



# Pedagogie e didattiche

Collana diretta  
da *Vincenzo Sarracino*

21



Elsa M. Bruni

PEDAGOGIA  
E TRASFORMAZIONE  
DELLA PERSONA



Elsa M. Bruni  
PEDAGOGIA E TRASFORMAZIONE DELLA PERSONA

ISBN 978-88-8232-591-6

© 2008 • Edizioni Pensa Multimedia Editore s.r.l.  
73100 Lecce - Via A.M. Caprioli, 8  
Tel. 0832.230435 • fax 0832.230896  
info@pensamultimedia.it - www.pensamultimedia.it

# Sommario

7 *Introduzione*

## CAPITOLO PRIMO

### **11 Lo spazio della conoscenza e della formazione planetaria**

- 11 1.1 Le neo-categorie del post-moderno
- 16 1.2 Il bisogno di “formazione” nel tempo dell’incertezza
- 20 1.3 Formazione e complessità
- 22 1.4 L’uomo «in formazione» e i nuovi contesti
- 25 1.5 La rivoluzione cognitiva e formativa
- 29 1.6 Il modello «complessità»
- 35 1.7 Il processo di formazione tra “possibile” e “pensabile”
- 38 1.8 L’agire riflessivo dell’uomo planetario
- 42 1.9 Il ruolo delle istituzioni formative
- 45 1.10 Formazione, ricerca di sé, dualità
- 50 1.11 La formazione etica
- 53 1.12 Prospettive formative
- 57 1.13 Formazione/auto-formazione

## CAPITOLO SECONDO

### **61 Il processo di conoscenza e di formazione umana**

- 61 2.1 L’affermazione della pedagogia come scienza della formazione
- 66 2.2 Il processo formativo: dalla unità originaria *io-mondo* alla decostruzione contemporanea
- 70 2.3 L’indagine sistemica del processo di conoscenza e di formazione umana
- 77 2.4 Il processo di conoscenza e l’educazione del pensiero
- 84 2.5 La questione dei «metodi» e dei «fini» della formazione
- 92 2.6 Mente/cervello, ragione/emozioni: costruzione della conoscenza e percorsi formativi

|     |      |  |
|-----|------|--|
| 100 | 2.7  | Una formazione a misura di «persona»             |
| 107 | 2.8  | Formazione e progetto di vita                    |
| 115 | 2.9  | Libertà e regola nel processo di formazione      |
| 120 | 2.10 | Formazione «intellettuale» e realizzazione umana |

### CAPITOLO TERZO

#### **129 Pedagogia e pluralità: la prospettiva interculturale**

|     |     |   |
|-----|-----|---|
| 129 | 3.1 | Pedagogia e Umanesimo nella società plurale   |
| 137 | 3.2 | Pedagogia della problematizzazione e del dialogo  |
| 139 | 3.3 | Educare al pensiero “plurale”   |
| 143 | 3.4 | Il pluralismo sociale e formativo   |
| 149 | 3.5 | La dimensione interculturale della pedagogia  |
| 153 | 3.6 | Le nuove prospettive dell’educazione nella società plurale:<br>il curriculum interculturale |
| 161 | 3.7 | L’insegnamento linguistico in prospettiva interculturale                                    |
| 168 | 3.8 | Lo studio del “passato per la formazione interculturale                                     |

|     |                     |
|-----|---------------------|
| 173 | <i>Bibliografia</i> |
|-----|---------------------|

|     |                        |
|-----|------------------------|
| 187 | <i>Indice dei nomi</i> |
|-----|------------------------|

## Introduzione

---

Negli ultimi anni il tema della formazione si è fatto argomento di riflessione in moltissimi ambiti di ricerca, si è fatto oggetto di indagine scientifica declinandosi secondo angolature diverse. La centralità assunta nel dibattito istituzionale e nel discorso scientifico è effetto di un cambiamento che interessa la società e, di conseguenza, l'uomo. Cadono i vecchi paradigmi esistenziali e si affermano nuove categorie; la complessità si palesa nel moltiplicarsi delle esperienze, nel problematizzarsi dei saperi e delle conoscenze, nei ritmi accelerati che caratterizzano i profondi e radicali processi di trasformazione sociale e umana. La formazione è divenuta così questione complessa, qualificandosi come funzione che accompagna ciascun individuo durante l'arco dell'intera esistenza nel suo percorso di realizzazione e di autoaffermazione come persona.

Dalla nuova realtà storico-culturale e sociale si articola la riflessione pedagogica secondo una lente plurale, aperta ad un'indagine dell'essere umano nei suoi condizionamenti storici, nella sua appartenenza sociale e culturale, nella sua dimensione biopsichica. Si inaugura, in altri termini, un nuovo discorso scientifico che nasce in primo luogo dalla crescente domanda di formazione che viene da tutti i soggetti che vivono la società e nella società, una domanda costante di formazione che è riflesso dell'esigenza esistenziale di ciascun soggetto di fronte alla difficoltà, peraltro inevitabile, di saper leggere categorie esistenziali, culturali e sociali nuove o comunque rinnovate.

Il cambiamento, come parametro della complessità sociale e come paradigma della complessità del processo formativo individuale, costituisce il vettore orientativo di un'analisi realistica sul soggetto-uomo e sui suoi problemi, ponendosi in stretta relazione con la capacità che ciascun soggetto ha di attri-

buire significati, sempre nuovi e originali, alla propria esperienza esistenziale, alla elaborazione della propria soggettività anche in rapporto a ciò che è fuori da sé.

L'uomo, infatti, è chiamato quotidianamente a relazionarsi con il cambiamento, con la precarietà e con la problematicità; sente il bisogno di accrescere il bagaglio degli strumenti per interpretare il nuovo che ha di fronte; avverte la complessità di realizzare il suo processo di costruzione identitaria in un "villaggio" che non lo aiuta ma che, troppo spesso, lo disorienta sottoponendolo a *input* continui. Di qui l'invocazione a una nuova idea di formazione e a una nuova idea di cultura; di qui la sfida che si origina nel villaggio globale di ridefinire l'idea di formazione, a partire dalla logica interna, dalla sua struttura, dai suoi luoghi di pratica. Risulta necessario sciogliere la questione del significato da attribuire alle categorie complesse della post-modernità (da quella di complessità a quella di flessibilità, da quella di differenza a quella di formazione, da quella di globalizzazione a quella di criticità e di apertura), individuare la funzione che esse ricoprono nel lavoro di emancipazione, di realizzazione, di liberazione, di formazione e auto-formazione del singolo e della collettività in uno spazio globale che, superato l'ordine antico, si prepara ad un nuovo ordine, passando attraverso un dis-ordine, in cui ciascuno si forma, dà forma a se stesso e si trasforma continuamente in una prospettiva di *lifelong education*.

La formazione è, in questo senso, posta al centro e diventa la condizione necessaria a ché ogni soggetto sia in grado di darsi forma e di trasformarsi. In questo articolato lavoro di definizione e di analisi critica, il sapere pedagogico, dichiaratosi unitario e autosufficiente, deve dimostrarsi capace di assumere il ruolo di protagonista meta-disciplinare rispetto alla riflessione delle esperienze educative e di avviarsi a divenire attore centrale rispetto alla promozione di pratiche formative. Il passaggio epocale dalla modernità ai nuovi scenari post-moderni suscita, a ben guardare, due ordini di problemi: da una parte si erge il dubbio circa l'esaustività della pedagogia e la ricerca di punti forti a cui ancorare il pensiero pedagogico e la progettualità educativa; da un'altra parte si pone la questione dello statuto del soggetto, con la conseguente necessità di riesaminarne la struttura partendo dal cammino dell'individuo che, in quanto processo in continua formazione, si fa persona. Entrambi i nodi della questione sono complicati e impongono un'analisi multiprospettica che fa appello a campi disciplinari plurimi e diversi.

Il percorso della pedagogia come scienza della formazione umana e il pro-

cesso del soggetto di farsi persona sono i due *focus* che si intrecciano nel presente volume e sono i due nuclei tematici riletti alla luce del tempo attuale, irto di insidie e per il soggetto e per la stessa scienza, pedagogica in particolare modo. Accogliere la sfida, se di per sé appare come un compito difficile e potenzialmente rischioso di riduzionismo, diventa altresì un'occasione preziosa di crescita umana, sociale e culturale. Formare il soggetto post-moderno significa, infatti, rianimarlo in tutte sue potenzialità e riprogettare la costruzione del sé nella direzione di concepire il suo farsi soggetto-individuo-persona nella massima apertura all'altro.

Secondo tale prospettiva l'indagine sul soggetto umano e sui suoi problemi, svolta dalla pedagogia, rifugge ogni astrattezza e qualsiasi formula tecnicistica per proporre fini e valori educativi concreti. In virtù di ciò, la pedagogia, come ambito di teorizzazione sui processi formativi e come spaccato di fattualità dell'educazione, ripensa, grazie al contributo delle scienze "altre", la formazione nella attuale realtà storica e sociale di fronte alla quale l'uomo rischia di perdere il senso della sua complessità e la coscienza del suo valore come persona.

Dalla concezione di una scienza pedagogica che si rilegge alla luce della nuova immagine che assume la scienza e della nuova visione del suo costruttore, l'uomo-persona che reclama di essere continuamente riscoperto e che necessita di una interpretazione sempre più aggiornata della sua natura, emerge l'esigenza di una educazione, concepita come reciproco intreccio di educazione alla ragione e di educazione alle emozioni.

Nella società della conoscenza, che pone l'accento sulla centralità dei saperi, la capacità di acquisire e decodificare le informazioni, così come la capacità di produrre nuove conoscenze, costituisce sia per la vita individuale che per lo sviluppo sociale l'elemento di forza per promuovere quelle condizioni di sviluppo del potenziale di ciascun soggetto e della collettività stessa. È in questa nuova società che la nozione di formazione e l'idea di conoscenza estendono i propri orizzonti, toccando molteplici ambiti, da quello familiare a quello professionale, interessando tutte le fasi della vita, sottolineando in tal modo la complementarità tra le diverse tipologie di apprendimento. Non solo: l'attuale realtà sociale rafforza l'idea dell'apprendimento continuo, della formazione che dura per tutta la vita, della trasformazione a cui è sottoposto l'uomo nel suo costante cammino verso la sua piena affermazione in quanto persona.

Il proposito educativo si amplia e si specializza: la formazione secondo una

relazione retroagente diventa processo in continua rielaborazione in linea con i cambiamenti costanti del suo soggetto di riferimento. La stessa formazione nella sua valenza pratico-operativa apre l'indagine scientifica su nuove dimensioni biopsichiche e culturali dell'uomo tradizionalmente escluse dall'interesse delle discipline pedagogiche. Il soggetto inizia ad essere studiato a partire dalle variabili in gioco nella formazione del sistema di conoscenza personale. Se, dunque, la formazione di ciascun individuo è il risultato di una storia personale, fatta di interessi, di vita privata, di esperienze sociali e di lavoro, allora la formazione si costituisce come bagaglio di conoscenze e competenze che l'essere umano costruisce attraverso le proprie esperienze di vita, attraverso l'istruzione, nelle relazioni sociali, per mezzo di situazioni lavorative concrete.

È così che si approda all'immagine allargata di formazione quale processo attraverso il quale e grazie al quale l'uomo prende forma salendo nei gradini di una scala che conduce alla matura realizzazione personale e sociale. Ci si allontana, di conseguenza, dalla ristrettezza di intendere la formazione come allenamento lineare per mezzo del quale il soggetto perviene a far proprie determinate conoscenze e capacità da spendere in attività professionali corrispondenti. Si esce dalla limitatezza della concezione economica che appare impregnata di ragioni utilitaristiche e dettata da un orientamento empirico derivato dal mondo del lavoro, per immettersi in un approccio integrato che concerne la storia personale dell'individuo, il suo essere sociale, la storia della propria cultura, la società in cui vive, il suo momento storico.

## Capitolo primo

# Lo spazio della conoscenza e della formazione planetaria

---

### 1.1. Le neo-categorie del post-moderno

L'attuale scenario sociale si connota per innumerevoli fattori che, seppur difficili da inquadrare con una certa chiarezza, segnano un passaggio epocale e introducono ad un momento storico che reclama dal canto suo una palese esigenza di definizione. In realtà, la necessità che oggi giunge da più parti è appunto quella di riflettere su una complessità, quella che viviamo, che si fa incertezza quando si spinge a decifrare l'articolato paesaggio umano e sociale, fatto di un fitto gioco di relazioni interne ed esterne e di tutto quanto di grande e contraddittorio riguarda gli esseri umani.

Tutto questo appare l'esito di un cammino che il Novecento ha percorso sullo sfondo di un panorama culturale che si è andato problematizzando per finire con l'essere sempre più interconnesso e complessificato: si sono moltiplicati i contesti, è esplosa in differenti articolazioni la questione dell'essere umano, sono sorte nuove necessità dapprima ignote o forse ignorate, la scienza stessa e la ragione che la guida hanno rimesso in discussione la propria struttura e le procedure tradizionali di investigazione. In altre parole, il III millennio si è aperto sotto il segno di una crisi lasciata dal Novecento e ha preso, per necessità, a riflettere e a rileggere le categorie della storia, della natura dell'uomo e della società<sup>1</sup>.

1 Si vedano, in particolare, per il quadro sociale generale i volumi di J.-F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1981, di A. Giddens, *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, il Mulino, Bologna 1994 e di U. Beck, *La società del ri-*

## Capitolo primo

La crisi del Novecento prende la sua forma primaria e raggiunge il suo apice con la difficoltà vissuta dal soggetto in una società che per un verso aspira ad un controllo radicale e lavora per ingabbiare l'individuo entro confini rigidamente delimitati, per un altro verso va riconoscendo a quello stesso individuo "oppresso" autonomia e libertà nell'effettuare scelte e nel prendere iniziative che lo possano affermare come "sé" al di là dei vincoli imposti dalla società<sup>2</sup>.

Questa forte contraddizione è la più manifesta caratteristica del post-moderno, vale a dire di questo nostro tempo che più che qualificarsi per i suoi propri e specifici tratti si nomina con quel "post" che rimanda al suo "venir dopo" la modernità e che, dunque, si afferma per contrasto in relazione a ciò che non è, alla sua differenza con i secoli e i decenni che lo hanno preceduto nella storia. La contraddittorietà menzionata è frutto di una ambivalenza che attraversa il presente e che può in sintesi riassumersi nella diversa aspirazione che la società compie restando a metà tra individualismo del soggetto e controllo sociale.

Questa prima e generale questione si lega al declino di alcuni punti fermi e di quelle che sono state le conquiste dello Stato moderno, uno Stato accentratore e detentore assoluto del destino dei propri soggetti. Il mantenimento dell'ordine e, di conseguenza, l'annullamento di qualsivoglia elemento di contrasto al piano prestabilito hanno rappresentato i fini supremi degli Stati nazionali. Eppure, all'interno di questo paesaggio incantato, statico e dato, l'individuo ha trovato il modo per porsi al centro di un disegno che lo vedeva in tensione tra l'emancipazione dai vincoli sociali e la piena gestione della sua storia e della sua maturazione.

Il declino dell'uomo cartesiano è il declino delle categorie scientifiche e culturali moderne, capaci di indagare l'uomo e il mondo: via via che l'uomo tutto-coscienza e tutto-pensiero perde la sua consistenza, anche la scienza entra in discussione con se stessa, lasciando sfumare il carattere "forte" che la

*schio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma 2000. Sulla condizione dell'uomo in cammino verso la sua formazione nel tempo della incertezza postmoderna si rimanda per approfondimenti a C. Leccardi (a cura di), *Limiti della modernità. Trasformazioni del mondo e della conoscenza*, Carocci, Roma 1999.

