente custodisce e, soprattutto, nel momento in cui riesce ad aiutare la persona a svelare il proprio valore, sintonizzando le sue energie e risorse interne ed incrementandole con quelle presenti negli universi circostanti (lavorativo, sociale, etc.).

… questa prima parte

Esistono due concetti veramente leali intorno all'uomo:

- Concetto religioso-filosofico – si preoccupa della destinazione ultima dell'uomo.
- Concetto scientifico – si preoccupa di come l'uomo cresca, pensi, parli, venga condizionato dalle relazioni umane. Chi abbia una qualsivoglia responsabilità educativa deve tener conto di quest'ultimo concetto, se vuole conoscere concretamente l'educando e il mondo in cui vive.

II Parte

Sulla pedagogia …

Il concetto di scienza

1. Il concetto di 'scienza' nasce in occidente a partire dalla riflessione filosofica di Platone (prima distinzione tra dòxa ed epistème) ed Aristotele (approfondisce la distinzione).
2. Il concetto di 'scienza' ha subito notevoli cambiamenti nel corso della storia umana, influenzato di volta in volta dalle correnti filosofico-antropologiche che hanno caratterizzato le varie epoche.
3. Il concetto 'moderno' di scienza, quello a cui spontaneamente siamo soliti riferirci, è frutto della rivoluzione scientifica del seicento e del positivismo ottocentesco (anche se entrambe le suggestioni sono oggi - per l'appunto - scientificamente superate).

Il concetto di scienza in epoca classica

Il concetto di scienza nasce in epoca classica grazie alla distinzione fondamentale tra:

- a) Conoscenza ingenua, opinabile, incerta, comune = dòxa
- b) Conoscenza certa, fondata, razionale, intellettuale = epistème

Vi è dunque un itinerario filosofico-epistemologico che deve essere percorso:

- a) conoscenza ingenua
- b) esperienza del dubbio e dell'errore
- c) uso della ragione intellettuale (ragionamenti-lógoi el confronto dialettico-*dialéghesthai* - Platone*)*,
- d) ricerca metodica (percorso - metà-odòs – svolto mediante la visione intellettuale – theorèin)
- e) conoscenza certa, scientifica.

La scienza in epoca classica

- Il fine della ricerca intellettuale e scientifica è la 'verità oggettiva', incontrovertibile, cioè un tipo di conoscenza realistica, indubitabilmente certa perché razionale. Dunque un concetto 'forte' di verità.
- Questo tipo di ricerca, che conduce alla conoscenza oggettiva del vero è applicabile soprattutto alle questioni *meta-fisiche*, ma anche a quelle fisiche, naturali.
- Il medioevo si occuperà soprattutto di sviluppare la conoscenza scientifica di tipo metafisico, dal seicento in poi (soprattutto dopo Cartesio) si tende a privilegiare la conoscenza scientifica di tipo fisico-naturalistico.

La scienza in epoca moderna

La "nuova scienza" avrebbe dovuto:

- a) occuparsi della realtà fisica evitando quella metafisica e spirituale;
- b) essere fondamentalmente 'sperimentale' (cfr. le «*sensate esperienze e necessarie dimostrazioni*» galileiane);
- c) addivenire a risultati pubblici e ripetibili (cfr. il ruolo delle accademie);
- d) cercare di definire le leggi soggiacenti ai fenomeni indagati (= essere nomotetica)
- e) rifiutare come non-scientifico tutto ciò a cui non poteva essere applicato il 'metodo scientifico'.

Di lì a poco si cominciò a relegare nella sfera della non scientificità tutta una serie di studi che tradizionalmente si occupavano di realtà non fisiche.

Il Positivismo e la scienza

Scienze Nomotetiche (Scienze Naturali)

1. Implicano la costruzione di teorie, leggi, postulati, organizzati secondo principi induttivi e deduttivi;
2. Enfatizzano le relazioni verticali di gerarchizzazione e subordinazione;
3. Hanno un approccio teso alla generalizzazione;
4. Mirano alla classificazione;
5. Usano criteri di validazione esterna.

Il Positivismo e la scienza

Scienze Idiografiche (Scienze dello Spirito)

dal greco *idios = proprio, particolare, unico, specifico*

1. Mirano a fornire spiegazioni plausibili degli eventi;
2. Sono attente al contesto, a ciò che è 'locale';
3. Prendono atto del carattere soggettivo dei risultati;
4. Mirano a fornire spiegazioni plausibili, più che definire relazioni di causa-effetto;
5. Sono interessate al particolare, al dettaglio, al soggettivo…
6. Sono attente ai significati, ai valori, ai contesti.

La scienza nel Novecento

Nel 1962 appariva un altro testo basilare per il nostro problema: *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* di **T. Kuhn** (in italiano nel 1976). In questo testo si enucleava una tipologia di logica scientifica ormai lontanissima dal concetto positivistico di scienza ...

La scienza nel Novecento

- 1. La scienza procede per 'paradigmi', cioè mediante prospettive di osservazione e teorie non dogmatiche;
- 2. Fondamentale è la presenza di una comunità scientifica che condivida un paradigma ed una impostazione metodologica;
- 3. Le fasi di crisi sono necessarie e preludono al mutamento del paradigma dominante;
- 4. Emergenza di una nuova teoria e di un nuovo paradigma (fase di rivoluzione);
- 5. Struttura del sapere scientifico non-cumulativo.

Riflessioni a margine di un breve *excursus*

Dal nostro punto di vista è importante sottolineare quanto la nuova logica dell'indagine scientifica si sia molto avvicinata a quella tipica delle scienze sociali. Kuhn ha finito per criticare un tipo di scientismo dogmatico, iper-nomotetico, arroccato su posizioni di intransigenza.

Come per le scienze idiografiche, anche per quelle nomotetiche vale il principio paradigmatico, unito ad una struttura metodologica non-cumulativa. Si è ormai ben compreso che la nomoteticità della scienza positivistica nascondeva un pregiudizio dogmatico. La scoperta di leggi scientifiche è funzionale al particolare punto di osservazione nel quale ci si pone e dal quale si osservano i fenomeni. Più che la nomoteticità, dunque, sarà necessario sottolineare la *località* e la *individualità* dei risultati *temporaneamente* raggiunti, la loro *plausibilità* dal punto di vista paradigmatico, insieme alla loro *criticabilità* (caratteristiche queste ampiamente diffuse tra le 'scienze dello spirito').

Dunque possiamo senz'altro affermare che nel corso del novecento le scienze idiografiche e quelle nomotetiche - scienze che il positivismo ottocentesco aveva radicalmente dicotomizzato - hanno compiuto un cammino di riavvicinamento assai significativo.

… e la Pedagogia è una scienza?

Pedagogia: etimologia

- *Pàis-paidòs* = “fanciullo”
- *àgo* richiama *àghein* = condurre, guidare

Il "pedagogo", in effetti, nella Grecia classica, era lo schiavo che accompagnava il fanciullo dal "maestro" o in palestra. Dopo che i Romani ebbero conquistato la Grecia, venne chiamato *paedagogus* lo schiavo greco che, oltre ad accompagnare i bambini, insegnava loro la lingua greca.