- 2 Cfr. A. Bruno (a cura di), *La crisi del soggetto contemporaneo*, Franco Angeli, Milano 1988. Valga il riferimento a F. Cambi (a cura di), *La questione del soggetto tra filosofia e scienze umane*, Le Monnier, Firenze 2001.

tradizione le aveva riconosciuto e trovandosi costretta a ridisegnare la sua identità e, parimenti, la sua logica interna. La scienza positivista si scopre incapace di formulare verità assolute e valide ora e per sempre circa la storia, circa la società e circa l'uomo nuovo. Tutto appare in continuo movimento e in continua trasformazione, così che e la società e l'uomo diventano "problemi"<sup>3</sup>.

La tesi della morte dell'uomo di Foucault si fonda sulla conversione della finitudine dell'uomo nella fine del soggetto: l'uomo che ha ucciso Dio si scopre "sottile", "impercettibile scarto", "arretramento nella forma dell'identità"<sup>4</sup>. Ma cosa muore veramente? A morire è l'uomo-pensiero, è l'uomo-coscienza, è in altri termini l'uomo moderno. Ma tale morte porta con sé la nascita di un uomo nuovo, dell'uomo post-moderno che si problematizza, che si fa complesso, che si percepisce nella sua perenne inquietudine, che sente su di sé e dentro di sé il dolore della morte e che, pertanto, chiede di essere sottoposto ad un'analisi che lo consideri nella sua molteplicità e che lo studi secondo angolature diverse e con lenti multisfaccettate.

La crisi dell'uomo ha determinato, dunque, una inquietudine per così dire creatrice di un nuovo statuto che postula una più complessa e problematica natura umana, aperta non solo alla razionalità pura ma anche e soprattutto alle istanze del non cosciente, preda di pulsioni, di bisogni, di desideri, di evoluzioni, di crisi<sup>5</sup>.

Precisamente nell'anno 1900, ad apertura del nuovo secolo, Freud pubblica *L'Interpretazione dei sogni*. L'io indagato da Freud è l'io combattuto e in combattimento tra Es e Super-io, che radicalmente muta la purezza dell'uomo classico in una dialettica in cui l'inconscio domina gran parte del soggetto esponendolo al desiderio e alle pulsioni<sup>6</sup>. L'interpretazione del materiale offerto dai sogni rappresenta la strada privilegiata per entrare nel mondo del-

3 Cfr. A. Gargani (a cura di), *Crisi della ragione. Nuovi modelli nel rapporto tra sapere e attività umane*, Einaudi, Torino 1979.

4 Cfr. M. Foucault, *La cura di sé*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1985; Id. *L'ermeneutica del soggetto*, Feltrinelli, Milano 2003. Importante è la rilettura che della lezione di Foucault sulla questione del soggetto sviluppa Franco Cambi nel volume a sua cura, *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali*, Carocci, Roma 2007, pp. 26-29.

5 Si leggano l'analisi e la ricostruzione del problema dell'uomo in M. Buber, *Il problema dell'uomo*, trad. it., Marietti, Genova 2004<sup>4</sup>.

6 Cfr. S. Freud, *L'Io e l'Es*, in Id., *Opere*, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino 1966-1980.

l'inconscio. Il sogno, infatti, non combacia in assoluto con l'inconscio; ne è invero una delle innumerevoli sue manifestazioni.

Del contenuto manifesto, che è quello raccontato dal soggetto, va ricostruito il contenuto latente attraverso un viaggio a ritroso che risale dal sogno agli elementi che hanno determinato il risultato finito tramite una logica interna specifica, ossia tramite la logica dell'inconscio. In questo modo gli elementi del sogno non sono che rappresentazioni figurate di conflitti o desideri inconsci.

L'individuo scopre così la sua fragilità, che lascia cadere la maschera della forma data e della fissità per riscoprirsi in continua costruzione e in continuo conflitto. L'uomo si scopre in evoluzione, in cammino perenne; è questo l'uomo che si vede come problema in quanto il suo essere deriva da un progetto che si compie durante tutta la sua vita e che interessa piani e livelli differenti, un progetto che esige dal soggetto agente tensione e sforzo. L'uomo morto di Foucault genera una nuova immagine di uomo che mira ad assumere nella storia e nella società il posto centrale come sovrano e padrone di quella costruzione faticosa da cui, tuttavia, deriva la sua forza, da cui in altri termini deriva quella libertà che gli consente di esprimere il suo potenziale umano, di problematizzarsi, di guardare a sé e alla sua costruzione, alla sua ricostruzione, al suo prendere e riprendere forma<sup>7</sup>.

In questo forte processo di ripensamento che ha investito tutto il Novecento, la questione dell'uomo è divenuta centrale nella riflessione e nella ricerca scientifica, tanto centrale e tanto ramificata nei diversi ambiti scientifici che si è definita progressivamente di interesse nazionale e, meglio, mondiale.

Nel "secolo breve" lo statuto del soggetto assume una veste inedita, inizialmente straordinaria, legata a una sua apparente messa ai margini e a una perdita di sostanza che dall'uomo classico, integrato e in equilibrio con la società, afferma l'inizio di un'era in cui quel soggetto perde la centralità come sostanza aprioristicamente invariante per preferire una posizione nel mondo che va conquistata in prima persona, che va ricoperta mentre si svolge il potenziale processo di costruzione di sé e per sé.

7 Cfr. R. Laporta, *Il processo formativo interpretato e discusso*, in F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli 1996, pp. 33-59.

Questo travaglio che investe l'uomo in ogni istante della sua vita e che è fondamentale e ineluttabile al fine del suo farsi persona autonoma, responsabile e agente nella storia individuale e relazionale, non può sfuggire a una riflessione in grado non solo di teorizzare circa le questioni di rilevanza per gli individui e per le comunità sociali ma soprattutto di assumere una prospettiva epistemologica in cui l'elaborazione teorica deve riguardare le questioni reali di tutti i soggetti nell'esperienza storica. La pratica teorica deve cioè operare attraverso e all'interno dell'esperienza concreta e attuale degli uomini. In questo senso si pone l'esigenza di un sapere teorico che affermi la sua validità e la sua scientificità dichiarandosi alimentato dalla relazione e dalla consonanza con il mondo reale. La teoria, al pari delle categorie esistenziali post-ideologiche del Novecento, si erge a costruzione continua che rinnega le impostazioni metafisiche del passato e le presunte affermazioni assolutistiche di verità oggettive per avviarsi a fare di sé una riflessione circolare condivisa dai soggetti della teorizzazione e rispondente ai bisogni reali delle molteplici situazioni esistenziali<sup>8</sup>.

In questa prospettiva il principio della ricerca procede in osservanza al suo essere ancorata ai bisogni e alle richieste dei soggetti a cui si interessa, nonché in ossequio alle reali possibilità di intervento. La ricerca in genere e quella pedagogica in particolare non si pongono, dunque, l'obiettivo di dichiarare postulati di verità oggettiva, si svincola da ogni pretesa universalistica, astratta e ideologica per relazionarsi con le effettive condizioni di vita e con i reali bisogni degli individui in un preciso momento storico, sociale e culturale.

Il problema dell'uomo e il problema della società contemporanea risultano così intimamente legati, essendo entrambi problemi di categorie che mostrano in sé e per sé il bisogno/dovere di essere reinterpretate alla luce delle caratteristiche odierne e delle future possibili derive del nostro tempo. Entrambe, uomo e società, appaiono categorie sottoposte a un progredire interno mirante all'acquisizione dialettica di una forma che non è mai acquisizione data in un certo momento e valida in eterno; è il formarsi continuo dell'uomo e della società considerati nella loro molteplicità intrinseca.

Ecco allora che alla categoria classica di uomo unitario e fisso subentra una neo-categoria che caratterizza l'uomo come un soggetto costruttore instancabile del senso di sé, del senso degli altri e del senso del mondo che vive. Que-

8 Si veda, in particolare, A. Mariani, *La pedagogia sotto analisi*, Unicopli, Milano 2003.

sto soggetto si scopre in sé diviso, per questo suo essere un insieme di tanti io-possibili si scopre problematico in quanto impegnato nel non rinnegare la sua storia ma nell'accogliere il suo statuto di essere molteplice<sup>9</sup>. Emergono le neo-categorie della contemporaneità e si affacciano come questioni della riflessione epistemologica e gnoseologica, ponendo ad essa come prima necessità il compito di essere definite.

La precarietà, la complessità, la problematicità, la dialettica relazionale, il cambiamento sono alcune delle categorie della attualità. Esse toccano l'uomo, la società, la formazione e si ergono a vettori interpretativi proprio quando cadono le ideologie antiche e con esse la società omologata e omologante, quando l'uomo non è più il soggetto forte della "classicità" e si fa "minimo", si fa problema, si fa progetto. La stessa scienza moderna che aveva indagato la natura umana appare incongruente con il nuovo scenario delineatosi nel Novecento ed essa stessa si sottopone a un imponente lavoro di ristrutturazione puntando su un modello rinnovato che investiga il soggetto-uomo in quanto persona in autoformazione, imperfetto e quindi continuamente da riprogettare, caratterizzato da unicità e scandito in una pluralità di forme, tanto quanto la scienza medesima e tanto quanto la società contemporanea.

L'uomo vuole farsi persona e lo fa oggi prendendo coscienza dei nuovi paradigmi, quali ad esempio il pluralismo, il mutamento, la differenza, la possibilità, la precarietà e così via.

### 1.2. Il bisogno di "formazione" nel tempo dell'incertezza

L'idea che supporta l'intero quadro di riferimento tracciato è data dalla coscienza di un passaggio epocale il cui nodo di fondo consiste nella transizione tra la modernità, per così dire classica, e una attualità indefinita. La frattura si manifesta in modo particolare nella difficoltà di individuare direzioni di senso per il nostro presente, con la conseguente sensazione di una crisi fatta di slanci nostalgici verso un passato certo e di ricerca di nuove idee condivisibili per gli uomini e per le donne che vivono il presente e che devono essere preparate a vivere l'immediato futuro. Si tratta, a ben guardare, di un bisogno di

9 Si rimanda, in modo speciale, all'analisi di B. Williams, *Problemi dell'io*, Il Saggiatore, Milano 1990.

formazione, ossia si tratta di elaborare, orientare e organizzare la complessità delle esperienze educative che chiamano in causa e riguardano uomini e gruppi in tutte le dimensioni e in tutti i momenti della loro vita<sup>10</sup>.

In questo senso la ricerca teorica in relazione ai problemi legati alla formazione assume una indiscussa centralità in seguito alla rilevanza dei bisogni di formazione e della esigenza di chiarezza e di guida che possono venire in modo assolutamente particolare dalle elaborazioni di significati e di interventi formativi prodotti da un sapere che pensa per la prassi, cioè osservando e rispettando sia gli elementi intersoggettivi sia le prospettive reali. La pedagogia, come sapere della e sulla formazione, deve inserirsi nel corso della storia, teorizzando e operando da dentro e attraverso l'esperienza dei soggetti storici<sup>11</sup>.

Il quesito a cui occorre rispondere può formularsi nei termini seguenti: come aiutare l'uomo a diventare persona, a formarsi inserendosi nell'attuale paesaggio sociale pluralistico? Come può, dunque, la scienza della formazione, che chiamiamo pedagogia, guidare l'uomo a fronteggiare le sfide della contemporaneità globale? Quesiti che richiedono una certa reinterpretazione a partire dai connotati visibili del soggetto storico e della società presente offrendoli alla pedagogia che, mentre si ristrutturata, indaga e definisce sia il suo soggetto epistemico, l'uomo che mira a farsi persona, sia la società indeterminata e disorientante per l'uomo che progetta la sua esistenza. La triangolazione *uomo-società-scienza della formazione* è circolare nel senso che non prevede una linearità fra i termini, così come non presuppone una gerarchia fra i paradigmi: l'analisi dell'uno è connessa al chiarimento degli altri e viceversa, anzi l'indagine dell'uno fornisce elementi interpretativi per gli altri.

Essendo categorie complesse che, come è stato sottolineato, sono state sottoposte a un generale ripensamento, esse vanno innanzitutto presentate, al-

10 Per approfondimenti si rimanda, fra i tanti, a G. Mari (a cura di), *Moderno e postmoderno*, Feltrinelli, Milano 1985.

11 Sull'importanza della relazione tra spazio della ricerca e spazio esperienziale dei soggetti si consideri l'ampia riflessione in P. Orefice, *Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e pratiche*, vol. I e II, Liguori, Napoli 2006. Si rimanda in modo particolare a E. Colicchi, *Educazione tra soggetto e consenso*, Herder, Roma 1988; Id., *La verità pragmatica dell'educazione*, in F. Cambi (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano*, vol. I, *Modelli pedagogici*, Armando, Roma 2002, pp. 36-75.

meno nei termini più evidenti in cui si mostrano, attraverso i dati manifesti e gli elementi fenomenici che da esse è possibile ricavare<sup>12</sup>.

La prima difficoltà in questo senso viene dalla società contemporanea e viene in modo speciale già dai termini con cui essa è stata identificata. La questione del nome con cui designare il tempo storico attuale non è semplice e pura questione nominalistica, non è ricerca del nome più affascinante ispirato alla predilezione per alcuni campi come l'arte o la cultura, il costume e le mode del momento. La ricerca del nome per la società non è neppure da intendersi come modo per dare riconoscimento alle tendenze culturali o alle mode che si susseguono nella quotidianità. La società ha bisogno di essere nominata in vista di sottolineare quanto di mutato e mutando, quanto di precario e inquieto la distingue rispetto alla tradizione passata. E, come si è specificato, le categorie classiche non risultano più valide: esse stridono in quanto concettualizzano e, progettando in assenza di un quadro di riferimento teorico, risultano incapaci di prospettare in termini condivisi sulla attualità e di avanzare ipotesi di cambiamento praticabili.

La ricerca di un nome con cui chiamare la società contemporanea deve contenere in sé la propulsione conoscitiva necessaria per costruire il quadro di riferimento che lascia trasparire analogie e differenze tra la società di oggi e la struttura sociale passata. Il nome, in altro modo, deve saper cogliere in sé le relazioni problematiche e dialettiche tra passato e presente. Tante sono state le qualifiche che gli studiosi hanno diversamente tributato alla realtà sociale attuale, tutte definizioni che hanno puntato l'attenzione su un qualche aspetto del presente momento storico-culturale: a espressioni come «modernità riflessiva», «post-modernità», «seconda modernità», «modernità liquida», «modernizzazione riflessiva», «era globale» «società post-fordista» o «post-industriale», sono associate teorie sulla società che viene "dopo" il periodo della storia moderna<sup>13</sup>. Pur nella diversa attenzione a dimensioni particolari

12 Si rimanda a E.M. Bruni, C. Crivellari, *La formazione universitaria nell'Europa della conoscenza*, Aracne, Roma 2008. In particolare si legga il paragrafo 1.1 *Le categorie complesse: uomo, società, formazione*, pp. 13-19.

13 Tra i numerosi contributi e le diverse interpretazioni sui limiti della modernità e le trasformazioni in atto nel mondo, si vedano in modo particolare: J.-F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, cit.; A. Touraine, *Critica della modernità*, Il Saggiatore, Milano 1993; A. Giddens, *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, cit.; U. Beck, *Il manifesto cosmopolitico*, Asterios, Torino 2000 e *La società del rischio. Verso una seconda moder-*

della contemporaneità, il moltiplicarsi delle definizioni, al di là che palesare l'indeterminatezza di fondo, evidenziano l'affacciarsi sulla scena della fine di un sistema e annunciano l'avvento di un nuovo sistema sociale, di cui vanno distinte le strutture fondative, i principi e la logica portante. Alcuni autori, in questo senso, hanno sottolineato il carattere della attualità quale successione a quella organizzazione e a quella produzione tipiche della modernità industriale. Con questo hanno definito il nostro tempo come era post-industriale o post-capitalistica o società post-fordista, proprio a soffermarsi sul progresso rispetto all'affermazione industriale.