Riduttivismi ...

Evidentemente l'etimologia è anacronistica nel suo significato letterale, oltre che latrice di una lettura riduttiva, giacché è ovvio, ad oggi:

1) che l'educazione non riguarda unicamente i fanciulli, bensì comprende in modo integrale e permanente, vale la pena ribadirlo, tutte le età della vita;
2) che la pedagogia, oltre ad attenzionare quell'azione educativa desumibile dall'*àghein* (condurre/guidare), ha pure un'intrinseca ed ineliminabile valenza teorica;
...

... etimologici

3) che l'educazione non si risolve nell'intervento di un soggetto attivo che "conduce" su un soggetto passivo meramente "condotto", bensì riguarda più propriamente un'"interazione" maggiormente complessa.

Ma andiamo a vedere il cammino della pedagogia nella storia, ossia come è stata concepita nel corso dei secoli...

Fino a Platone…

… la pedagogia era considerata sostanzialmente un'arte e nulla più, in quanto priva di un corpo organico di idee alle quali chiedere coerenza per impostare un atto educativo. Pertanto, essa si rifaceva esclusivamente alla tradizione e al 'momento inventivo' dell'educatore. La sua essenza si identificava con l'intuizione, con l'ispirazione, con il tatto psicologico di chi educava.

Da Platone in poi …

… con l'affermarsi progressivo del pensiero e della ricerca filosofica, la pedagogia si pose come filosofia, pervenendo alla definizione razionale e logica di ideali e di concezioni di vita, conquistando contenuti più netti e finalità più precise, sia sul piano morale che sul piano gnoseologico (della conoscenza), dandosi una struttura più rigorosa, anche se 'determinata' dalla filosofia ispiratrice.

… fino al Positivismo

L'ampliarsi ed il differenziarsi delle riflessioni filosofiche hanno progressivamente fatto emergere il problema dell'oggettività dei fondamenti della pedagogia. Nei fatti, però, la pedagogia ha conservato la sua essenza filosofica fino al positivismo.

Con il Positivismo ottocentesco …

… la pedagogia di stampo filosofico entra in crisi ed inizia a ricercare contenuti nei vari ambiti delle scienze umane, dalla psicologia (con gli studi di Claparède, del Decroly e della Montessori) alla sociologia (con Dewey), accreditando il valore di una ricerca sperimentale in grado di darle una struttura solida, fondata su presupposti di 'oggettività', ricavati dall'applicazione di un metodo 'scientifico'.

Nel corso del Novecento …

… dopo la parentesi idealistica, in cui la pedagogia è 'inglobata' nella 'filosofia dello spirito' gentiliana, riprende il dibattito pedagogico e da questo, a cui partecipano vari pedagogisti di diversa prospettiva valoriale, emerge il carattere estremamente composito della pedagogia medesima: «Essa, infatti, appare né solo filosofia, né solo scienza, né solo arte» (G. SERAFINI, *Pedagogia e pedagogie*, in «Prospettiva EP», n. 4, ottobre-dicembre 2004, p. 9).

Negli anni 1970 ...

«vengono a definirsi vari progetti di pedagogia come scienza pedagogica sostanzialmente filosofica» e «prende più consistenza l'idea di una disciplina (pedagogica) fenomenologicamente fondata. Si affacciano anche le prime ipotesi di una pedagogia come scienza ermeneutica, si fa strada la possibilità di una scienza empirica dell'educazione e non mancano supposizioni su una pedagogia che si disperda nelle differenti scienze dell'educazione» (Cfr. R. LAPORTA, *Preliminari di una fondazione del discorso pedagogico*, Liviana, Padova, 1972 e *Premessa deontologica del discorso pedagogico*, Liviana, Padova, 1974).

In quegli anni …

… è assai rilevante il contributo di Sergio De Giacinto, il quale sostiene che la pedagogia è una disciplina dissimile da tutte le altre che «possono indagare l'educazione perché […] essa non è né scienza, né filosofia ma, appunto, disciplina pratica, *per la pratica* (ma anche *sulla pratica*). Che si occupa, cioè, dell'educazione, come realtà globale e storica, cercando di descrivere come essa si dà e avviene e tentando di supporre come potrebbe avvenire» (S. DE GIACINTO, *Educazione come sistema.* La Scuola, Brescia, 1977, p. 37).

… De Giacinto

… riconosce pure l'indispensabilità del carattere interdisciplinare della pedagogia, ovverosia la necessità dello sguardo di sintesi della pedagogia rispetto ad altre discipline che possono offrire solo visioni parziali dei fenomeni educativi.

Nella prospettiva della pedagogia come scienza pratico-poietica …

… si situa in quegli stessi anni anche Mencarelli, il quale, nondimeno, evidenzia anche la «funzione ermeneutica-sistematica» del sapere pedagogico (Cfr. M. MENCARELLI, *L'insegnamento della pedagogia nella università*, in AA.VV., *L'insegnamento della pedagogia nella università*, Atti del XVII Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia, 1979).

Sempre negli anni 1970 ...

... altri pedagogisti, di matrice marxista, ipotizzano «una pedagogia come disciplina (sostanzialmente filosofica) critica». Critica verso un dibattito vacuo e verso una natura essenzialmente utopica della riflessione pedagogica.

L'ipotesi di una pedagogia critica, inoltre, ma sorta nell'alveo del personalismo, emerge anche da Flores d'Arcais. Egli «suppone una disciplina che indaghi, in modo particolare, sul significato, le peculiarità, le specificità, le possibilità, le condizioni dell'educazione e su ciò che la distingue da forme che sembrano ad essa vicine» (G. SERAFINI, *Pedagogia e pedagogie*, cit., pp. 12-13).

1980-2000

In Italia, nell'ultimo ventennio del secolo scorso, la pedagogia è stata vista anche come una "clinica della formazione" (R. Massa) e, da Franco Cambi, come scienza che si costruisce «a partire dal paradigma della complessità, inteso, questo, come vero e proprio modello epistemologico. La complessità, secondo il pedagogista è carattere costitutivo della pedagogia che appare "disciplina di frontiera, conoscitiva ed operativa ad un tempo, rivolta a fissare 'principi', ma anche ad elaborare 'strategie', che si muove quasi ai margini della scienza *strictu senso*", non molto rigorosa ed oggettiva, sottoposta al "doppio (e indifferente) regime del fattuale e del valutativo"» (*Ivi*, p. 15).

A fine Novecento …

… Elio Damiano ripropone una pedagogia come disciplina pratica ma «come disciplina *per* la pratica che riesce ad accreditarsi come tale in quanto è anche disciplina *su* e *di* una pratica. Disciplina, cioè, che ha un proprio "oggetto". Scienza di una pratica – l'educazione –, dunque, "che si costruisce a partire da una prassi professionale, quella degli educatori", scienza che ha per oggetto l'"insegnamento colto sotto l'angolatura di chi lo opera"» (E. DAMIANO, *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma, 1993, p. 186).

Ancora nel Novecento

- Pedagogie fondate sulle conquiste della psicologia (Piaget, Bruner, etc.) e su analisi di carattere sociale
- Critiche agli psico-sociologismi

In sintesi, la pedagogia è … una scienza pratico-poietica

Con Paparella prendiamo le mosse da Aristotele, il quale distingueva tra scienze del necessario e scienze del possibile. Quest'ultime, a loro volta, potevano riferirsi all'azione (*praxis*) o alla produzione (*poiesis*). Ebbene, essendo la pedagogia una disciplina normativa e non prescrittiva, con un preciso riferimento empirico (profonda connessione tra normatività ed empiria, ossia tra teoria pedagogica e prassi educativa, intesa come esperienza educativa, vissuto educativo-cfr. M. CORSI, *Come pensare l'educazione*, cit., p. 99), questa assume l'identità, in primo luogo, di scienza del possibile e, come tale, di scienza pratico-poietica (Cfr. N. PAPARELLA, *Istituzioni di pedagogia,* cit., pp. 14-16).

Poietica e pratica

- *Poietica*, per il carattere "produttivo" del suo impianto generale, cioè del suo impegno e sforzo finalizzati alla disciplina della prassi e all'agevolazione del suo sviluppo, senza la pretesa di stabilire canoni assoluti.
- *Pratica*, perché, come affermava De Giacinto e ribadiva Mencarelli, *si impegna per la pratica e sulla pratica* e si fa carico della problematicità del rapporto tra teoria e prassi stesse.

Teoria e prassi

- Circolarità tra teoria e prassi
- Dalla circolarità senza soluzione di continuità ne deriva una arricchimento reciproco e permanente tra pedagogia ed educazione
- Equilibrio tra teoria e prassi senza radicalizzazioni

La pedagogia è una scienza pratico-poietica … ed un sapere ermeneutico

Essendo il rapporto teoria-prassi un rapporto collocato nella storia, condizionabile culturalmente e necessitante, quindi, di una continua tensione interpretativa, non è sufficiente riflettere sul fatto educativo (evento), occorre invero interpretarlo alla luce delle molteplici variabili in gioco (sociali, politiche, economiche, emotive, affettive, etiche, etc.). Per questo, allora, si può dire che la pedagogia è anche un sapere ermeneutico, ossia un sapere che tenta di interpretare gli eventi educativi più che analizzarli meramente (Cfr. *Ibidem*)

La pedagogia è una scienza pratico-poietica, un sapere ermeneutico ... e, nondimeno, una scienza umana.

- Perché l'oggetto d'indagine della pedagogia è il sunnominato rapporto educativo, che è sì *conditio sine qua non* del fatto/evento educativo, ma che, prima di tutto, è un rapporto interumano.
- Perché, in definitiva, la pedagogia "guarda" all'uomo come persona in quanto educabile e all'educabilità della persona.

Autonomia scientifica delle scienze umane

Abbiamo detto che la Pedagogia è una scienza pratico-poietica che si avvale di un sapere eminentemente ermeneutico e che è per di più una scienza umana. Tuttavia, perché una scienza umana possa godere di autonomia scientifica al pari delle scienze della natura è necessario che:

- l'oggetto d'indagine sia ben precisato;
- lo schema di riferimento, ossia il modello, sia ben delineato.

(Cfr. M. Corsi, *Come pensare l'educazione*, cit., p. 66).

Definizione di modello

- La scienza per procedere non può non servirsi di modelli. Il modello è uno *schema rappresentativo*, che deve essere quanto più modificabile, flessibile e plastico, in virtù della dinamica evolutiva dei dati che vi possono essere compresi e che ne determinano la modificazione.
- Per modello s'intende:
- PROTOTIPO o FORMA ESEMPLARE,
- SCHEMA DI COMPORTAMENTO,
- COSTRUZIONE ARTIFICIALE DI FENOMENI

Modello come costruzione artificiale di fenomeni

Costruzione artificiale di fenomeni, cioè riproduzione-simulazione di fenomeni: si riproduce o simula un fenomeno, o meglio la struttura di un fenomeno, per facilitarne lo studio (Cfr. Leviatano di Hobbes). Se il modello simula e riproduce per meglio descriverci i fenomeni, allora è identificabile con un *procedimento di ricerca*. Il modello, ancora, non si limita a descrivere, ma interpreta e selezione una parte della realtà che è significante e significativa. Quindi, non la riproduce esattamente, ma, per così dire, ne prende un "pezzo" che sia funzionale in termini di fruibilità scientifica. Poi si passa al confronto con la realtà da cui è stato preso quel pezzo e se di quella realtà non sono stati considerati elementi fondamentali, il modello non ha più senso di esistere, sarebbe una mera forzatura.

Criteri di valutazione di un modello

- Corrispondenza ai fenomeni
- Potenziale esplicativo
- Utilità scientifica
- Utilità pratica.

Modelli meccanici ...

La spiegazione di un oggetto (modello esplicativo), sostiene T. Parsons, richiede che esso venga suddiviso in elementi semplici, ovvero nelle unità che lo compongono. Ma se una macchina può essere scomposta nei suoi elementi costitutivi (modello meccanico esplicativo), un fatto/fenomeno sociale-umano (analizzato dunque secondo un modello organico) non può essere "ridotto" senza risultarne snaturato. I fenomeni della vita non sono oggetti, sono eventi.

… e modelli organici

Lo studio di un fenomeno sociale o umano, compiuto mediante un modello, non prevede l'isolamento delle componenti dello stesso, ma *l'astrazione delle combinazioni particolari di rapporto che s'instaurano tra due o più variabili presenti in quel fatto/fenomeno*. L'analisi modellare non va alla ricerca della struttura oggettuale, quindi, bensì della connessione strutturale tra i microeventi. Attraverso tale analisi si cerca di ipotizzare l'iterabilità/ripetibilità delle combinazioni tra le sue variabili, tenendo conto, però, che le variabili in un evento umano non sono sempre le stesse, anzi non lo sono mai (Cfr. *Ivi*, pp. 61-66).

Schema concettuale o meta-modello

Come sostiene Parsons, l'osservazione empirica può essere soggetta ad un «*orientamento selettivo*, come dire che si osservano soltanto le cose che pregiudizialmente si vogliono osservare». La descrizione dei fatti/fenomeni necessita perciò di uno schema concettuale di riferimento (teoria>modello) onde evitare un'attenzione selettiva. Grazie all'inserimento del fatto/fenomeno in siffatto schema, ossia in «un insieme di riflessioni previste da un insieme di precisi riferimenti concettuali», esso «acquista significatività».

Che cos'è uno schema concettuale?

- È uno «sfondo che permette all'evento di essere rilevato».
- È la sola struttura capace di fornire un'informazione precisa sull'oggetto indagato (cfr. esempio carte nautiche p. 68).

A che cosa serve uno schema concettuale?