Nel contempo le denominazione derivate dall'alfabeto produttivo, vale a dire dal settore dei beni prodotti dall'industria, sono da alcuni rifiutate e confutate con la constatazione che quei beni e quei servizi della società industriale non solo non sono venuti meno oggi, ma addirittura sono cresciuti in richiesta e in quantità. L'immateriale decantato e centrale nella realtà e per la realtà odierna non determina, infatti, il superamento della produzione dei prodotti; alla dimensione immateriale della società che viviamo si associa un cambiamento nella gestione del lavoro, che richiede sempre mano d'opera, un impiego decrescente di forze umane e la tendenza a ridurre i costi della produzione attraverso una duplice operazione, servendosi di mano d'opera a costi inferiori, e attraverso il ricorso alla scienza e alla tecnologia<sup>14</sup>.

Ciò che indiscutibilmente risulta condiviso è la sensazione, insita in tutti i discorsi e nelle incertezze della riflessione, che la società presente appare come una maturazione della modernità, in un certo senso come la modernità giunta a compimento, ma con ciò le difficoltà restano dal momento che alla certezza della fase finale non segue la stessa sicurezza nel descrivere la fase nuova successiva. La società, comunemente detta post-moderna, è un allargamento dei confini e della struttura della società moderna, una estensione degli aspetti che la modernità aveva appena conosciuto: la conoscenza e la tecnologia sono, ad esempio, alcuni degli aspetti più importanti e caratteristici del tempo presente, aspetti solo in parte e nelle forme primordiali note al tempo moderno.

*rità*, Carocci, Roma 2000; J. Rifkin, *Un nuovo contratto sociale*, in P. De Nardis, E. Bevilacqua (a cura di), *le classi in una società senza classi*, Meltemi, Roma 2001; Z. Bauman, *Il disagio della postmodernità*, trad. it., Bruno Mondadori, Milano 2002.

<sup>14</sup> Cfr. E.J. Hobsbawm, *Intervista sul nuovo secolo*, a cura di A. Polito, Laterza, Roma-Bari 1999, pp. 80 segg.

### 1.3. Formazione e complessità

Nel *mare magnum* che investe il pianeta nel tempo del “post” i problemi che l’uomo si trova a fronteggiare sono, al pari di tutti le dimensioni della complessità attuale, sempre più imponenti, inediti e richiedono una forte capacità di orientamento e di gestione da parte degli individui. Si richiedono competenze, si richiedono conoscenze trasversali, capacità di rispondere alle sfide anche quando esse appaiono nuove e quando di fronte ad esse non si può far appello alla tradizione. Non solo: la complessità e la transitorietà del post-moderno espongono l’uomo alla crescente difficoltà di padroneggiare se stessi e di compiere il processo di costruzione della propria identità, il progetto di formazione in vista della piena affermazione di sé nel mondo<sup>15</sup>. La riflessione pedagogica si trova, a tal proposito, ad un bivio tra la ricerca di percorsi possibili di attribuzione di senso alla sfaccettata realtà post-moderna e la dichiarazione della impossibilità di parlare e di progettare interventi nella società complessa, non potendo contare sull’appello a quelle verità forti del passato.

In altri termini, la tentazione a cedere di fronte ad un’analisi i cui *focus*, le prospettive operative e le dimensioni disciplinari risultano crescenti, incombe sulla ricerca pedagogica, anche per il fatto che di fronte alla incertezza e alla complessità dei soggetti e degli oggetti essa stessa è chiamata a ristrutturarsi e a problematizzarsi alla luce del suo oggetto di indagine e alla luce dei bisogni storici e socio-culturali. Alla tentazione della rinuncia occorre tener testa ed è altrettanto necessario non rinunciare a sviluppare argomentazioni pedagogiche e azioni educative collocate nei diversi ambiti esistenziali e sociali che costituiscono i contesti nei quali i soggetti singolarmente e in comunità elaborano apprendimenti, negoziano esperienze, si confrontano con l’alterità, pensano e maturano il processo di formazione.

L’analisi e la ricerca dei tratti distintivi dell’attuale si fondano su presupposti di pensiero differenti a seconda di come si consideri il passaggio che ha condotto ad oggi: è indubbio che il nostro presente ha logicamente alle sue

15 Importante il riferimento a D. Pepe, F. Serra, *Modelli di formazione nella società della conoscenza*, in M.R. Strollo (a cura di), *Scienze cognitive e aperture pedagogiche. Nuovi orizzonti nella formazione degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 2007, pp. 139-148. Per quanto riguarda il tema delle competenze necessarie all’uomo contemporaneo, fra i tanti si veda A.A.V.V., *Apprendimento di competenze strategiche. L’innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 2004.

spalle un passato. Ciò detto, vanno considerati i modi a cui si è guardato al rapporto tra il presente storico e il tempo precedente, ossia la relazione, gli elementi di continuità e discontinuità tra il *nunc* e il *prius*, tra l'ora e il prima.

A voler riportare le diverse posizioni a tal riguardo è possibile ricostruire tre linee di pensiero: la prima intende la contemporaneità come superamento della modernità e della società industriale; la seconda si sofferma sul carattere di ampliamento dell'oggi derivata da un dialogo dialettico tra continuità e discontinuità con il passato moderno; la terza, infine, punta l'accento sullo sviluppo della modernità ravvisabile nella trasformazione dei *modus vivendi* e della strutturazione sociale affermatasi in Europa a partire dal XVII secolo. Da questo momento in avanti, in tutti gli Stati europei e poi nell'intero pianeta, i valori, l'organizzazione sociale e gli assi portanti della cultura moderna denunciano una evidente inconciliabilità con il divenire storico e con le nuove forme di vita individuale e collettiva.

Tutto ciò su cui si era fondata la società moderna entra in crisi, una crisi irreversibile che segna l'inizio di una nuova fase, quella appunto su cui stiamo riflettendo e a cui si tenta innanzitutto di dare un nome, passando per l'individuazione dei connotati. L'industrialismo, il capitalismo, il controllo sociale e culturale, la gestione assoluta da parte dello Stato dell'ordine attraverso un rigido sistema coercitivo fatto di imposizioni e pene, la visione dell'uomo classico, puro e fisso nella sua datità, la formazione lineare e gli assetti disciplinari tradizionali, tutti tratti delle società dette moderne, appaiono fonti inadeguati per l'attualità.

Quella società ordinata si fa dis-ordinata, la ragione mostra apertamente i suoi limiti, si affacciano i particolarismi e trionfano le emozioni, la tecnologia riformula i meccanismi di produzione e prefigura l'avvento della *new economy*. Lo Stato nazionale non controlla più l'ordine, si verifica un incremento della differenziazione sociale, si arricchiscono in quantità e in qualità i luoghi istituzionali, cresce la domanda di scolarità<sup>16</sup>. In altri termini, si annuncia uno stato di crisi che in Italia coincide con l'inizio del Novecento e raggiunge l'apice negli anni Sessanta e Settanta del secolo<sup>17</sup>.

In questo scenario si colloca il soggetto il quale, già di per sé scoperto abi-

16 Cfr. S. Tramma, *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Carocci, Milano 2005, pp. 20-27.

17 Cfr. E. Morin, *Pensare l'Europa*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1988 e Id.,

tato da istanze contrapposte, diventa il centro di concettualizzazioni più ampie che investono la filosofia, la religione, la psicoanalisi, la biologia, la sociologia, l'antropologia, l'etica e, non ultima, la pedagogia. La crisi della società è la crisi del soggetto, una crisi ontologica ed esistenziale. Controllato e, molto spesso, oppresso da una organizzazione statale che lo riduce alla passività e all'accettazione dello stile imposto sotto ogni profilo e sotto tutti gli aspetti di vita, il soggetto nel post-moderno conosce al tempo stesso la sua dimensione più qualificante, la vocazione a farsi individuo che combatte per difendere la sua unicità e per coltivare il proprio sé. Qui, dunque, risiede la più eclatante contraddizione della "nuova modernità", una antinomia letta come specchio della più generale inquietudine storica e sociale.

In questo senso si chiarisce indirettamente che una ragione e una spiegazione della crisi attuale derivino essenzialmente dalla caduta dell'illusione delle promesse di libertà, di democrazia, di piena affermazione della persona che il nuovo tempo aveva annunciato. La fine della modernità apriva le porte nel nome di grandi e importanti promesse; queste, all'avvento dei panorami successivi, non hanno trovato realizzazione. Si potrebbe parlare di crisi intellettuale per spiegare quanto sia fallito il progetto tutto moderno di approdare a formulazioni di tipo generale e a verità scientificamente assolute. Si potrebbe introdurre il tema del pluralismo per qualificare la complessità e la relativa problematizzazione del quadro sociale e dell'individuo che in esso vive e che con esso si relaziona. Si potrebbe discutere della difficoltà pedagogica di pensare la formazione dell'uomo nei termini di processo *in fieri* rispondente ai reali bisogni individuali e sociali del soggetto che compie a sua volta un cammino di crescita, di maturità e di autenticità per diventare persona, un itinerario di costruzione attiva di se stesso e di trasformazione dei rapporti che lo riguardano con gli altri e con la società. La crisi che riguarda, dunque, le categorie di uomo, di società e di formazione trova una soluzione nel ripensamento dei paradigmi esistenziali interrogando campi scientifici diversi e facendo dialogare tra essi i diversi saperi.

### 1.4. L'uomo «in formazione» e i nuovi contesti

La crisi che avanza nella società attuale si gioca essenzialmente lungo il terreno del rovesciamento radicale di prospettive e di idee, di valori e di bisogni che oggi riguardano l'uomo e che sono da considerarsi antitetici a quelli emer-

si in un passato anche piuttosto prossimo. Alla luce della percezione precaria piuttosto generalizzata e, comunque, unico punto condiviso quando si riflette sul nostro tempo, il riferimento all'uomo risulta costante al punto da coinvolgere e accomunare ambiti diversi di sapere. Il dilemma, sorto con la storia dell'umanità circa la natura e la struttura dell'essere umano, nel pensiero moderno conosce una inversione di tendenza.

Dalla fissità e dalla considerazione di perfezione che all'uomo deriva dalla sua creazione a immagine e somiglianza del Perfetto si passa a delineare un'immagine imperfetta del suo essere, una forma che è da costruire e che impegna l'uomo in ogni istante della sua vita, esigendo la capacità di saper gestire la complessità sociale e culturale e di governare le trasformazioni repentine e continue.

Di qui emerge la preoccupazione pedagogica che prende sostanza nella ricerca di risposte alle domande che la società planetaria attuale avanza con una crescente frequenza. «Che cos'è l'uomo?» e, soprattutto, «Dove è l'uomo oggi?». Su questi quesiti le scienze umane, la filosofia, nonché la tradizione ebraica e il pensiero cristiano, si sono soffermati molto, articolando itinerari di riflessione che condividevano l'idea della necessità da parte dell'uomo di conoscere profondamente se stesso e di camminare in una strada lunga tutta la vita per tornare a riappropriarsi o a conquistare l'unitarietà della sua forma<sup>18</sup>.

Si tratta di un cammino che può essere inteso in due modi: per un verso come ritorno alla fonte originaria di se stesso, per un altro verso come approssimarsi tramite un processo/progetto di costruzione da parte dell'individualità di un suo senso proprio, nella consapevolezza della sua problematicità e della sua fragilità, della costruttività e della contraddittorietà del suo essere. Con la fine delle ideologie novecentesche torna la persona al centro della storia, torna come dominio di una indagine scientifica multiprospettica che supera l'unilateralità e la struttura deterministica per aprirsi ad un'analisi che scandisce il soggetto nella molteplicità delle sue forme<sup>19</sup>.

Questa inversione di tendenza nella ricerca e nel pensiero scientifico post-moderno trova riflesso in alcune fondamentali trasformazioni che prendono avvio con l'inizio dell'era planetaria, ossia quando a seguito di scoperte geografiche e di progressi tecnologici il pianeta ridisegna i propri confini ed

18 Valga, fra i tanti, il riferimento a K. Wojtyła, *Persona e atto*, Bompiani, Milano 2001.

19 Cfr. C. Xodo (a cura di), *La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2003.

estende le relazioni e le interrelazioni tra le diverse parti del mondo. Dal XV secolo si entra nell'era che definiamo planetaria e che, per giungere ai giorni nostri, passa attraverso la fase della colonializzazione di tutti i continenti, delle decolonizzazioni in pieno Novecento per arrivare sino ai fondamentali eventi della fine del XX secolo quali ad esempio la fine dell'Unione Sovietica, gli scenari di guerra in parallelo all'esportazione della bandiera della democrazia, ai rischi dell'ambiente, alla ricchezza e alla povertà nelle diverse parti del globo<sup>20</sup>. Si intravede già che quella società planetaria attuale è dunque il risultato di un lungo periodo di cambiamenti che dal 1500 ha investito l'uomo, la società, la scienza, il pianeta stesso e che va interpretato come un divenire, tra importanti progressi e disastrose conseguenze, concentrato intorno a quattro dimensioni che sono quattro motori che danno direzione al divenire stesso: la scienza, la tecnica, l'industria, il profitto<sup>21</sup>.

La nuova realtà emersa dalle trasformazioni e dal caos che domina i diversi aspetti e contesti dell'uomo, da quelli economici a quelli politici, da quelli sociali a quelli religiosi, da quelli etnici a quelli etici, genera quel mondo globalizzato che ha bisogno di un pensiero multidimensionale lontano dai riduzionismi, i quali risultano inadeguati a comprendere i problemi fondamentali della complessità. La costituzione della cittadinanza planetaria esige un parallelo umanesimo planetario per leggere con il giusto peso le nuove tecnologie e le identità individuali e sociali senza appiattirne il potenziale evolutivo. È a questo punto della storia, è a questo livello caotico della società post-moderna che l'uomo si scopre impreparato, proprio nel momento in cui la necessità vitale gli impone di saper comprendere le interconnessioni planetarie. Ed è a questo punto che le istituzioni formative denunciano una crisi palese tra il compito di promuovere una nuova e reale democrazia cognitiva e la difficoltà di attuare una rivoluzione nei modi di conoscere, di pensare e di insegnare.

La globalizzazione e la cittadinanza planetaria non sono connesse esclusivamente alla dimensione economica: esse sono soprattutto collegate alla sfera culturale, alle trasformazioni e alla crescente varietà di esperienze e bisogni culturali degli individui di questo tempo. La scuola e l'università non sono più i referenti unici e privilegiati per la trasmissione di conoscenze e per l'ac-

20 Cfr. D. Bell, *La fine dell'ideologia: il declino delle idee politiche dagli anni cinquanta ad oggi*, SugarCo, Milano 1991.

21 Cfr. G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004, p. VII (Prefazione di Edgar Morin).

quisizione delle competenze: ad esse, che per tradizione hanno avuto tale privilegio, oggi si sostituisce una rete di contesti e di spaccati in cui l'uomo apprende ed esercita le conoscenze acquisite.

### 1.5. La rivoluzione cognitiva e formativa

Il rischio che simile situazione porta con sé è l'assenza di dialogo tra i luoghi tradizionali dell'educazione e i nuovi scenari formativi. È un pericolo che in prima istanza richiama la specificazione della natura e della qualità della formazione necessaria a tener testa alle sfide della complessità. Se appaiono certi l'obsolescenza dei percorsi disciplinari tradizionali e l'inattualità dei saperi, dei vecchi specialisti, dei contenuti particolari prodotti dalle istituzioni formali sino a qualche decennio fa, è altrettanto logico riformare l'organizzazione, la produzione e la trasmissione dei saperi in linea con il moltiplicarsi delle occasioni apprenditive e dei ritmi cognitivi accelerati imposti dai nuovi contesti sociali e dalle nuove regole professionali.

La discontinuità lavorativa e l'aggiornamento delle competenze, inoltre, rappresentano due aspetti dell'attualità non trascurabili, due elementi che toccano profondamente la più ampia questione della costituzione identitaria dell'uomo di fronte al panorama globale, all'affermarsi di idee, di linguaggi e di alfabeti culturali nuovi. In prima battuta la risposta ai problemi viene dal richiamo all'esigenza della formazione permanente, intesa come aggiornamento continuo e valorizzazione della professionalità mediante una formazione continua per acquisire competenze critiche e trasversali, un metodo di apprendimento per far propria la capacità di trasferire conoscenze particolari a campi e contesti diversi. A guardar bene la questione, si registra un diffuso ritardo nell'avviare la riforma culturale tanto decantata e necessaria. Tante le ragioni, *in primis* quella storica legata alla forza di una concezione tradizionale di cultura e di formazione in termini statici e lineari, nonché alla permanenza di sistemi formativi pensati in tempi moderni e palesemente inadatti alla società attuale e all'uomo globale, dinamico, aperto, problematico, in formazione continua<sup>22</sup>.

22 Per approfondimento sul tema della formazione come investimento materiale e immateriale si rimanda a E.M. Bruni, C. Crivellari, *La formazione universitaria nell'Europa della conoscenza*, cit., pp. 13-47.

Il cerchio della riflessione si chiude con l'imposizione di una riforma da più angoli: riforma dei modi di conoscere e di pensare, ripensamento dei metodi di apprendimento e di insegnamento, ridefinizione dei percorsi formativi, ristrutturazione dei sistemi educativi, al fine di rendere la categoria "formazione" in grado di aiutare concretamente gli uomini e le donne ad orientarsi nella complessità e a stabilire relazioni dinamiche nella pluralità della società post-moderna. Ancor prima e in parallelo alle esigenze riformatrici dei modi e dei metodi di apprendimento/insegnamento, è la scienza stessa deputata alla formazione dell'uomo a doversi rimodellare sulla scia della riformulazione della nozione di scienza e alla luce della riflessione circa la riorganizzazione didattica e disciplinare.

La pratica teorica della pedagogia come scienza della formazione deve in ogni caso mantenere una impostazione storica ed esperienziale, che equivale alla necessità ad essa imposta di guardare alla realtà nella duplice veste di possibilità e di attualità, progettando a partire dalle esperienze dei soggetti reali storici, degli uomini che vivono la storia attuale, globale e multiculturale. Da qui, dal contesto storico-esperienziale è possibile avviare la riforma della conoscenza e dei saperi necessari all'uomo planetario di oggi.

Il processo di globalizzazione, si è sottolineato, non risparmiava alcun individuo o alcun gruppo sociale e, per ciò, influenzando la vita di tutti, ha un peso notevole nelle identità individuali e sociali. La globalizzazione, inoltre, fa emergere aspetti della storia umana nuovi e necessariamente da indagare. Essa stessa legge l'evoluzione della specie umana attraverso la relazione fra locale e planetario che caratterizza la storia dell'umanità, dal suo sorgere in un'area geografica, in condizioni particolari e specifiche, per così dire locali, sino al suo diversificarsi e farsi planetaria in grado di adattarsi fisicamente e cognitivamente a qualsiasi ambiente e a qualsiasi ecosistema. Tuttavia, la diversificazione non ha cancellato l'unità della specie che, al contrario, non solo si è mantenuta ma ha anche contribuito in maniera determinante allo sviluppo della specie in un dialettico gioco e nella reciprocità di locale e globale, di particolare e generale, di unitarietà e divergenza<sup>23</sup>.

23 Di particolare interesse l'analisi in I. Tattersall, *Il cammino dell'uomo. Perché siamo diversi dagli altri animali*, trad. it., Garzanti, Milano 1998. Sulla questione dell'evoluzione umana si rimanda ai contributi di L.L. Cavalli Sforza, F. Cavalli Sforza, *Chi siamo. Storia della diversità umana*, Mondadori, Milano 1994 e di S. Olson, *Mappe della storia dell'uomo. Il passato che è nei nostri geni*, trad. it., Einaudi, Torino 2003.

Dalla relazione reciproca di diverse parti della terra, dapprima autonome e separate, è sorta una umanità nuova, planetaria per l'appunto, che tuttavia ha in sé il frutto delle contraddizioni. La globalizzazione che unisce, mette in relazione, fa dialogare culture, allo stesso tempo denota la difficoltà di gestire l'emergenza dell'umanità planetaria. Avviene che mentre locale e globale si avvicinano, fra individuo e pianeta le relazioni consolidate si indeboliscono sino alla tendenza ad una omologazione di determinati gruppi umani che si tende ad allineare a forme globali. L'individuo, così, difende la singolarità: egli aspira ad essere unità libera e autonoma, capace di essere gestore delle dinamiche di interdipendenza.

La difficoltà si determina perché la costituzione della nuova umanità non è accompagnata da una cultura planetaria che permette la percezione della convivenza di locale e globale come elemento costitutivo e originale. Il processo di globalizzazione è dunque un processo ambivalente, fatto di unione ma anche di esclusione data dalla gerarchia interna ad una società e ad una cultura in cui le oppressioni e i limiti alla libera realizzazione sono forti ancor più che nel passato moderno. In questo senso ritorna imminente il tema della formazione dell'uomo planetario, al fine di pensare insieme alla globalizzazione una cultura che faccia da guida interna al processo e orienti sia la riflessione teorica che la traduzione pratica.

L'apertura dei nuovi orizzonti planetari non è stata accompagnata da un'opera di illuminazione sul ventaglio dei valori intorno ai quali la vita degli uomini si viene a fondare nell'attualità e nel futuro e che trovano origine proprio nelle trasformazioni a cui è soggetto il pianeta. Mario Ceruti parla a tal proposito di «irreversibilità planetarie» ed elenca dieci punti corrispondenti ai fenomeni dell'era globale che richiedono di essere spiegati e interpretati complessivamente e che conducono direttamente alla esigenza di pensare una nuova *Bildung*: «1) l'irreversibile omogeneizzazione e artificializzazione degli habitat e degli ecosistemi naturali, dovuta al progressivo diffondersi delle civiltà e delle coltivazioni agricole in tutto quanto il mondo (e naturalmente, in forma più intensa e accelerata, anche alle conseguenze successive – industriali e post-industriali – di queste civiltà e di queste coltivazioni; 2) la riduzione dei diversità umana e naturale dovuta a questa omogeneizzazione e artificializzazione degli habitat: la perdita di molte lingue e culture tradizionali, soprattutto la perdita di molte specie animali e vegetali; 3) l'artificializzazione del clima stesso del pianeta che ormai, siano o non siano governabili i processi a lungo termine, è entrato a far parte di un processo co-evolutivo con gli

sviluppi delle società e delle civiltà umane; 4) l'esplosione demografica che, proprio perché (auspicabilmente) controllabile, stabilizzerà la popolazione umana attorno a una soglia numerica che visualizzerà immediatamente la natura del limite planetario; 5) l'esplosione degli habitat urbani che solo da pochissimi decenni sono diventati i luoghi di vita della maggior parte della popolazione umana; vista da una prospettiva di lungo termine la condizione urbana generalizzata crea notevoli problemi di adattamento, dato che dal punto di vista dell'evoluzione umana è un'emergenza tarda e recente; 6) la virtualizzazione del corpo prodotta dagli sviluppi della medicina, dei trapianti, dell'ingegneria genetica: se fino ad oggi la specificità umana è consistita nell'elaborazione di una cultura e di una tecnologia sempre più autonome rispetto alle radici biologiche, oggi assistiamo all'emergenza di possibilità di retroazione sempre più spinte delle dimensioni culturali e tecnologiche rispetto alle radici biologiche stesse; 7) la crisi di lungo periodo che sta vivendo il concetto stesso di cultura, generato originariamente da una collettività locale nettamente distinta dalle altre collettività locali, e che oggi vive un processo di ibridazioni successive che ha come possibile punto di arrivo una meta-cultura planetaria; 8) la forte deterritorializzazione delle relazioni sociali e del senso di collettività e di comunità, che oggi dipendono sempre più anche da reti di portata globale dalle dimensioni spaziali e temporali quanto mai aggrovigliate e molteplici; 9) la crescita esponenziale degli stimoli e delle possibilità cognitive per ogni individuo che, se enfatizza superficialmente il suo senso di onnipotenza, nello stesso tempo mette in evidenza i forti limiti temporali della sua esperienza e impone un nuovo apprendimento per l'elaborazione di mappe selettive e di relazioni prioritarie; 10) la nuova complessità raggiunta dal problema delle identità individuali e collettive, che sempre di meno dipendono da un radicamento statico e atemporale e sempre di più da difficili processi di evoluzione e di interazione»<sup>24</sup>.

<sup>24</sup> M. Ceruti, *Educazione planetaria e complessità umana*, in M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 20064, pp. 15-16.

## 1.6. Il modello «complessità»

Il quadro esposto mette in luce le rivoluzioni che hanno contrassegnato il Novecento. Le nuove acquisizioni della ricerca scientifica in questo secolo hanno avuto il destino di segnare un'epoca: con Darwin e, poi, con Spencer l'intero quadro culturale europeo cambiava aspetto: venivano definitivamente abbandonate l'immagine e la teoria fissista dell'uomo, l'uomo perdeva l'incontrastato primato nella natura e iniziava ad essere considerato un prodotto di un complesso gioco di forze naturali. Viene a cadere la dualità fra l'uomo e le altre specie animali. E ancor di più, con le elaborazioni delle scienze bio-fisiologiche, filosofiche e psicanalitiche che lasciavano trasparire alcune incoerenze nelle concezioni tradizionali e nelle possibilità assolute e logiche dei processi di conoscenza dell'uomo, si direzionavano l'oggetto e le modalità di studio su aspetti prima estranei a qualsiasi analisi pedagogica, così come si arrivava a postulare la parziale impossibilità di pianificare il "processo educazione", a negare la totale possibilità di una educazione intenzione esito di una *substantia* umana immutabile. Era affermata l'istanza di una giustapposizione di approcci scientifici diversi nel caratterizzare l'evento apprenditivo. Era affermata, ancor prima, l'esigenza di rileggere la natura mentale dell'individuo confidando in una integrazione dialogica fra ricerca biologica, psicologica, antropologica e sociologica.

Se Darwin nella seconda metà dell'800 aveva elaborato la prospettiva evolucionistica dell'uomo, in base alla quale l'uomo era in stretta unione con la natura, anzi l'uomo era espressione delle forze dell'universo che agiscono su di lui e su quanto gli è attorno, Freud qualche decennio successivo modificava l'immagine dell'uomo, la teoria dell'analisi del comportamento, la medesima idea della personalità umana ora concepita come insieme di istanze contrapposte che oscillano fra una zona conscia e una zona inconscia. L'apprendimento e l'azione educativa che su di esso deve fondarsi risultavano altrettanti campi all'interno dei quali tutte le certezze acquisite dal pensiero tradizionale erano rimesse in forse.

Partendo dal primo elemento, quello puramente biologico, è da considerarsi centrale quanto l'evoluzionismo darwiniano abbia rappresentato il "cambiamento" anche in ambito pedagogico e quanto abbia influenzato la determinazione di alcune importanti correnti di pensiero: si ricordino, innanzitutto, le teorie di Pavlov, di Watson e di Skinner, ma anche e soprattutto gli approdi di Piaget, Bruner e Vygotskij. L'uomo diveniva indagabile scientifica-

mente nella sua natura fisica e biologica, ma anche nei suoi aspetti psichici e in tutte le sue attività, dall'arte alla politica sino alla religione, tradizionalmente osservate come indipendenti rispetto alla natura. Teorie, queste, che prendevano forma parallelamente a un percorso intrapreso dalla pedagogia verso la sua definizione in quanto scienza. Non solo: sono state proprio queste elaborazioni teoriche a dare l'avvio a un modo nuovo di concepire i fenomeni che riguardavano i processi cognitivi, la strutturazione mentale dell'individuo, i meccanismi di conoscenza e di apprendimento. Il punto di partenza restava innanzitutto l'emancipazione dalla filosofia, nei cui fili la scienza deputata allo studio dell'educazione era per tradizione imprigionata, così come emergeva l'esigenza di una ristrutturazione epistemologica che, se per un verso negava necessariamente il suo ruolo di pratica empirica, per un altro la poneva di fronte al confronto con le scienze biologiche e sociali e con tutto quanto della natura umana veniva conosciuto<sup>25</sup>.

Ed è qui che emerge la complessità di un sapere sull'educazione che si legittima scientificamente in quanto mosaico disciplinare, che trova la sua specificità nella capacità di aprirsi al confronto e di costituirsi come *corpus* disciplinare poliedrico all'interno del quale occupano spazio diverse declinazioni cognitive che da angoli differenti, con approcci e con metodi di indagine propri si intersecano nello studio del fenomeno educativo in tutte le sue sfaccettature. Perduta la prospettiva del sapere unitario e conchiuso della pedagogia, si sono affermati i principi della problematicità, della sperimentazione e dell'apertura al cambiamento. Tale evoluzione ha contrassegnato un complesso disciplinare in cui la pedagogia, non più intesa come sapere unico e unitario, ha ridefinito la propria identità attraverso una riscrittura fondata sulla considerazione dei tributi delle scienze ausiliarie e basata sull'icona di un sapere ipercomplesso, aperto e sperimentale, sottoposto a un coordinamento riflessivo circa il suo statuto, le sue finalità e i suoi metodi<sup>26</sup>.

Nella generale trasformazione culturale del Novecento si colloca l'evoluzione delle tecnologie elettroniche, l'introduzione a pieno titolo delle ricerche

25 Cfr. E.M. Bruni, *Determinanti biologiche e determinanti culturali nell'apprendimento*, in «Il Monitore», Anno XL, 1, marzo 2006, pp. 31-34.

26 Sul complesso percorso della pedagogia nella duplice dimensione filosofica e scientifica si veda l'articolata e puntuale riflessione di A. Mariani, *Pedagogia generale*, in L. Aprile, C. Betti, P. De Marco, G. Mari, A. Mariani, *Le scienze della formazione. Itinerari introduttivi*, Apogeo, Milano 2007, pp. 1-24.

cibernetiche, conseguenti al superamento della primazia dell'intelligenza naturale rispetto a forme di intelligenza artificiale: «si è fatta strada negli ultimi anni la possibilità di portare l'*artificiale* all'"interno" stesso dei più segreti meccanismi della *vita* e di realizzare, pertanto, macchine che possono essere percepite come "sistemi viventi"»<sup>27</sup>. Di conseguenza, i problemi che riguardano la formazione del soggetto-individuo-persona vanno inseriti in una rivisitazione tale da tener conto del diverso contesto culturale e delle diverse esperienze che sono prodotte dalle comunità intorno all'educazione. La pedagogia, i saperi nuovi che dall'artificiale vengono ad articolarsi, i sistemi formativi e la trasformata architettura tecno-scientifica hanno segnato un paesaggio inedito il cui tratto è rappresentato proprio dalle fitte compenetrazioni e dalle commistioni possibili tra diversi livelli umani e artificiali<sup>28</sup>.