- «Definisce, denomina e classifica gli enunciati teorici pertinenti all'oggetto d'indagine esaminato».
- «Definisce una prassi procedurale». A fronte della settorializzazione disciplinare (si pensi alla Pedagogia e alle sue varie branche), «lo schema concettuale può essere considerato come il filtro inserito tra la *praxis*, intesa come totalità dell'attività di ricerca in generale e le differenti pratiche riferite a questo o a quel campo d'indagine». Quindi possono esistere molteplici schemi concettuali, ma tutti devono essere ancorati ad un modello privilegiato per questo o quel campo d'indagine.

In breve, lo schema concettuale …

… presenta degli enunciati teorici che servono a razionalizzare il campo d'indagine. Se poi l'esperienza (futura) contrasta con gli enunciati, allora, dobbiamo rimodellare lo schema di partenza, metterci in discussione.

L’autonomia di una scienza …

… è data dalla peculiarità dello schema concettuale adottato come referente e dalla prospettiva con cui questa si pone nei confronti dell’oggetto di indagine.

A proposito della prospettiva sull'oggetto d'indagine e dello schema adottato …

«Pedagogia, psicologia, sociologia, paiono avere lo stesso oggetto, vale a dire le condotte umane. In realtà, tra le discipline corrono differenze sostanziali, in quanto esse fanno capo a differenti schemi concettuali, ciascuno dei quali impone alla disciplina una finalità differente da quella delle altre».

… pedagogia, psicologia e sociologia

- La psicologia studia l'uomo come individualità psichica.
- La sociologia studia il rapporto io-tu-ambiente, ha un fine conoscitivo e non esprime giudizi di valore, si ferma all'ontico.
- La pedagogia studia il rapporto io-tu-ambiente, ma ha un fine pratico, cioè etico, tendendo al cambiamento/miglioramento.
- La sociologia, per di più, riscontra il rapporto, mentre la pedagogia mira a costruirlo (cfr. esempio personalità autoritaria p. 71).
- Rispetto alla psicologia, infine, la pedagogia considera altri fattori concomitanti oltre la sola dimensione psichica (Cfr. *Ivi*, pp. 67-73).

La pedagogia è una scienza umana, pratico-poietica, un sapere ermeneutico e, ancora, … una scienza autonoma

- Dalle altre scienze umane, in particolare dalla psicologia e dalla sociologia. È giusto interrogarsi sulle condizioni di educabilità (come fanno le suddette), però bisogna aggiungere una riflessione sulle ragioni, sulle finalità, sulle intenzioni e sui fini (come dovrebbe fare la pedagogia). Ad esempio, la psicologia ci dice che, in determinate condizioni, un bambino può arrivare a leggere a 3 anni. La pedagogia, dal canto suo, si interroga se sia giusto imparare a leggere a quell'età, se ci sono valide ragioni o meno, quali siano gli obiettivi di ciò, etc.

La pedagogia è una scienza umana, pratico-poietica, un sapere ermeneutico e, ancora, … una scienza autonoma

- Dalla filosofia: giova distinguere tra lo scopo della filosofia (indaga sulla destinazione ultima dell'uomo, sul problema del destino umano e dei sui fini) e lo scopo della pedagogia (indaga sui fini dell'educazione e non dell'uomo in quanto tale). È ovvio che la filosofia, occupandosi dell'uomo, vada a toccare temi che ineriscano la sua educabilità, ma un conto è il filosofare del filosofo e un conto è il filosofare del pedagogista.

La pedagogia è una scienza umana, pratico-poietica, un sapere ermeneutico e, ancora, … una scienza autonoma

Autonoma, tuttavia, non significa che essa debba isolarsi, in questo caso, dalla filosofia e dalle altre scienze umane. Anzi, la pedagogia deve mantenere gli agganci con tali discipline, secondo l'approccio che descriveremo più avanti … (cfr. N. PAPARELLA, *Istituzioni di pedagogia*, cit., pp. 17-19).

La pedagogia è ...

① Una disciplina normativa non prescrittiva che palesa una profonda interconnessione tra normatività (teoria) ed empiria (prassi educativa);

② una disciplina che assurge al rango di scienza;

③ una scienza umana;

④ una scienza pratico-poietica;

⑤ un sapere ermeneutico;

⑥ una scienza autonoma;

⑦ una scienza annoverabile nell'alveo delle scienze idiografiche.

Definizione di teoria

Una teoria scientifica è «un'insieme di proposizioni interconnesse in modo sistematico, comprendente alcune generalizzazioni aventi forma di leggi e suscettibili di prova empirica» (M. CORSI, Come pensare l'educazione, cit., pp. 107-108).

La funzione della teoria ...

- La teoria non può, nelle scienze umane, essere ricondotta a scarna descrizione, altrimenti perderebbe la sua funzione orientativa: la teoria, nelle scienze umane, descrive e costruisce («la bontà della teoria *si misura non già in ordine alla quantità di fatti scoperti, bensì alla molteplicità dei fatti costruiti*»), propende alla trasformazione dei fatti stessi che studia.
- In pedagogia, viepiù, le teorie sono animate da una forte intenzionalità creativa ed hanno una destinazione pratica, laddove la pratica si confonde con l'etica, ossia con i valori che una teoria pedagogica costruisce ed intende trasmettere.
- Nelle scienze c.d. esatte, la teoria fornisce essenzialmente "istruzioni per l'uso". Anche nelle scienze umane la teoria assume valore strumentale, in quanto fornisce gli strumenti logici e metodologici per operare e raggiungere determinati fini, ma non solo strumentale, bensì finalistico e creativo appunto.

… nelle scienze umane

- Senza la teoria, altresì e soprattutto, l'analisi dei fenomeni umani diventa o mera casistica o mera intuizione; nondimeno, senza di essa, non solo perdiamo ogni speranza di poter conoscere dei fatti, ma pure quella di poter esercitare un'influenza su essi e modificarli.
- Per quanto attiene alla pedagogia, «o la teoria pedagogica è l'unità d'indagine di una pedagogia come scienza, un'unità che non viene scalfita dalla sua applicazione ai diversi settori, o non è una teoria pedagogica. La teoria diventa così metodologia», ossia «fornisce allo scienziato sociale tutti gli strumenti per consentirgli di studiare l'evento» e quelli «per trasformarlo». Pertanto non va perduto il valore metodologico, rigoroso di una teoria.

Ancora sulla funzione della teoria

- «Una teoria ha lo scopo non già di descrivere la realtà ma di spiegarla [e di fondarsi sulla spiegazione per agire su essa];
- una teoria è tanto migliore quanto maggiore è il numero dei fatti che spiega;
- non esiste una teoria ottima, ma [...] teorie migliori di un'altra»;
- il progresso conoscitivo, dunque, è illimitato (es. superamento velocità luce).

In base alle sue funzioni esplicative …

… «definiamo teoria quella e soltanto quella congerie di enunciati che siano in grado di fornire spiegazione di un numero abbastanza elevato di fatti» (Cfr. Ivi, p. 87).