In tal senso cambia la configurazione tradizionale dei contenuti della formazione, vale a dire si trasformano le conoscenze e le competenze prodotte dai saperi disciplinari, che appaiono più complessi e arricchiti. Cambia la ripartizione delle discipline e della professioni, al pari delle strategie e delle metodologie della ricerca: si constata, in sintesi, «il transito in atto verso forme nuove di identità: una identità come esito (instabile e dinamico) dell'incrocio imprevedibile fra dimensioni organiche e dimensioni non organiche. Una identità mutante, non più stabile, autonoma e autoreferenziale, ma, al contrario, fluidamente esposta alla mutevolezza del mondo, aperta e partecipativa nei confronti delle continue riformulazioni in cui il mondo è radicalmente sottoposto, che la coinvolgono e che – ricorsivamente – essa stessa concorre a determinare»<sup>29</sup>.

Da questo punto di vista la preoccupazione pedagogica si muove con una tensione previsionale e indaga le sfide dell'esistente con lo sguardo proteso verso le possibili prefigurazioni esistenziali sperimentate dall'umanità nell'era della globalizzazione, in cui come si è visto la tecnologia ha fatto il suo ingresso "dentro" le sfere umane. È questa la funzione accolta oggi dalla pedagogia che intende il suo procedere scientifico come un processo critico e progettuale e, soprattutto, che rifiuta ogni datità guardando criticamente e uto-

27 F. Pinto Minerva, R. Gallelli, *Pedagogia e Post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Milano 2004, p. 16.

28 Cfr. R. Marchesini, *Post-human. Verso nuovi modelli di esistenza*, Bollati Boringhieri, Torino 2002.

29 *Ibidem*, p. 23.

picamente verso realtà nuove. In questo senso la pedagogia svela la sua valenza profetica<sup>30</sup> o, meglio, scopre la logica previsionale che esercita quando pensa il futuro e quando sollecita nel soggetto l'acquisizione di modi di pensare e di vivere la complessità e la transitorietà del tempo attuale e di quello a venire. Ritorna il modello-complessità a caratterizzare gli spazi della scienza pedagogica, della società, del pensiero, della conoscenza, dell'uomo<sup>31</sup>. Tale paradigma accomuna, nella differenza, tutte le dimensioni dell'essere nel mondo. Essa contrassegna realtà e saperi, detta le regole delle relazioni interumane e segna nel suo interno ogni sapere. Questa stessa complessità come categoria di analisi viene dalla scienza stessa, che nel ripensare se stessa ha contribuito a infondere luce sui meccanismi dell'uomo e della natura.

Le scienze della vita, la biologia in prima linea, e le scienze dell'uomo hanno formulato l'immagine di una struttura umana e sociale dinamica, fortemente interattiva e sfaccettata e, superando gli empirismi e i razionalisti di stampo moderno, si sono ripensate in quanto scienze come costruzioni animate da un pluralismo di punti di vista e di analisi. L'indagine sulla realtà e sull'uomo si struttura a più livelli, così da osservare la complessità alla luce delle interconnessioni che si vengono a stabilire tra i diversi livelli della realtà e nella trama dello sviluppo di retroazioni tra uomo e natura.

In questa ottica, non vi è più al centro dell'analisi l'uomo o la natura; punto focale ora è il sistema di relazioni e di interdipendenze, sono le relazioni sistemiche in una società cambiata e preda di una innumerevole quantità di sollecitazioni positive e negative. Lo sviluppo tecnologico, la rivoluzione interna ai saperi, gli orizzonti reali e artificiali hanno suscitato una inedita *forma mentis*, quella della complessità che vive nei saperi, nell'uomo, nella società e nella scienza, nelle menti e nelle culture. Il processo di formazione del soggetto deve essere analizzato tenendo presenti le trasformazioni dell'era globale e le contraddizioni insite nella conoscenza e nella ricerca scientifica. In par-

30 Cfr. F. Cambi, *Introduzione. Sul profetismo della pedagogia: appunti*, in Id. (a cura di), *La tensione profetica della pedagogia. Itinerari, modelli, problemi*, CLUEB, Bologna 2000, pp. 20: «ogni pedagogia è anche profezia, non come divinazione, bensì come pro-vocazione e proiezione».

31 Per approfondire la complessità, declinandola in relazione al sistema dei processi che caratterizza lo sviluppo umano, si veda in particolare il contributo di F. Santoianni, *Sviluppo e formazione delle strutture della conoscenza. Tendenze di ricerca nella pedagogia contemporanea*, Edizioni ETS, Pisa 2003.

ticolare per quest'ultimo aspetto, si registra l'eco degli effetti negativi della globalizzazione e si conferma al tempo stesso il metodo di ricerca in risposta alle sfide lanciate dalla complessità. In seno alla ricerca scientifica è venuta maturando un'idea di conoscenza e di ricerca scientifica contrapposta a quella professata dalla tradizione.

Notevoli sono state le conseguenze e i riflessi in ambito pedagogico, là dove gli interrogativi derivati dalle trasformazioni tecnologiche hanno messo la pedagogia nelle condizioni di riarticolare gli itinerari e teorici e progettuali. Anche nello specifico ambito pedagogico, il progresso tecnologico e le imprese scientifiche hanno messo in discussione i rapporti tradizionali tra uomo e cultura. La tecnica che sempre, in ogni luogo e in ogni tempo, ha animato la storia dell'umanità, oggi entra a pieno titolo in rapporto osmotico con l'uomo e con la cultura, al punto che la scienza nel corso del Novecento ha visto sempre più subordinarsi a interessi economici legati a tensioni di tipo tecnologico. La tecnica, d'altra parte, ha conquistato sempre maggiore autonomia sia negli obiettivi sia negli strumenti, spingendo la ricerca a restare vincolata ai risultati stessi, ossia alla pratica dei risultati. La tecnologia entra a pieno titolo nella ricerca, determinandone qualitativamente gli obiettivi, i modi e i tempi della ricerca. Gli strumenti tecnologici dialogano con lo scienziato fino a costituire una figura nuova, sorta dal dialogo e dal lavoro in simbiosi tra scienziato e macchina.

Questo rivolgimento fa parte della crisi epistemologica che ha accompagnato il Novecento, una crisi a cui hanno contribuito e di cui sono state conseguenza le ibridazioni che hanno esteso le frontiere del possibile e hanno richiesto alla scienza una struttura nuova e un procedimento rinnovato. Ecco, allora, che la pedagogia come scienza proiettata verso la riflessione dei processi di formazione della persona, non può esimersi dall'indagine circa l'identità dei soggetti della formazione, così come parimenti non può non riesaminare i contesti all'interno dei quali si situano i soggetti e i saperi che sono i veicoli della trasmissione dei significati culturali e formativi<sup>32</sup>.

I tre piani, costituiti dai soggetti, dai contesti e dai saperi, si ridefiniscono alla luce e per conseguenza dell'evoluzione biologica e tecnologica propria dell'era globale. L'intreccio, divenuto non solo possibile ma anche reale, tra l'uo-

32 Si rimanda in modo particolare a E. Colicchi, *Identità personale ed educazione*, in E. Giambalvo (a cura di), *Cinquant'anni di personalismo critico*, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", Palermo 2001, pp. 31-46.

mo e la macchina, tra il vivente e l'artificiale, ha scosso il tradizionale modo di vivere e di stare nel mondo, ha mutato profondamente la costituzione e la gestione delle relazioni, ha trasformato le forme di vita e le forme del lavoro, più in generale le procedure di gestire il tempo. Nella prospettiva della presente interrogazione, l'innesto delle logiche tecnologiche e delle logiche della vita va letto per il peso che ha ricoperto nel trasformare l'architettura cognitiva degli esseri umani, esortando a formulare modelli di interpretazione impostati su una logica che, diversa dagli scompartimenti tradizionali e dalla concezione autosufficiente dell'uomo tipica dell'Umanesimo moderno, rinvii alla integrazione come paradigma di lettura, rimandi alla congiunzione tra umano e artificiale, tra natura e cultura.

L'uomo in formazione non è più l'uomo al centro dell'universo, misura di tutte le cose, indipendente e autonomo rispetto a quanto è a lui esterno e rispetto alle altre forme di vita: il post-umanesimo, che si profila nella situazione storica e temporale attuale, annuncia un uomo che non può pensarsi e non può progettare la sua esistenza senza la percezione del suo decentramento in un contesto in cui il suo stare-nel-mondo non può prescindere dal suo essere-con-il-mondo, dunque anche parte di una rete di scambi reciproci con la natura e con la cultura, ossia con l'ambiente e con la cultura.

Nel quadro delle trasformazioni la revisione concettuale dell'idea di uomo in relazione alle connessioni coevolutive con tutto quanto è altro da sé è il primo tassello per formulare le linee della formazione necessaria all'uomo planetario e globale, per delineare le competenze indispensabili per fronteggiare la complessità attuale e futura. I diversi aspetti della riflessione pedagogica mostrano una stretta logica circolare data dal loro essere accomunati dal medesimo fine, che è appunto la riflessione attorno al destino della specie umana e della formazione, passando per un verso attraverso la ridefinizione anche concettuale dei soggetti, dei contesti e dei saperi della formazione alla luce dei recenti progressi tecno-scientifici, per un altro verso passando attraverso la tensione verso una riforma del pensiero e dei modi del conoscere al fine di rendere capace l'uomo a formare un pensiero critico, riflessivo, creativo e trasformativo, per un altro verso attraverso il ripensamento della pedagogia in vista dell'assunzione del carattere post-umano, superando le dualità oppostive che albergano nella visione statica e moderna della scienza, dell'uomo e della formazione<sup>33</sup>.

33 La necessità di "definizione" o, meglio, "ri-definizione" delle categorie esistenziali e della pedagogia come scienza della formazione umana è argomento di riflessione in F. Cam-

### 1.7. Il processo di formazione tra “possibile” e “pensabile”

“Complessità” e “possibile” diventano in tal modo inscindibili, caratterizzandosi come lenti di osservazione e interpretazione della scienza, lontani da ogni ottica prescrittiva e dogmatica. È importante precisare i connotati di questo legame, anche per rispondere in concreto ai bisogni che la formazione oggi pone e ai problemi che il processo del “prendere forma” avanza quando si contestualizza in precisi ambienti storici e culturali. Il carattere previsionistico si applica ai processi di formazione e di trasformazione del soggetto-uomo nel momento in cui prospetta, senza prescrittività e assolutezza, i possibili orizzonti in cui ciascun soggetto può dare vita a una qualche progettualità educativa.

Gli orizzonti che gli si aprono sono infiniti nella sfera del possibile e nella dimensione dell’utopia. È possibile per ciascun soggetto avviarsi a infinite possibilità esistenziali; è possibile per costui pensare una infinità di ipotesi di vita. Si tratta di una progettualità che cammina e si forma in relazione al “possibile” e al “pensabile”.

L’utopia che anima i percorsi, tuttavia, va intesa nel discorso pedagogico e in riferimento alla natura umana come regolativa, nel senso che è tesa a garantire al percorso formativo l’apertura a ciò che non è dato, la tensione al cambiamento permanente, nel senso che è orientata a confrontarsi sempre e comunque con la realtà reale, fatta di infinite aperture e possibilità ma anche di infiniti vincoli imposti dai limiti e dalle impossibilità di ordine naturale-biologico e di tipo culturale e storico-sociale<sup>34</sup>.

Questa considerazione presuppone il ruolo della responsabilità come criterio-guida del processo di formazione, dunque come dispositivo sia della ricerca e della progettualità pedagogica che del soggetto in formazione. La responsabilità, così come la trasformazione, diventa una componente fondamentale nella considerazione della soggettività in cambiamento e in divenire in una realtà sociale a sua volta inserita nei repentini processi di mutamento. Rimangono centrali, nella prospettiva della rivisitazione concettuale e strut-

bi, L. Toschi, *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano 2006. In modo particolare, si rimanda ai capitoli 1, 2, 3 della parte seconda, pp. 53-98.

<sup>34</sup> Cfr. M.Contini, *L’audacia teoretica dell’utopico, l’esercizio critico-regolativo del trascendentale. Note sul tema del profetismo e pedagogia*, in F. Cambi (a cura di), *La tensione profetica della pedagogia*, cit., p. 227 e segg.

turale del processo formativo e della sua scienza, la questione della “forma” a cui mira l’intervento educativo e il tema dei “fini” dell’intervento medesimo. Il che si traduce nel problema di quali forme di conoscenza e di pensiero dotare gli esseri umani nel cammino esistenziale sempre più caratterizzato dal nuovo, dal precario e dal divenire. Morin usa la metafora del saggio come «forma che meglio si accorda al pensiero complesso»<sup>35</sup> e precisa che il saggio equivale in fondo al metodo.

La riflessione in questo caso stabilisce una circolarità, che rappresenta in questo lavoro l’asse portante del discorso, tra fine e metodo in educazione. Se nella società post-moderna è ai limiti del possibile pensare a processi cognitivi e apprenditivi fondati su saperi certi e definiti, il metodo/a-metodo di Morin guida i processi in assenza di punti fermi e di fondamenti. Il metodo viene a definirsi come cammino in cui l’acquisizione della conoscenza è costruzione generatrice di conoscenze altre. La forma di pensiero adeguata per orientarsi nella complessità presente e futura è, dunque, quella del pensiero errante che si svolge e si esercita non affidandosi a verità consolidate, bensì rivolgendosi all’errore inteso come assenza di verità.

L’errore come strategia cognitiva, in questa prospettiva, costituisce la via principale per comprendere le dimensioni multiprospettiche, in altri termini la complessità, insita nella natura umana e nella realtà attuale. Al contrario, la certezza di una qualche verità porta con sé il rischio della semplificazione, già di per sé categoria del razionalismo, che ha dato prova della sua incapacità di leggere e di interpretare il soggetto in formazione e la realtà in cui il soggetto abita. Non vi sarebbe la possibilità di conoscere la rete di relazioni fra le componenti diverse, e opposte, della realtà umana e del mondo<sup>36</sup>.

35 E. Morin, *Educare per l’era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, trad. it., Armando, Roma 2005, p. 26.

36 Cfr. E. Morin, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano 2001. L’Autore si sofferma in modo particolare sul paradigma che ha dominato le teorie e le dottrine della storia europea a partire da Cartesio e, più in generale, dal XVII secolo. Si tratta di un paradigma “dissociante”, che è intrinseco all’universo e alle concezioni circa l’universo stesso:

- «Soggetto/Oggetto»
- «Anima/Corpo»
- «Spirito/Materia»
- «Qualità/Quantità»
- «Finalità/Casualità»

Quanto sottolineato implica che la preoccupazione pedagogica oggi è concentrata sull'attivazione di un pensiero creativo e aperto alla transitorietà, di quel pensiero «previsionale» che va oltre il presente, che va oltre il dato immediato e percepibile direttamente per guardare al futuro immaginando un sé immerso in nuovi mondi possibili. Franca Pinto Minerva traduce questo principio nel concetto di «competenza evolutiva», definendola come quella competenza «che si esprime nella disponibilità a saper integrare *ragione e fantasia, logica e immaginazione*, a mescolare, senza timori, conoscenze oggettivamente verificabili e ipotesi immaginative, dati “certi” e dati “incerti” (ma possibili), istanze razionali e slanci emotivi»<sup>37</sup>.