Ostacoli alla corretta applicazione di una teoria nelle scienze umane

- L'elemento valutativo: proprio per la destinazione pratica/etica della teoria pedagogica e non solo, per l'avere a che fare con un universo di significati, di valori, con orizzonti di senso;
- fenomeni storicamente determinati e culturalmente condizionati;
- immedesimazione con il soggetto umano (empatia come "fusione"/indifferenza) (Cfr. *Ivi*, pp. 78-93).

La funzione della teoria pedagogica quale modello

Il pedagogista elabora

modelli diagnostici
e
modelli prognostici

Modelli diagnostici

Il modello diagnostico è la ricerca classificatoria compiuta nei confronti di un determinato evento, in modo da evidenziarne, aspetti, qualità, caratteristiche comuni ad un certo numero di rapporti educativi. Serve in sostanza a catalogare ed interpretare quel rapporto specifico.

Modelli prognostici

Il modello prognostico è la formulazione di un'ipotesi e può dirsi pertanto modello predittivo o storico-predittivo.

Questa predittività consente di indicare agli educatori i referenti teoretici utili per eventi non ancora avvenuti.

Predittività e scientificità

Il carattere predittivo del modello prognostico garantisce alla pedagogia il rango di scienza: «*è scienza quella che consente di predire il maggior numero di fatti possibili, sempre che riesca a dar conto delle sue predizioni*». Tuttavia, cogliere tutti gli aspetti e le variabili che fanno capo al modello diagnostico per elaborare quindi un modello prognostico con carattere predittivo è impresa ardita, proprio per la ricchezza e la complessità dei rapporti educativi, per l'elevata interconnessione di variabili che presentano. Pertanto tali modelli sono innanzitutto da intendersi come «*schemi per l'azione*».

I modelli pedagogici come schemi per l'azione

- Essendo tali, forniscono «indicazioni generali per gli operatori e non hanno mai un carattere regolativo e normativo eccessivamente rigido. Se non fosse così, non verrebbero salvaguardate la singolarità e la creatività dell'essere umano nel suo complesso».
- Singolarità – Creatività (elaborazione soggettiva delle conoscenze e comportamenti offerti in risposta a questa elaborazione).
- Dunque, «i modelli offerti dalla pedagogia vanno considerati come un'interpretazione coerente o, meglio, come il tentativo di un'interpretazione coerente di tutti i fatti avvenuti in un certo momento storico. Il che è come dire che questi modelli si presentano come ipotesi predittive di eventi» (Cfr. Ivi, pp. 126-134)

Controllo di qualità di una teoria pedagogica

Tornando alla definizione di teoria

(prova empirica)

L'esperimento cruciale (*experimentum crucis*), di laboratorio, nelle scienze umane è pressoché impossibile (fatti unici, non ripetibili, etc.), tanto più in pedagogia – a meno che non si voglia ridurre l'educazione in termini di istruzione/apprendimento –, dove abbiamo a che fare con l'uomo, con le ragioni e i fini dell'educazione *tout court*, etc. (Cfr. *Ivi*, pp. 89-90)

Controllo di qualità di una teoria pedagogica

Addirittura, in un certo qual modo, rifarsi all'esperimento cruciale per validare un modello pedagogico quale teoria sarebbe eticamente scorretto:
«Se infatti si andasse a ricercare il rapporto educativo che validasse il modello pedagogico, e si scegliesse arbitrariamente a tale scopo questo o quel rapporto, si finirebbe con il dare al modello pedagogico non già un carattere prescrittivo ma piuttosto *impositivo*. Si finirebbe, cioè, non già con l'interpretare il rapporto educativo alla luce del modello, ma d'imporre un modello educativo come buono una volta per tutte. L'interpretazione diverrebbe un'imposizione» (*Ivi*, p. 129).

Controllo di qualità di una teoria pedagogica

Il controllo di qualità della teoria pedagogica può avvenire in una duplice direzione:
sotto il profilo dei risultati ottenuti applicandola;
sotto il profilo della tenuta interna della teoria stessa (coerenza sintattica dei suoi enunciati)
> è un fatto di *congruenza* (cfr. *Ivi*, p. 138), di poter stare in piedi alla prova dell'"azione".
Difatti: «il rigore di una teoria [...] sta [...] nella coerenza interna degli enunciati tra di loro» (*Ivi*, p. 106).

La scienza pedagogica non è un dogma infallibile

Vale la pena ribadire che ogni modello/teoria è suscettibile di critica; ogni teoria può essere posta in dubbio; il dubbio e la critica sono necessari al perfezionamento dei modelli e delle teorie, quand'anche al loro stravolgimento, avendo chiaro come traguardo il miglioramento e lo sviluppo della teoresi pedagogica e della pedagogia come scienza.

In conclusione, una teoria pedagogica ...

- ... non descrive soltanto, ma spiega;
- descrive, interpreta, spiega, costruisce (valore creativo) e orienta;
- ha una destinazione pratica (etica) (valore finalistico);
- ha valore metodologico;
- svolge la funzione di modello diagnostico e prognostico;
- ha carattere tentativo: «aspira a migliorare i possibili e futuri rapporti educativi» (*Ivi*, p. 101)

Compito del pedagogista, dunque, è quello di …

- «leggere e decifrare gli eventi educativi, di proporre modelli per la loro interpretazione, di offrire, in altre parole, una buona esplicitazione teoretica degli eventi educativi esaminati. Il pedagogista offre all'educatore taluni strumenti concettuali» (Ivi, p. 135).

E la scienza pedagogica è …

«*la sintesi pedagogica di tutti gli elementi costitutivi di un evento educativo, dunque sia dei microeventi educativi sia degli eventi non educativi decodificati tuttavia sotto il profilo della dimensione educativa*» (Ivi, p. 137). Che significa: la scienza pedagogica ha un momento dell'analisi (cerca di individuare gli elementi costitutivi del fenomeno educativo) e uno della sintesi (ogni elemento viene ripensato e valutato in termini di complementarità con un particolare evento educativo, anche gli elementi che provengono da discipline altre).

La natura non interdisciplinare della pedagogia

La pedagogia non è un discorso interdisciplinare né, tanto meno, una scienza interdisciplinare. In parole povere, la sua riflessione non è il sunto di un'accozzaglia di proposizioni mutuate dalle discipline sorelle, ossia le scienze umane e sociali. Al contrario, la pedagogia si serve delle informazioni provenienti da altre discipline, ma non deve interessarsi alle loro concettualizzazioni, altrimenti non avrebbe uno statuto suo proprio; deve interessarsi solo ai risultati prodotti dalle altre scienze per le proprie finalità interpretative (cfr. *Ivi*, pp. 140-144).