Più che saperi tradizionali, più che contenuti definiti, l'intervento educativo deve articolarsi nel rispetto sia della natura/cultura umana che dello spaccato reale offerto da un mondo mutante. Il bisogno primo dell'uomo planetario oggi è essenzialmente il suo sapersi porre in modo costruttivo e responsabile nel cambiamento. Di conseguenza, la pedagogia si ripensa muovendosi sul terreno della progettazione di percorsi formativi tali da garantire cura, guida, motivazione all'individuo: è così che il soggetto acquisisce le conoscenze e gli strumenti necessari per la sua vita, ossia la capacità di pensare autonomamente e responsabilmente il suo progetto di vita, la capacità di autoconoscersi e auto-comprendersi, la capacità di conoscere, comprendere e stabilire relazioni con l'altro da sé, con l'alterità in genere fatta di uomini, di donne, di animali, di macchine tecnologiche, vale a dire con tutto quanto entra in relazione nella vita di tutti i giorni e con tutto quanto condivide tempo e spazio.

«Sentimento/Ragione»

«Libertà/Determinismo»

«Esistenza/Essenza».

Commenta l'Autore a p. 26 che «si tratta, appunto, di un paradigma: determina i Concetti sovrani e prescrive la relazione logica: la disgiunzione. La non obbedienza a questa disgiunzione può essere solo clandestina, marginale, deviante. Questo paradigma determina una doppia visione del mondo: da una parte, un mondo di oggetti sottoposti a osservazioni, sperimentazioni, manipolazioni; dall'altra, un mondo di soggetti che si pongono problemi di esistenza, di comunicazione, di coscienza, di destino. Così, un paradigma può nello stesso tempo chiarire e accecare, rivelare e occultare. È nel suo seno che si trova annidato un problema centrale del gioco della verità e dell'errore».

37 F. Pinto Minerva, R. Gallelli, *Pedagogia e Post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, cit. p. 44.

## 1.8. L'agire riflessivo dell'uomo planetario

La formazione, rivisitata alla luce dei paradigmi di complessità e criticità, si specifica all'interno di una configurazione che ne fa un processo dinamico che, se per un verso sfugge alla logica della rigida corrispondenza fra obiettivi della formazione ed esiti attesi, per un altro verso si caratterizza come itinerario in cui il soggetto costruisce progressivamente i saperi assumendo su di sé un ruolo attivo agendo entro un contesto che egli stesso contribuisce a riconfigurare con le medesime conoscenze.

L'acquisizione delle conoscenze, il processo di conoscenza, il processo di apprendimento sono sottoposti a cambiamenti per così dire "evolutivi". Sono momenti che permettono al soggetto di giungere ad acquisire un "saper fare" attraverso quella che Morin definisce la "scoperta". Non solo il soggetto riesce così a rendere conoscenza ciò che dapprima era ignoto, ma diventa in grado anche di attuare la congiunzione di quanto già conosciuto con l'ignoto<sup>38</sup>.

L'attenzione si sposta su due aspetti importanti: in primo luogo sul contesto nuovo determinato dalla società della conoscenza in cui si strutturano i processi formativi; in secondo luogo sul piano della spendibilità e della applicabilità dei saperi nei diversi contesti di apprendimento. I due punti, in realtà, vengono a coincidere nella considerazione che un sapere sarà tanto più utile per il soggetto quanto più sarà trasversale, ossia trasferibile in maniera flessibile nei molteplici contesti. Il soggetto guarda al suo processo di formazione come ad un percorso di continua ricostruzione dei saperi, ossia come ad un luogo ideale in cui egli ripensa i suoi saperi e i suoi contenuti interagendo con i contesti attraverso la produzione e l'applicazione di competenze precise. Le conoscenze e le competenze che derivano dalla costruzione del soggetto in contesti particolari si articolano secondo piani e livelli plurali: è proprio questo aspetto che li rende trasferibili e rispondenti alla complessità ambientale. Sempre il soggetto guiderà attivamente e costruttivamente la fase della verifica del suo agire, orientato da una pratica autoriflessiva che è fondamento della costruzione e della riarticolazione delle conoscenze<sup>39</sup>.

38 Si vedano in particolare, a tal proposito, E. Morin, *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1989 e S. Manghi (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Cortina, Milano 1998.

39 Cfr. D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano 2006; sul concetto di razionalità ri-

La formazione si configura, quasi coincidendo, come vero e proprio ciclo di ricerca, che prende avvio dalla conoscenza sensibile per evolversi e raggiungere il livello di conoscenza competente. Si ricapitola, in altri termini, la storia del potenziale conoscitivo dell'uomo e si palesa l'intreccio dei domini conoscitivi, dei sensi, delle emozioni e dei pensieri<sup>40</sup>. La riflessività che accompagna il processo di formazione dell'uomo presuppone una verifica continua in situazione e prepara l'individuo a esercitare un potere pratico rispetto al proprio conoscere.

Il soggetto fa propria così una capacità progettuale che gli rende possibile l'agire in situazione, articolando e sviluppando le conoscenze in base alle richieste e alle caratteristiche del contesto sociale e culturale mutevole e iper-complesso<sup>41</sup>. È possibile così giungere a una prima conclusione: «se i saperi e le conoscenze sono distribuiti, concretamente, all'interno dei contesti nei quali sono situati, all'interno delle relazioni che tali contesti intrattengono con i soggetti che vi partecipano, allora il problema sarà *costruire capacità costruttive* e competenze nella gestione dei saperi e delle conoscenze, abilità e competenze che, proprio in virtù del loro grado di astrazione dai contesti specifici, possano costituire strategie d'uso in vari contesti»<sup>42</sup>.

L'attenzione posta sulla formulazione di un modello di formazione implica la necessità di riflettere sulla individuazione di percorsi tali da suscitare la capacità di gestire in maniera complessa le conoscenze del soggetto.

In altri termini, la questione si riporta entro gli alvei di un'analisi rivolta alle modalità del pensare e del conoscere di un soggetto che costruisce la sua

flessiva, contrapposta alla razionalità tecnica di matrice positivista, e sulla sua traduzione in ambito didattico-pedagogico, si veda la puntuale analisi in M. Striano, *La «razionalità riflessiva» nell'agire educativo*, Liguori, Napoli, 2001;

40 Per un quadro approfondito sul carattere del conoscere umano, sull'origine e sull'evoluzione dei saperi dell'uomo, si rimanda in particolare all'analisi di P. Orefice, *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Carocci, Roma 2001. Si veda, inoltre, al fine di completare l'analisi sul potenziale conoscitivo e sui domini attraverso cui si articola il conoscere, il volume dello stesso Autore, *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale della conoscenza del sentire e del pensare*, Guerini e Associati, Milano 2003.

41 Cfr. G.P. Quaglino, *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Raffaello Cortina, Milano 2005.

42 V. d'Agnese, *La costruzione e la gestione dei saperi nella knowledge society. Strategie e spazi di formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2003, pp. 19-20.

esperienza. In questo caso, il soggetto è impegnato a strutturare forme sempre nuove e rinnovate di organizzazione del reale e questa operazione «problematica» richiede un'autonoma capacità di apprendimento all'interno di una prospettiva di *learning organization*.

Sono, dunque, i nuovi tempi, e ancor più quelli a venire, a richiedere un riesame dei tradizionali modi di studiare i processi di costruzione e di gestione dei saperi e delle competenze, esigendo in primo luogo di porre attenzione al principio secondo cui conoscenze e competenze si strutturano all'interno dei contesti nei quali agiscono i soggetti e all'interno dei quali prendono forma le relazioni fra soggetti e fra soggetti e contesti.

Se allora la costruzione dei saperi e la gestione delle conoscenze trovano espressione entro contesti specifici in cui il soggetto opera, ossia in cui il soggetto "fa esperienza", è altrettanto importante sottolineare che le medesime conoscenze crescono in situazione e necessitano di essere riorganizzate e di essere continuamente ricostruite e rielaborate. Il che implica da parte del soggetto la capacità di svincolarsi dall'esperienza concreta e saper attuare modalità creative e anticipative rispetto all'esperienza derivata dall'agire in contesti storico-sociali concreti. Conoscenze e competenze si qualificano in questo senso e a questo livello come trans-contestuali<sup>43</sup>.

Sottolineare questo principio, relativo in linee essenziali al soggetto e al suo bisogno di conoscenza che è bisogno di affermazione individuale, di relazioni umane, di inclusione sociale, di professionalità e occupabilità, esorta a trovare di esso un'articolazione e una traduzione nella vita reale, nella vita vissuta dai soggetti. Come aiutare attraverso interventi educativi il soggetto a sviluppare ed esercitare modalità costruttive e riorganizzative rispetto alle conoscenze richieste dai diversi contesti? È questa la sfida posta dalla complessità e che, più semplicemente, riformula il tema della "formazione alla complessità".

Al fondo vi è la questione delle strategie traduttive delle conoscenze in competenze, strategie che si fondano sull'agire riflessivo del soggetto che sperimenta in contesti determinati le proprie capacità di leggere la situazione specifica e di aprirsi al cambiamento sia nel senso di ricostruzione delle sue

<sup>43</sup> Fondamentale il rimando a C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro e nella vita quotidiana*, Casa Editrice Ambrosiana, Milano 1995.

conoscenze sia nella direzione di riorganizzare la complessità contestuale operando nella trasformazione e in vista del mutamento. L'acquisizione di queste abilità costruttive nella presente realtà formativa non spetta più esclusivamente a quelle che sono per tradizione le agenzie formative formali, la scuola e l'università. Anzi le istituzioni scolastiche e formative vivono oggi una crisi profonda, giustificata dal fatto che il fine originario per cui sono state pensate e strutturate è risultato negli anni tradito e deluso.

La formazione dei cittadini, la costruzione di identità nazionali omogenee e definite, sono obiettivi non adeguati e non funzionali alle nuove forme di cittadinanza e di identità che si sono affermate in Europa e nel mondo intero. C'è oggi la necessità di assicurare agli individui la possibilità di integrare in una società multiculturale e sfaccettata le esperienze formative tutte, quelle che derivano non solo dalla scuola e dall'università, ma anche e in modo particolare da tutti i contesti attraversati. In questo obiettivo risiede la risposta delle istituzioni formative alle sfide generate dalla globalizzazione: «la risposta delle istituzioni non può che essere radicale. Deve porre in primo piano le mappe cognitive attraverso le quali ogni individuo dovrà interpretare e utilizzare i contenuti, le competenze e i saperi particolari che lo accompagneranno nel corso della sua esistenza civile e professionale»<sup>44</sup>.

Dal piano dei contenuti disciplinari si passa a quello dell'organizzazione dei contenuti nella prospettiva dell'apprendimento permanente. Si tratta di un passaggio ineludibile, se si riflette sulla situazione sociale e sulla condizione umana. Quest'ultima, in particolare, che è poi lo specchio nonché la costituzione del più generale panorama sociale, va riconsiderata alla luce di una storia planetaria nuova, di una antropologia iper-complessa e in cammino processuale.

<sup>44</sup> G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., p. XII (Introduzione). Nello stesso luogo (pp. XII-XIII) si esprime il nodo centrale della questione: «Se l'accento sarà solo, o principalmente, sui singoli contenuti e sulle singole competenze, le istituzioni scolastiche produrranno individui pericolosamente inclini a essere spazzati via dai prossimi mutamenti tecnologici, economici e sociali, che certo non mancheranno e, anzi, si moltiplicheranno. Al contrario, se l'accento verrà posto in maniera equilibrata anche sull'organizzazione delle conoscenze, se il know how principale sviluppato dalle istituzioni scolastiche sarà quello di una guida per apprendere ad apprendere, per disciplinare e moltiplicare le occasioni di apprendimento nel corso di tutta la vita civile e professionale, allora la scuola potrà recuperare una centralità sociale, quale luogo di coordinamento di molteplici apprendimenti».

## 1.9. Il ruolo delle istituzioni formative

Per la formazione dell'uomo planetario le istituzioni formative hanno un ruolo centrale, dal momento che è in esse che si formano i primi nuclei di conoscenze che successivamente si arricchiscono e si moltiplicano nella vita futura, lavorativa e professionale, di ciascun individuo. Il problema che oggi ruota attorno alla formazione scolastica e da cui deriva la sua crisi, sta proprio nella discrepanza o, se vogliamo, nella difficile congiunzione tra quanto la scuola produce in termini di conoscenze e quanto serve al soggetto per sviluppare competenze necessarie alla sua vita professionale. In realtà le mappe dei saperi, che le istituzioni elaborano, a fatica riescono a relazionarsi con le altre diverse esperienze formative vissute dagli individui: queste stesse mappe risultano statiche e chiuse.

Capita in altri termini che alla richiesta di conoscenze e di competenze specifiche il soggetto risponde con conoscenze di carattere generale, così come allo stesso modo si verifica che a richieste di saperi e abilità a carattere globale il soggetto risponde con conoscenze troppo locali, manifestando in entrambi i casi la sua incapacità di piegare il proprio bagaglio cognitivo e, dunque, di riorganizzare le conoscenze<sup>45</sup>. La difficoltà principale della scuola e dell'università risiede proprio nella mancata evoluzione dell'idea di sapere, nei tanti "tradimenti" riformistici sul piano disciplinare e metodologico<sup>46</sup>,

<sup>45</sup> *Ibidem*, pp. 5-6: «La posta in gioco è quella di delineare mappe cognitive in grado di evolvere, che incarnino un'idea di sapere aperta alla discontinuità, alla sorpresa, all'incertezza, alle sfide della scoperta e dell'innovazione, alla consapevolezza dei mutamenti paradigmatici, alla capacità di riformulare le dimensioni della propria interrogazione. L'attenzione dovrebbe vertere certo sulla ristrutturazione delle conoscenze in quanto oggetto di studio, ma anche sulla riflessione intorno alle dinamiche della conoscenza in quanto processo. Diventa sempre più importante sviluppare una sensibilità non solo al "sapere di non sapere" (come estendere le proprie competenze in territori disciplinari dati), ma anche al "non sapere di non sapere" (come ristrutturare l'organizzazione delle proprie competenze in presenza di nuove acquisizioni o di nuovi bisogni, che possono essere anche assai rapidi e imprevisi. [...] il problema diventa quello di formare un individuo che sappia costruire un futuro che non è affatto predeterminato, ma che dipende in maniera critica dalle capacità di visione e di immaginazione».

<sup>46</sup> Raffaele Simone ha fatto del concetto di tradimento il nucleo portante della sua riflessione sulla formazione universitaria. A tal proposito si Cfr. R. Simone, *L'università dei tre tradimenti*, Laterza, Firenze 1993. Più in generale sul tema si rimanda per un quadro più

nella incapacità di applicare alle diverse situazioni formative i principi e le dinamiche della conoscenza intesa come processo.

È necessario entrare nell'ottica secondo la quale, se è vero che le istituzioni formative ricoprono una funzione fondamentale nella elaborazione delle mappe cognitive necessarie alla vita di ciascuno e nella strutturazione degli strumenti funzionali all'evoluzione dei saperi, è altrettanto importante ricordare queste esperienze alle altre numerose esperienze formative vissute al di fuori della scuola e dell'università in contesti professionali e lavorativi, nella vita e nella storia di tutti i giorni. I contesti educativi, infatti, si ampliano e continuano progressivamente a farsi più numerosi e ricchi di stimoli. Il locale e il globale si intersecano, ogni angolo del pianeta si fa multiculturale e lascia emergere nuove questioni di interculturalità, le opportunità cognitive si moltiplicano e allargano gli spazi ponendo l'individuo di fronte a ricche possibilità di crescita ma anche di fronte a rischi di disorientamento e di nuove esclusioni.