Il linguaggio della pedagogia

- Il terzo requisito che consente ad una scienza umana, quindi anche alla pedagogia, di godere di un'autonomia scientifica consiste nel possesso di un linguaggio pertinente e non equivoco.
- A questo proposito, il linguaggio della pedagogia non può essere un linguaggio formale (come il lessico delle scienze naturali, ovvero il formalismo matematico), perché non si ha a che fare con numeri o formule, ma con l'uomo. E questa è la croce e la delizia della pedagogia stessa: adotta i formalismi degli altri oppure "romanza" mossa dagli affetti (croce); non essendo formalizzabile, il pedagogista può compiere un'analisi qualitativa dei fenomeni educativi e ha maggiore libertà nell'accogliere le suggestioni provenienti dalla visione storica dei problemi educativi (delizia).

...

Il linguaggio della pedagogia

- Riguardo al non essere equivoco, si pone qualche dubbio: infatti il linguaggio della pedagogia è naturalmente equivoco in quanto «lessico di una traduzione intesa ad arricchire di significato le conoscenze acquisite sull'uomo» (ad es.: quando la pedagogia traduce nel proprio linguaggio il concetto di età evolutiva non si riferisce soltanto all'aspetto bio-psicologico in senso stretto, bensì, di là dalla dimensione biologica e neuro-psichica, fa confluire nella propria traduzione anche l'aspetto spirituale dell'evoluzione; e con ciò arricchisce e fa propria una nozione).
- L'equivocità, ancora, non deve far pensare all'assenza di una tendenza al rigore, alla precisione e alla chiarezza: l'adeguatezza semantica, invero, permane come esigenza imprescindibile ai fini di una resistenza pedagogica nel novero delle scienze (cfr. *Ivi*, pp. 93-95 e 144-148).

La pedagogia come scienza teleonomica

«*La pedagogia è la scienza che decodifica tutte le notizie desunte dalle altre scienze trasformandole da notizie in informazioni e in progetti. La pedagogia accetta responsabilmente il suo destino di essere equivoca quanto al suo lessico, dal momento che l'unico contenuto di cui può disporre con assoluta sicurezza è non già il sapere che cosa sia l'uomo ma il chiedersi costantemente che cosa l'uomo voglia essere.* Il contenuto di questa scienza è equivoco come il suo linguaggio. Lo è, perché l'uomo non è semplicemente un'entità ma è un groviglio di fini. *Di qui la possibilità, altresì, di definire la pedagogia come la scienza, per definizione ed essenza, teleonomica*» (*Ivi*, p. 150).

Infine, la pedagogia come metateoria

- La pedagogia è una riflessione teorica di primo grado quando studia l'evento educativo e di secondo grado quando produce (riflessioni sulle) teorie pedagogiche e cerca di analizzare il suo statuto epistemologico.
- «In quanto metateoria, può definirsi quel teorema di rappresentazione che prefigura l'estrema plasticità e modificabilità degli eventi educativi, prefigurando, altresì, l'estrema plasticità e modificabilità degli insiemi di enunciati di volta in volta messi a punto. La metateoria va in cerca della maggiore congruenza possibile: essa trasforma il pedagogista in un pescatore che modifica e rammenda continuamente le reti in cui raccogliere la molteplicità degli eventi educativi» (*Ivi*, p. 108).

Filosofia dell'educazione, pedagogia generale, metodologia

- «La prima studia le ragioni dell'educazione e quelle generalissime condizioni di educabilità che debbono farsi risalire al profilo d'uomo, al suo orizzonte valoriale e al suo impegno esistenziale.
- La pedagogia generale studia invece le ragioni prossime dell'educazione, identifica il concetto stesso di educazione e lo storicizza, determina la natura dell'impegno, tanto della pedagogia quanto dell'educazione, e traccia le linee fondanti e fondamentali del progetto pedagogico.
- La metodologia assume il progetto pedagogico e lo sviluppa sino a coglierne le condizioni di fattibilità, elabora una completa criteriologia pedagogica» (N. PAPARELLA, *Istituzioni di pedagogia*, cit., p. 22).

La struttura del discorso pedagogico

Antropologia pedagogica
Teleologia pedagogica
Metodologia educativa

Sia l'antropologia sia la teleologia pedagogica si collocano nell'ottica della pedagogia teoretica, dato che tendono a conoscere la persona che deve essere educata, alla luce dei fini e dei valori per i quali la *persona* è educabile, mentre la metodologia educativa rappresenta essenzialmente l'aspetto tecnico e pragmatico della pedagogia proprio in ragione del suo aspetto pratico.

I livelli del discorso pedagogico

- Livello della ricerca scientifica
- Livello del sapere diffuso
- Livello dell'esperienza comune

(Cfr. *Ivi*, pp. 13-14).

Primo livello

- Livello della ricerca scientifica.
- Al primo livello fa capo la conoscenza pedagogica, ossia la conoscenza scientifica delle condizioni di educabilità (propria del ricercatore).

Secondo livello

- Livello del sapere diffuso: l'insieme delle convinzioni mutuate dal livello scientifico e accreditate dalla cultura d'appartenenza.
- Al secondo livello fa capo la conoscenza del problema educativo (propria dell'educatore/insegnante).

Terzo livello

- Livello dell'esperienza comune: opinione, credenza.
- Al terzo livello fa capo l'esperienza del fatto educativo (propria, ad es. del genitore).

Permeabilità dei livelli

Fra questi tre livelli c'è uno scambio continuo e reciproco: il sapere scientifico può influenzare la cultura e questa l'opinione comune e, viceversa, la credenza, l'opinione, la *doxa*, può assurgere a costume culturale e influenzare la ricerca.

Filosofia dell'educazione

I criteri di critica pedagogica secondo Mario Mencarelli

① Funzionalità psicologica e congruenza auxologica;

② Puntualità sociologica e storica;

③ Tensione axiologica e ideale;

④ Efficienza (o efficacia) operativa.

Funzionalità psicologica e congruenza auxologica

«Un messaggio educativo non giunge alla coscienza dell'educando e non diventa forza autoeducativa se viene proposto in un momento inopportuno o coartando i ritmi e le leggi dello sviluppo e dell'accrescimento. Gli studiosi di auxologia, cioè dell'accrescimento, hanno posto in evidenza che il processo di crescita è sempre assai complesso, delicato, difficile; così come gli studiosi di psicologia dell'età evolutiva hanno potuto affermare che lo sviluppo non avviene in linea retta, ma conosce stasi, fluttuazioni, crisi. E' evidente che l'insegnamento e l'educazione non possono porsi contro lo sviluppo dell'alunno: il loro successo dipende direttamente dal loro sintonizzarsi con gli interessi, con i modi di apprendere, con i livelli di maturità raggiunti dal pensiero, dal linguaggio, dalla affettività dell'educando».