Questa situazione, in fondo, non è che un riflesso della nuova geografia e della nuova storia determinatesi con l'avvento della globalizzazione che porta con sé intimamente l'idea della limitatezza. La sfida, una delle principali e forse la più importante e necessaria, che l'epoca odierna affida alla scuola e all'università è una sfida epistemologica che ha in sé per l'appunto il medesimo rischio che tocca l'uomo oggi. Reinterpretare i compiti formativi per le istituzioni educative equivale a risituare i saperi secondo itinerari dai molteplici punti di vista; equivale a espandere in maniera creativa e costruttiva lo spazio cognitivo e pensare una originale enciclopedia di conoscenze e competenze in cammino permanente.

Si inaugura un metodo che vede le categorie problematiche della differenza e del rischio come fecondi punti di partenza e come preziosi contributi da valorizzare per approdare a forme nuove di interrelazioni e scambi reciproci.

La dinamicità, favorita anche dalle nuove frontiere della tecnologia, e la capacità di trasformazione nella vita individuale e sociale, continuano a influenzare la revisione dei modi di pensare i saperi e i processi di formazione tanto quanto le modalità e le pratiche di trasmissione dei saperi stessi. Queste ultime, inoltre, chiamano in causa e attivano una riflessione profonda sulla natura dell'agire umano, sul rapporto fra la persona, l'alterità, il contesto e le tec-

completo che investe l'università e la scuola a E.M. Bruni, C. Crivellari, *La formazione universitaria nell'Europa della conoscenza*, cit., pp. 13-103.

nologie. Introducono la dimensione etica nella formazione, ossia l'importanza della responsabilità dell'uomo verso i nuovi contesti che gli si aprono dinanzi nel III millennio.

La formazione del cittadino europeo e planetario è compito delle istituzioni educative ed è una missione che richiede essa stessa grande responsabilità. In primo luogo esige un accordo di concetto e di pensiero sull'idea di cittadinanza e in parallelo impone una strategia operativa tesa a produrre circuiti di interdipendenza tra le persone, tra gli Stati, tra tutte le parti del globo nel rispetto dell'unità e della diversità. Interdipendenza e autonomia sono le due facce della medaglia con cui si indica la formazione necessaria per l'uomo post-moderno<sup>47</sup> e sono nel contempo i due fondamentali obiettivi di una progettazione pedagogica incarnata sull'idea di formazione come formazione umana dell'uomo. È questa la rilettura della formazione oggi che si ispira al concetto formulato dai greci di *paideia* e alla successiva rielaborazione della

<sup>47</sup> In G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., pp. 54-55 è sintetizzato bene questo concetto. Si legge: «I molteplici apprendimenti necessari agli individui per vivere fecondamente le attuali condizioni di globalizzazione e planetarizzazione racchiudono in sé il nucleo di una relazione paradossale fra unità e diversità. Da un lato, l'accento cade sull'esigenza di una maggiore unità: la possibile elaborazione di una cittadinanza planetaria comune richiede l'allargamento del contesto, degli strumenti, delle informazioni che stanno alla base delle tradizionali cittadinanze nazionali, talvolta (come nel nostro caso di europei) attraverso la necessaria fase intermedia dell'elaborazione di una cittadinanza continentale. Dall'altro lato, l'accento cade sull'esigenza di una maggiore diversità». In un passo successivo si esprime bene quella che si può ritenere l'idea centrale per una progettazione formativa coerente ai tempi presenti e a quelli che saranno a venire: «Il nostro, dunque, è il tempo in cui l'unità non comporta necessariamente l'omologazione, e in cui la diversità non comporta necessariamente l'atomizzazione. Di conseguenza, la missione della scuola e dell'università cambia in maniera decisiva. Non può più mirare alla formazione di un cittadino astratto e omologato (italiano, europeo o planetario che sia), ma prospetta, al contrario, la possibilità e la necessità di formare un cittadino individualizzato. Naturalmente, il riferimento più immediato va ai processi multiculturali, nel senso proprio e macroscopico del termine, per cui oggi le esperienze scolastica e universitaria italiane già coinvolgono studenti di molte ed eterogenee culture, etnie, tradizioni, lingue. Non basta appellarsi al valore formativo e costruttivo della diversità: contemporaneamente, bisogna interrogarsi su quali siano e come possano essere messe in atto regole comuni in grado di rendere sostenibile la diversità e far utilizzare, nel contesto educativo, l'esperienza dell'altro come strumento privilegiato per la scoperta delle proprie specificità e delle proprie vocazioni».

tradizione filosofica e pedagogica tedesca tradotta con il termine *Bildung* ad indicare il livello più alto in cui la costruzione della persona umana risulta orientata dalla formazione. Parlare di uomo equivale di conseguenza a parlare della sua propria formazione umana<sup>48</sup>.

### 1.10. Formazione, ricerca di sé, dualità

La problematizzazione dell'uomo e dei suoi problemi legati alla sua vita nella misura del prender forma nel corso dell'avventura esistenziale non è solo una questione che riguarda l'individuo nella sua unicità o che riguarda le istituzioni in quanto deputate a dispensare conoscenze e strumenti necessari ad accedere a una qualche professione o ad avviare a una determinata carriera lavorativa. La questione è complessa e di un respiro più ampio: essa, infatti, interessa ambiti molteplici, da quello personale afferente alla sfera psichica dell'uomo e al modo in cui costruisce, legge e interpreta la sua storia personale a quello sociale legato alla vita comunicativa e di relazione che ciascun soggetto stabilisce consapevolmente e inconsapevolmente con l'alterità, da quello biologico-naturale proprio di ogni essere vivente a quello antropologico-culturale dipendente dal contesto ambientale in cui si svolge l'esistenza di ciascuno.

Nella pluralità degli elementi che intervengono nella riflessione sul divenire del soggetto e sul cammino sino a percepirsi e diventare persona umana, vi sono dei punti fermi che devono essere accolti come agganci per conoscere l'uomo e i meccanismi che guidano il percorso personale di conoscenza di sé e di costruzione del proprio progetto di vita. Qui si inserisce l'importanza della formazione, di quella formazione che deve essere "aiutata" dall'educazione, ossia da itinerari che le istituzioni formative devono elaborare nella loro missione di formare cittadini planetari equilibrati e pronti ad affrontare le sfide della post-modernità.

Dal punto di vista limitatamente disciplinari, quello cioè tradizionalmente inteso come la parte contenutistica dell'educazione, delle discipline, dei sa-

<sup>48</sup> Cfr. M. Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2001.

Si veda, inoltre, come approfondimento V. Boffo, *Comunicazione, conversazione e dialogo nella formazione personale*, in F. Cambi, L. Toschi, *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, cit., pp. 199-221.

peri fondamentali, gli imperativi sono essenzialmente due: per un verso è necessaria l'uscita dal vecchio modo di pensare i *curricula* formativi scolastici e universitari come incentrati su saperi e su materie canoniche, statiche e omologanti, per un altro verso si impone l'esigenza di pensare alle discipline e, dunque, ai fini dell'educazione secondo le categorie del passato e stabilire una circolarità in base alla quale il fine diventa il metodo e il metodo è a sua volta fine ultimo della formazione. Tutto questo è traducibile in sintesi con la considerazione che, al di là di specifici contenuti, ciò che si rivela formativo per il giovane è l'acquisizione di una criticità di pensiero che gli consente di rendere trasversali le conoscenze in suo possesso, di applicarle nei diversi contesti che attraversa e di arricchirle con l'esperienza che egli stesso compie durante le esplorazioni nel mondo della vita.

In questo cammino l'uomo incontra l'altro, lo incontra volente o nolente in sé, lo incontra nelle persone con cui è chiamato direttamente o indirettamente a relazionarsi. L'altro da sé in tutti i casi pensabili costituisce l'elemento indispensabile e insostituibile della vita umana: la vita dell'uomo è infatti comunicazione e dialogo circolare con l'altro da sé. Attraverso un ragionamento logico, la vita e la formazione si identificano: vita dell'uomo e formazione dell'uomo sono equivalenti. L'altro con cui si dialoga, con cui si comunica, a cui noi parliamo e che parla a sua volta a noi stessi, diventa il riferimento principale nell'analisi delle dinamiche di formazione umana nella odierna modernità<sup>49</sup>.

Se la pedagogia si erge a scienza della formazione umana e il suo fine è pensare percorsi di formazione in cui l'uomo si trova a poter sprigionare il suo potenziale umano, diventa centrale concepire la soggettività in tutta la sua potenzialità formativa. In tal senso la comunicazione, l'atto medesimo della conversazione, si trasforma nel luogo della formazione del soggetto. Rapportando questo principio alla realtà sociale che viviamo, emerge un primo grande problema: la comunicazione diventa sempre più difficile e a renderla tale è la pluralità di soggettività di origine, di lingua, di cultura, di storia, di *status* differenti. La multiculturalità, in altri termini, aggrava il problema connaturato alle possibilità di stabilire relazioni interumane.

Ci si trova di fronte ad una esigenza, quella delle interrelazioni fondamentali per la fondazione dell'essere, e contemporaneamente ci si trova di fronte

<sup>49</sup> Si approfondisca con la lettura di J.L. Nancy, *Essere singolare plurale*, Einaudi, Torino 2001.

ad un problema, dato dalla difficoltà di avviare e di mantenere le relazioni “tra” le singole soggettività<sup>50</sup>. L’opera pedagogica interviene nell’orientare l’uomo in questo cammino di conoscenza di se stessi, in cui la percezione della sua unicità individuale equivale e passa attraverso il rapporto che egli stabilisce con gli altri e con il mondo.

Nel pensiero di Martin Buber la caratteristica o, meglio, la differenza qualificante dell’uomo rispetto a tutti gli altri esseri viventi consiste nel suo essere una creatura sociale in una forma particolare. In una forma particolare che, secondo il filosofo ebreo, consiste nel fatto che «l’originaria socialità umana non è mediata dall’interesse, o dall’utilità, né dipendente dal sentimento empirico di simpatia o della compassione, ma si mostra come un a priori universalmente valido che pone immediatamente in contatto con l’«io» e l’«altro» in modo gratuito, privo di egoismo, e nella reciproca disponibilità: tale a priori è «innato» nell’uomo non tanto nel senso che esso vi è sempre stato fin dall’inizio della civiltà (sebbene Buber non escluda la sua presenza anche in fasi remote dell’evoluzione dell’uomo), quanto nel senso che, una volta comparso nella storia dell’umanità, assume l’aspetto di momento tipico, dotato di valore per ogni essere umano, in qualsiasi ambiente questi si trovi a vivere. La sfera in cui tale socialità ha luogo è ciò che l’autore definisce [...] come quella del «tra» (*Zwischen*): il «tra» o «interrelazione» è la «categoria primordiale» (*Urkategorie*) dell’esistenza umana, e soltanto attraverso di questa è possibile giungere alla «realtà» (*Wirklichkeit*), a un mondo consistente ed effettivo in luogo che a un caos senza senso, oppure a un ordine in cui domina l’arbitrio, o la volontà soltanto soggettiva»<sup>51</sup>.

Si introduce in questo luogo la questione del metodo di conoscenza di sé da parte dell’uomo, una ricerca e una conoscenza di sé che rappresenta il fine cui tende per la sua formazione umana. Il metodo è quello della comunicazione che oltrepassa e l’individualismo e il collettivismo<sup>52</sup>. L’uomo è alla luce di questa nuova prospettiva considerato nella integralità dei suoi rapporti essenziali con l’essere: «Solo l’uomo che attua nella sua intera vita, con tutto il suo essere, le relazioni a lui possibili, ci aiuta a conoscere veramente l’uo-

50 Importante la riflessione di A. Pavan (a cura di), *Dire persona*, il Mulino, Bologna 2003.

51 M. Buber, *Il problema dell’uomo*, Marietti, Genova-Milano 20042, pp. XVI-XVII (Introduzione di Irene Kajon).

52 Come ulteriore riferimento per approfondire il tema va considerato P. Ricouer, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993.

mo»<sup>53</sup>. L'integralità dell'uomo è garantita da un metodo di ricerca che risulti antitetico, per l'appunto, sia a quello individualista sia a quello collettivista, dal momento che «né l'uno né l'altro procede verso l'integralità dell'uomo, verso l'uomo come intero»<sup>54</sup>.

La dualità, dunque, esprime il tratto fondatore della formazione umana dell'uomo e si costruisce intorno a una serie di opposizioni. La prima di queste opposizioni è quella tra l'unità primordiale dell'uomo e la dualità che caratterizza la sua struttura, la sua uscita dall'unità e la conseguente apertura sull'innumerabile diversità del reale. In ultima analisi, questa doppia frontiera della dualità, in rapporto all'idea dell'unità e in rapporto al multiplo, affon-

53 *Ibidem*, pp. 111-112. Marin Buber specifica questo concetto affermando che: «dal momento che, come si è visto, la profondità del problema dell'essere umano si rivela soltanto all'uomo diventato solitario, il cammino verso la risposta è indicato a chi riesce a superare la sua solitudine senza perderne la forza problematizzante. [...] l'uomo che vuole comprendere se stesso deve salvaguardare la tensione della solitudine e il fuoco della sua problematica in una vita rinnovata, nonostante tutto, in contatto con il mondo; egli deve pensare a partire da questa situazione. [...] al di là di tutti i momenti che straordinariamente lo ostacolano, inizia un nuovo processo di superamento della solitudine, in riferimento al quale particolare compito del pensiero può essere percepito ed espresso».

54 *Ibidem*, p. 112: «L'individualismo considera l'uomo soltanto nella relazione con se stesso, ma il collettivismo non vede affatto *l'uomo*, non vede che la «società». Nell'uno il volto dell'uomo è deformato, nell'altro è nascosto». Il filosofo esamina le due posizioni, individualismo moderno e collettivismo moderno, come effetti della stessa condizione dell'uomo odierno. Volendo rintracciare le espressioni più significative del suo pensiero, Buber afferma (*Ivi*, p. 113) che nell'individualismo l'uomo «accetta il suo stato di isolamento in quanto persona, perché deve essere una monade non legata ad altri monadi per poter sperimentare ed esaltare se stesso come individuo in senso estremo». Nel collettivismo (*Ivi*, pp. 113-114), invece, accade che «la persona umana cerca di sfuggire al suo destino di solitudine immergendosi totalmente in una delle formazioni di gruppo di massa del nostro tempo. Più questa formazione è di massa, meno presenta dei vuoti, più essa è operativamente efficace e più la persona umana può sentirsi redenta dal non avere una patria, nelle sue due forme, sociale e cosmica. L'angoscia della vita ovviamente non ha più alcun motivo giacché non sussiste che il bisogno di conformarsi alla «volontà generale» e di lasciar assorbire la propria responsabilità, per un'esistenza divenuta troppo complicata, dalla responsabilità collettiva, la quale si dimostra all'altezza di ogni complicazione. Anche l'angoscia cosmica manifestatamente non ha più alcuna ragione, perché il posto di un cosmo divenuto inquietante e con il quale non è più possibile per così dire venire a patti, è stato preso da una natura tecnicizzata che la società come tale ha completamente a sua disposizione o sembra avere a sua disposizione».

da la sua origine nell'idea stessa della Creazione dichiarata dal racconto della Genesi. Come a sostenere che la dualità è all'origine della vita, è già nel processo di combinazione e di sintesi tra i due elementi che distinguono l'essere umano, lo spirito e la materia; è nell'unione di questi due elementi opposti, uno materiale e uno spirituale, che l'essere umano diventa un essere vivente. Tutta la Creazione, inoltre, sottolinea il carattere duale: il cielo e la terra, le acque dell'alto e le acque del basso, la luce e l'oscurità, il giorno e la notte. Secondo la tradizione ebraica, dunque, la «dualità è il segno della finitezza del mondo creato, ma nello stesso tempo, per dirla alla Cartesio, "il segno dell'artigiano sulla sua opera"»<sup>55</sup>.