Puntualità sociologica e storica

«Quanto questa proprietà sia essenziale alla pedagogia è dimostrato dalla frequenza della accusa che viene rivolta ad un tipo di scuola intenta solo a "svolgere i programmi", magari arcaici e carichi di conoscenze inflazionate: è l'accusa di anacronismo, cioè l'accusa di essere fuori del tempo, fuori del momento storico e dei problemi che la società vive. Dire puntualità, tuttavia, non vuol dire semplice adeguamento al momento storico e alla vita sociale, che possono anche farsi contro la persona e contro i diritti e i valori di cui essa è portatrice. Puntualità significa tempestività delle prese di posizione, delle iniziative, delle decisioni. Vuol dire negazione del tradizionalismo sterile, del conformismo deteriore. Vuol dire infine valorizzazione delle forze positivamente umane che agiscono nella storia e nella società, intese nella concretezza del momento in cui si dà l'opera educativa, e affrontamento delle forze negative. L'uomo vive nella storia e nella società, infatti; ma appartiene a se stesso, cioè alla sua libertà e alla sua dignità, al servizio della quale stanno storia e società - non viceversa, anche se dall'uomo, come è nella sua natura, provengono le iniziative, sostenute da profondi bisogni, di incrementare la vita sociale e il progresso storico».

Tensione axiologica e ideale

(educare al prendere posizione)

«Una pedagogia istituita e strutturata sulla natura e sulla misura umana non può smarrirsi nei labirinti dell'esistenziale, come non può smarrirsi nella più astratta e accademica teoreticità. Nel primo caso la pedagogia proporrebbe un tipo di educazione che non farebbe altro che sanzionare la vita di un individuo o di un nucleo sociale. Nel secondo caso alimenterebbe un ideale del tutto estraneo alla vita umana. Ciò dimostra che la pedagogia non può risolversi in un atteggiamento neutro, neppure per proporsi il rispetto della libertà umana. Questo rispetto non è assicurato infatti dall'agnosticismo o dall'indifferenza davanti agli ideali o davanti ai valori, agnosticismo e indifferenza che conducono fatalmente allo scetticismo e a concezioni negative e pessimistiche della vita. È piuttosto assicurato dall'aiuto che viene offerto alla persona, secondo una suggestiva espressione dello Spranger, ad assumere posizione, se è vero, come è vero, che "la grande parola d'ordine del mondo spirituale è la 'presa di posizione'. La peculiare normatività che distingue l'uomo da tutti gli altri esseri e cose, è la facoltà di accettare o di respingere"».

Efficacia operativa

«Va infine sottolineato che la pedagogia non può contentarsi di belle affermazioni di principio, la sua attendibilità consiste nella possibilità di calarsi nella concretezza della pratica educativa, senza la distinzione (che a onor del vero suscita lo sdegno di chi si interessa di pedagogia e di educazione in modo aperto) tra educazione umana e educazione sub-umana. È con la mente a questa necessità che la metodologia educativa si pone tra la antropologia pedagogica e la teleologia pedagogica come un vero e proprio arco di volta che tiene unita tutta la struttura della pedagogia. Questo appunto è tanto più valido quanto più si osserva che l'efficienza metodologica si richiede non solo in termini generali ma anche con precisi riferimenti a quei casi particolari sui quali pesa o può pesare l'ipoteca della precarietà. Valga, se mai, l'aggiunta che essa trae vivace originalità anche dalla intuizione e dal talento dell'educatore, per la semplice ragione che il procedimento metodologico indicato non è una semplice e meccanica applicazione delle conoscenze di cui si dispone» (M. MENCARELLI, *La struttura del discorso pedagogico*, cit., pp. 54-59).

III Parte

Sull'educatore …

Coscienza pedagogica …

Coscienza pedagogica: ossia la consapevolezza del valore dell'educazione che si esplica poi nella professionalità, attraverso l'assunzione della responsabilità e dell'impegno etico-pedagogico, ma anche attraverso la capacità di guardare ogni persona con profondo rispetto, attraverso l'interiorizzazione di valori che fondano ogni azione intenzionalmente educativa quali la speranza, l'onestà, l'impegno, l'umiltà, l'amore, la libertà e il sentimento di entusiasmo per la vita (Cfr. S.S. MACCHIETTI, *Educazione e formazione*, cit., p. 56).

… competenza pedagogica …

Competenza pedagogica: competenza tecnico-specialistica (scientifico-metodologica e prassica)

... doti generali di personalità

Doti generali di personalità: Aldo Agazzi ha definito *doti generali di personalità*, o doti di umanità, le attitudini e i tratti della personalità che delineano la persona nel suo sapere, saper essere e saper fare; il successo educativo risulta dalla personalità dell'educatore che utilizza qualità specifiche che sono promosse dalla cultura pedagogica e didattica, dalla cultura psicologica e sociologica, dalla conoscenza di metodologie e tecniche di insegnamento e di apprendimento (Cfr. A. AGAZZI, *Pedagogia, didattica, preparazione dell'insegnante: preliminari introduttivi*, La Scuola, Brescia, 1968, p. 112).

Doti generali di personalità 2

Agazzi ha individuato i tratti di personalità necessari e indispensabili all'educatore e quelli controindicati: egli richiede anzitutto integrità morale, onestà, coerenza, impegno, *visione ideale della vita,* pazienza, sincerità, ottimismo, curiosità, atteggiamento cooperativo e democratico; sono tratti negativi e che orientano a non intraprendere la professione educativa, lo scetticismo, l'ipercriticità, l'incoerenza, il pessimismo, l'intolleranza, l'introversione, l'essere ansiosi, insofferenti. L'educatore dovrebbe, quindi, possedere quei tratti della *personalità fondamentale,* come la capacità di vedere oltre la superficie, oltre la *scorza delle cose*, ossia la capacità di intuito per andare al cuore delle questioni, cogliendole nella loro essenza e sostanza. Inoltre alla personalità fondamentale dell'educatore occorre poi coscienza morale retta e sensibile, equilibrio psichico e serenità e soprattutto la *volontà educativa*, «ossia un atteggiamento che, ad un certo punto, è diventato l'assunzione di una disponibilità in ordine a quel servizio all'uomo e all'umanità [...] che si traduce in vocazione» (cfr. *Ivi*, pp. 112-113).

Doti generali di personalità 3

Piero Bertolini sostiene che l'educatore professionale deve possedere, oltre che una serie di competenze metodologiche, «qualità personali [...]. Ciò dimostra come ancora una volta quella dell'educatore debba essere considerata una professione ad alto potenziale scientifico ed etico, ovvero dalla grande responsabilità esistenziale» (P. BERTOLINI, *Sull'identità dell'educatore*, in «Studium Educationis», n. 3, 2003, p. 731). Come scrive Sergio Angori, «saper educare presuppone sensibilità educativa, attitudine a servire la persona, volontà di contribuire a promuoverne le potenzialità. Le doti chiamate in causa sono quelle dell'integrità morale, della premura verso l'altro, della generosità, dell'esemplarità, della sincerità» (S. ANGORI, *Professioni educative: quali competenze comuni?,* in S.S. MACCHIETTI (a cura di), *Formazione e professioni educative*, Bulzoni, Roma, 2001, p. 27). Nella professionalità, dunque, «conta anche la motivazione, l'atteggiamento etico personale, il modo in cui si vive il senso dell'impegno e si sviluppa la propria attività lavorativa» (C. XODO, *Etica ed etica della professione docente,* in «Studium Educationis», n. 1, 1999).

Doti generali di personalità 4

Pertanto, «chiedere all'educatore il possesso di virtù personali», scrive ancora Angori, «appare pertanto del tutto legittimo. Così come è doveroso esigere che egli possieda una personalità matura, capace di autenticità e di responsabilità, di equilibrio emotivo-affettivo, di fermezza e di flessibilità, di fiducia nell'altro, di solidarietà e di autocritica». E' doveroso e legittimo perché il fine dell'educazione è la persona, la sua umanizzazione (cfr. S. ANGORI, *Professioni educative: quali competenze comuni?*, cit., p. 26).

Altre competenze …

- Competenze relazionali
- Competenze comunicative
- Competenze empatiche

Coscienza del ruolo

Consapevolezza del ruolo e della valenza del proprio agire

Professionalità

Sergio Angori definisce colui che rivela professionalità «chi ha capacità di padroneggiare non tanto il 'sapere del fare' quanto il 'fare in situazione', chi ha capacità di affrontare e risolvere problemi nei settori di competenza, chi è in grado di contestualizzare gli interventi, chi sa scegliere, in un ampio ventaglio di tecniche, quella più efficace in quella particolare situazione. Sono pertanto da considerare professioni tutte quelle attività lavorative che per essere esercitate in modo congruo richiedono il possesso di questo tipo di abilità» (*Ivi*, p. 20).

Professionalità 2

La professionalità, allora, ha a che fare con attitudini interpretative e creative, ossia con l'esercizio competente e flessibile di una specifica professione. Il termine professione, a sua volta, deriva dal latino *professio*, nome d'azione di *profiteri*, e sta ad indicare, in senso stretto, una pro-messa, cioè una dichiarazione, o meglio, una testimonianza di un qualcosa che viene da dentro e, in senso lato, una sorta di confessione/manifestazione pubblica di ciò che si è o si fa

Professionalità 3

Di conseguenza, la professionalità non può essere vincolata tra i confini di un'esclusiva interazione bipolare, perché sono palesi il suo legame e la sua origine con una scelta vocazionale che tenta di far emergere quanto di più autentico custodisce la persona e con un impegno che questa assume con se stessa, prima di tutto, ma anche con gli altri e con la società. In questo impegno scorgiamo la misura morale del professionista dell'educazione, chiamato da una parte a rinnovare continuamente le proprie conoscenze, ad espandere i limiti delle proprie competenze e a migliorare la propria condizione di essere educatore *in fieri* pure attraverso la riflessione sulle esperienze vissute, dall'altra a crescere contemporaneamente come uomo e a rispondere del proprio agire e divenire professionale nei confronti dell'intero ambito lavorativo in cui, appunto, si professa.

Professionalità 4

La professionalità, così, implica una formazione etica alla responsabilità e questa responsabilità è rivolta a soddisfare la domanda connessa al senso dell'identità professionale e alle giuste pretese di chi se ne avvale: «la formazione alla competenza etica diviene, perciò, un percorso di consapevolezza e di ricerca di senso delle proprie azioni professionali che coniuga il senso del bene soggettivo e il senso dell'obbligo oggettivo, le determinazioni teleologiche e le prescrizioni deontologiche secondo un itinerario prettamente auto-formativo» (C. BIASIN, *Le opportunità della formazione: per un'etica responsabile delle professioni educative*, in «Studium Educationis», n. 3, 2003, p. 649).

Etica delle professioni educative 1

«La prima componente di una etica trasversale delle professioni – sostiene la pedagogista – è data dal referente principale dell'educazione e della formazione che è il soggetto umano». L'azione formativa, pertanto, pur essendo interpretabile da angolature teoretiche differenti, resta un'«azione di soggetti rivolta a soggetti che al rapporto tecnico prediligono quello etico» (C. XODO, *La natura etica dell'educazione e della formazione*, in «Studium Educationis», n. 3, 2003, p. 597).

Etica delle professioni educative 2

Limitandoci ad un approfondimento concernente il concetto di libertà come *ratio comunicandi*, è da intendersi con rapporto etico «quello che si sviluppa tra due soggetti liberi nella reciproca considerazione della legittimità e del valore del proprio modo di essere che per questo va rispettato» (cfr. *Ivi*, p. 598). Se la moralità coincide con l'esercizio consapevole della libertà, se la libertà è un valore e se l'uomo è libero, la relazione che si instaura tra due soggetti liberi è la relazione tra due fini in sé e non può essere compresa secondo un'eventuale valenza strumentale.

Etica delle professioni educative 3

La declinazione kantiana della libertà come fine ci introduce ad un secondo approfondimento inerente il concetto di libertà come *causa cognoscendi*: «una relazione etica basata sulla libertà richiede che la stessa sia assunta a principio di spiegazione delle azioni umane, comprese gli input e gli output in uno scambio» (*Ibidem*). Con ciò si vuole sottolineare l'interdipendenza esistente tra libertà, autonomia e responsabilità, bandendo un'idea di causalità che legittimi una risposta comportamentale dettata dalla necessità, dalla cogenza di una particolare situazione storica, da un condizionamento esterno. L'uomo è libero di scegliere a prescindere da una contingenza relativizzante ed è responsabile delle proprie scelte; per questo non si può ipotizzare, se non in termini semplicistici ed in contraddizione con la dimensione morale della relazione educativa, che sia 'malleabile' come mezzo per ottenere scopi ulteriori.

Etica delle professioni educative 4

La seconda componente di un'etica trasversale delle professioni educative, e con professioni educative C. Xodo intende sia l'insegnante, che l'educatore ed il formatore, è costituita dall'asimmetricità della relazione educativa (asimmetricità etica, già detto)

Etica delle professioni educative 5

Perché il formatore funga o sia percepito quale punto di riferimento costante, promotore e suscitatore dell'attuazione di un potenziale educativo-formativo, questo non può e non deve imporsi come modello, ma assurgere a paradigma esemplare attraverso la manifestazione di una coerente testimonianza tra le parole ed i propri gesti, tra ciò che dice e ciò che fa: in sostanza, non è lecito pretendere dagli altri quello che non riusciamo a dimostrare nemmeno noi stessi. La testimonianza, chiamando in causa il ruolo ontologico del formatore, costituisce la terza componente della suddetta etica trasversale (cfr. *Ivi*, pp. 599-601).

Educatore come *professionista della relazione*

Poiché il referente dell'azione educativa rimane sempre la persona, le suddette professioni sono correttamente definite da Giorgio Chiosso «professioni di relazione» (G. CHIOSSO, *Elementi di pedagogia*, Brescia, Editrice La Scuola, 2002, p. 214). E la qualità della relazione stessa non si misura tenendo conto della ossequiosa proceduralizzazione di progettazioni o di processi (modello tecnico-efficientista fondato sulla preparazione alla sola *téchne*), ma dalla capacità di saper entrare nel progetto di vita del formando, aspirando «ad esercitare un influsso positivo importante e spesso decisivo nei confronti dell'umanità dell'uomo» (G. GATTI, *Etica delle professioni formative*, Leumann, Elledici, 1992, p. 43).