Non resta che affermare che l'uomo per formarsi in quanto persona non può far a meno della dualità, ossia non può far a meno del rapporto con l'altro da sé, già a partire dalla conoscenza della dualità insita nella sua natura. La scienza pedagogica si caratterizza anche da questa angolatura come orientata a guidare l'uomo in questo processo di conoscenza e di formazione che dura per tutto il tempo della sua esperienza esistenziale. Quella che appare come la caratteristica costitutiva di tutte le società umane, ossia il fatto di essere per struttura pluralistiche, è nel contempo il paradigma che a livelli diversi costituisce l'educazione e, in ultima analisi, l'intera umanità: società, educazione e persona non possono leggersi al singolare.

Ciascuna società, infatti, è organizzata in gruppi di individui eterogenei, così come l'educazione nel corso della storia ha seguito metodologie, organizzazioni disciplinari, finalità molteplici. Se si riflette sulla natura dell'uomo, è evidente che alla componente fisica si lega strettamente la componente sociale che denota per un verso il suo stato di incompiutezza (che esige l'altro), per un altro verso la sua precarietà esistenziale (che è fatta di una serie di bisogni da soddisfare attraverso la comunità). La stessa teoria della neotenia richiama la condizione precaria e lacunosa biologicamente dell'uomo.

Secondo questa teoria la specie umana mantiene, a differenza delle altre specie, i caratteri giovanili. L'uomo, infatti, nasce con un bagaglio istintuale

55 S. Mosès, *L'Eros e la Legge. Letture bibliche*, trad. it., Giuntina, Firenze 2000, p. 73. L'Autore si sofferma sull'ambivalenza della dualità, testimoniata dalla tradizione ebraica che fa risalire questo principio alle prime due parole del racconto della Genesi. Le prime due parole del racconto in ebraico sono *Beresbith barà*, «In principio creò». Entrambe le parole iniziano con la seconda lettera dell'alfabeto ebraico, la *beth*, equivalente del numero due, che indica proprio la natura binaria della creazione dell'uomo e del mondo.

inferiore rispetto a quello dei viventi di altre specie i quali sanno adattarsi immediatamente all'ambiente in cui nascono. L'uomo, invece, nasce senza possedere specializzazioni biologiche e per questo necessita di un periodo di assistenza infantile più lungo. I limiti biologici rendono, per altri aspetti, l'uomo meno soggetto a subire i dettami ambientali e più disponibile a realizzare strumenti per sanare le proprie lacune naturali. La tecnica, ossia la cultura, è in ultima istanza lo strumento che l'uomo costruisce per crearsi un suo mondo che è la proiezione stessa delle sue azioni, che raccoglie simbolicamente i significati dei suoi prodotti e dei suoi comportamenti<sup>56</sup>.

Nel servirsi della tecnica per ampliare le sue intime forme intellettive, l'uomo comunica necessariamente con tutti quanti incontra nel suo cammino di formazione, percependo e sperimentando già a partire dallo stadio della sua sopravvivenza fisica «la consapevolezza che la socialità/pluralità, per l'uomo, non è un fatto per così dire aggiuntivo o che intervenga solo in determinati momenti e circostanze, ma è un fatto strutturale, originario e perciò universale»<sup>57</sup>.

### 1.11. La formazione etica

Acquista rilevanza sotto questo profilo il problema pedagogico dell'educazione etica nella pratica teorica di una ricerca che deve fondarsi sulla progettazione nata e nutrita dentro e per mezzo dell'esperienza degli uomini reali, per così dire degli uomini storici intesi come soggetti epistemici della ricerca. Il riferimento alla componente etica in educazione orienta la riflessione ad analizzare i meccanismi dell'agire umano in precise condizioni storiche e culturali. L'introduzione della questione morale, «etica», nei problemi che afferiscono ai processi formativi dell'uomo spinge l'analisi pedagogica a soffermarsi su quelle esperienze di vita in cui l'individuo entra in contatto con la sfera dell'etica.

<sup>56</sup> Cfr. E.M. Bruni, *Determinanti biologiche e determinanti culturali nell'apprendimento*, cit., pp. 31-34. Per un quadro generale sul tema si rimanda a N. Filograsso, *La costruzione della conoscenza*, UTET, Torino 2003.

<sup>57</sup> D. Demetrio (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in educazione e ricerca*, La Nuova Italia, Firenze 20043, p. 14.

La stessa questione esige da parte della teorizzazione pedagogica di fermare l'attenzione su quelle esperienze in cui l'individuo agisce, pensa, si comporta, sceglie, giudica senza essere preda di atteggiamenti e di pensieri di convenienza personale. Sono queste le azioni che possono definirsi "etiche", vale a dire azioni non mosse da comportamenti egoistici ma al contrario da tensioni altruistiche<sup>58</sup>, che nascono da una coerenza intima tra i comportamenti morali della persona e la pratica morale del gruppo di appartenenza: tra realtà e comportamenti personali in questo caso è chiara una relazione che non impegna in alcun atteggiamento critico o posizione di revisione.

La fine della morale "riflessa" e l'inizio di una morale "irriflessa" sono due momenti che storicamente si affermano in coincidenza con l'incontro di culture e di società, in altri termini quando si palesano le differenze culturali tra gruppi di provenienza e tradizione diverse: «L'incontro con l'alterità deve cioè aver provocato un impegno *intellettuale* rivolto a difendere la validità/verità – precedentemente indiscussa – del sistema di regole morali di appartenenza. In linea di massima si può affermare che quando la pragmatica morale, irriflessa e ingenua non risulta più adeguata alla realtà, quando i suoi schemi comportamentali si fanno ambigui oppure si dimostrano contraddittori, allora prende corpo il pensiero etico, sorge il bisogno di giustificazione, si manifestano i *giudizi etici*. Nasce l'*etica* in quanto luogo in cui la riflessione e il pensiero si impegnano nella difesa o nella critica e nella revisione del costume e della pragmatica morale di appartenenza»<sup>59</sup>.

Nell'interazione tra l'io e l'altro si riconosce una disposizione naturale, ossia l'atteggiamento comune a tutti gli uomini di privilegiare condotte ispirate da sentimenti positivi nei confronti degli altri. In questo senso ci si allinea alle posizioni di quanti considerano la motivazione etica una tensione naturale di tutti gli esseri umani<sup>60</sup>. Il rapporto tra l'io e l'altro, dunque, chiama in

58 Si rimanda alla riflessione di E. Colicchi, *Linee di una teoria dell'educazione del soggetto morale*, in F. Cambi (a cura di), *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali*, cit., pp. 49-101.

59 *Ibidem*, p. 54.

60 I riferimenti intellettuali principali sono Hume e, in particolare, Shaftesbury e Hutcheson. Costoro parlano di "senso morale" innato che trova la sua sede originaria nelle sfere non razionali. Secondo Hutcheson il senso morale ha un'origine divina, per Hume la fonte dei giudizi morali risiede nella sfera del sentire. Diversa è la posizione di quanti, come Spencer, come James Mill e ancor prima come Helvetius, ritengono che quanto chiama-

causa la capacità di apertura dell'io verso l'altro, che può dirsi in altri termini afferente alla capacità propria di ogni individuo di identificarsi e provare simpatia nei confronti dell'altro: non si pone come fonte la razionalità, bensì il sentimento.

Non è la morale critica, riflessiva e razionalistica a determinare l'azione morale; è al contrario il sentimento, inteso come bene immediato e spontaneo, a rappresentare la base dell'azione morale. L'apertura all'altro, che dunque *naturaliter* accomuna gli esseri umani e rappresenta la forma della moralità minima, è imprescindibile dalla capacità che l'io ha di riconoscere l'altro come persona o, meglio, è connesso strettamente ad un processo di riconoscimento reciproco all'interno di un gruppo umano.

Se, tuttavia, l'uomo ha in sé disposizioni etiche frutto di un processo naturale, va anche sottolineato che tali disposizioni non si formano di per sé spontaneamente e che di conseguenza le stesse possono essere e anzi sono sviluppate in contatto con l'ambiente culturale e dall'ambiente culturale stesso<sup>61</sup>. In altre parole, la formazione di posizioni, di concezioni, di atteggiamenti etici sono il risultato di esperienze vissute da ciascun soggetto e sono al tempo stesso l'effetto delle influenze esercitate sul soggetto dai suoi simili. Ciò a dire che ogni persona si inserisce in una azione educativa disponendo già di disposizioni che risultano dal contesto etico di appartenenza: questo soggetto su cui si dirige l'azione pedagogica ha un proprio pensiero, ha delle credenze, degli slanci motivazionali, che tuttavia mutano nel corso della vita del soggetto.

La vita morale del soggetto, infatti, cambia, si innova, si trasforma come processo sperimentando revisioni continue nel costante incontro/confronto con la realtà che è la cornice delle sue esperienze personali e relazionali. Sot-

mo "morale" non è disposizione naturale, bensì il risultato di un processo culturale, di evoluzione. Si vedano, per approfondimenti sull'idea della disposizione naturale non razionalistica del senso morale, i saggi di A.A.C. Shaftesbury, *Saggi morali*, trad. it., Laterza, Bari 1962; D. Hume, *Trattato della natura umana*, in Id., *Opere*, Laterza, Bari 1971; F. Hutcheson, *An Inquiry into the Original of Pur Ideas of Beauty and Virtue*, in *Collected Works*, vol. I, Olms, Hildesheim 1725; V. Bucelli, *Valori e conoscenza in Francis Hutcheson*, Centro Internazionale Studi di Estetica, Palermo 1990.

61 Si confronti sul tema la riflessione in J.-P. Changeux, P. Ricoeur, *La natura e la regola. Alle radici del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1999. In particolare si rimanda al capitolo 6 *Il desiderio e la norma*, pp. 213-258 e al capitolo 7 *Etica universale e conflitti culturali*, pp. 259-316.

to questo profilo, il ripensamento della progettazione pedagogica deve passare attraverso l'indagine delle possibilità dell'intervento educativo di promuovere e di sviluppare la capacità riflessiva e critica del soggetto nel mutare e rivedere continuamente il personale sistema e bagaglio di credenze e di valutazioni. È così che il soggetto riesce progressivamente a liberarsi della parzialità delle sue credenze, facendo proprio un punto di vista sempre più impersonale: «una maggiore informazione condurrà il soggetto a comprendere che il suo è solo *un* punto-di-vista tra tanti e quindi a riconoscersi “moralmente rispondente” alla varietà di altre visioni, di altri punti-di-vista»<sup>62</sup>.

### 1.12. Prospettive formative

Venuta meno l'idea tradizionale di formazione e affermatasi l'esigenza di un rinnovamento verso un nuovo iper-complesso scenario culturale e sociale, il problema pedagogico della formazione dell'uomo planetario del III millennio si inserisce in una visione antropologica nuova alla ricerca di trasformare in meglio l'esistenza degli uomini.

L'aver sottolineato l'importanza della dimensione etica in campo formativo ha specificato la necessità di formulare itinerari educativi tesi alla valorizzazione dei processi costitutivi della persona in relazione agli stimoli crescenti che provengono dai molteplici contesti e in relazione ai bisogni di sviluppo di competenze critiche e trasversali.

A rendere urgente la riformulazione degli itinerari formativi intervengono, come si è sottolineato, la rinnovata visione dell'uomo e della società attuale: di un uomo che, posto di fronte a sfide inedite, reclama di essere riletto nella sua integralità e di una società che, da sempre e per natura pluralistica, oggi si trova a vivere intimamente una svolta cruciale, abbandonando la veste di sempre e indossandone una nuova che, molto spesso intricata, deve essere sottoposta a interpretazioni continue. La pluralità culturale, tratto naturale di ogni società, oggi è un problema e si affaccia sulla scena pedagogica come una sfida a cui non è possibile sottrarre né la teorizzazione né la progettazione educativa.

<sup>62</sup> E. Colicchi, *Linee di una teoria dell'educazione del soggetto morale*, in F. Cambi (a cura di), *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali*, cit., p. 96.

Dall'analisi sviluppata il problema si pone nei termini di una ricerca di uno statuto formativo, di strategie operative, di schemi valutativi, di paradigmi di formazione personale in cui il soggetto (educando) è *soggetto/costruzione*, un soggetto che riflette su se stesso, si interpreta nella sua storia e nel suo contesto, si progetta: in sintesi, un soggetto che si scopre e si vive come problema, in continuo movimento e in perenne trasformazione per assumere la forma.

La formazione per il soggetto rappresenta nella società post-moderna, ancor più che nel passato, un'esperienza umana ineluttabile. Al tempo stesso, educazione/formazione riguarda la storia personale del singolo, ma assume forma *nelle* relazioni interpersonali. Buber ha spiegato questo concetto, mettendone in evidenza tutta la problematicità data dalla necessaria relazionalità in educazione di tre dimensioni, l'educatore, l'educando, il mondo: «una relazionalità che raccoglie all'interno di un dinamismo ancora più composito la specifica complessità di cui già ciascuna delle tre dimensioni suddette è di per sé portatrice, dando vita a diverse risultanti che vanno di volta in volta interpretate criticamente alla luce dei valori pedagogici di riferimento»<sup>63</sup>.

È qui evidente come il tema educativo sia essenzialmente un tema antropologico ed etico. La relazione che sta alla base della realizzazione di una formazione umana autentica si appoggia sul dialogo in quanto principio di riconoscimento dell'altro come estensione, come apertura, come costruzione, contro ogni impostazione di chiusura e di indifferenza distruttiva. In questa prospettiva, scrive Giuseppe Milan, «la vera educazione contribuisce indubbiamente al movimento di continua realizzazione dell'educatore e dell'educando – attraverso la reciprocità della loro azione – ma partecipa anche alla perenne costruzione di quel mondo che – in tutte le sue espressioni – può e deve entrare in tale relazione complessa come “altro”, come “tu” da ascoltare e da costruire, come soggetto attivo in grado di contribuire con la sua specifica parola al processo educativo dell'uomo»<sup>64</sup>.

La formazione dell'uomo, che Buber inserisce nella più generale questione

63 G. Milan, *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova Editrice, Roma 20024, p. 31. Nel testo sono riportate le parole di Buber a proposito della complessità del fatto educativo: «...Educare significa fare che una selezione del mondo agisca su di una persona attraverso un'altra persona».

64 *Ibidem*.

della «esistenza autentica», dà spiegazione della impossibilità di disgiungere l'analisi dai fondamenti etici della natura umana. Il processo di formazione umana chiama in causa l'impegno morale dell'uomo e, cosa fondamentale, si afferma in ultima analisi come un processo di auto-formazione. Ogni persona, nell'intraprendere il cammino della sua esistenza che è cammino di formazione umana, è chiamato a scoprire da sé il valore di ogni cosa, di ogni esperienza, di ogni azione, ed è chiamato a improntare il suo agire con gli altri nel mondo in coerenza con quanto ritiene morale.

Si tratta di un'etica viva, ossia di un'etica che si caratterizza in virtù della relazione concreta, della «radicale apertura-a (essenza) che si attua *hic et nunc* attraverso le singolari modalità esistenziali di “questo uomo” (esistenza) per mezzo del processo auto educativo ed educativo al quale egli è chiamato a partecipare sempre da protagonista»<sup>65</sup>.

L'uomo, dunque, si forma nella sua totalità all'interno della relazione dialettica con l'altro nelle diverse forme che l'altro può assumere, sia che si tratti del Tu assoluto (Dio), sia che si tratti degli altri uomini, del gruppo sociale, del mondo. E ancora, è possibile dedurre che il fine ultimo dell'opera pedagogica, vale a dire la formazione dell'uomo nella sua interezza, in conformità alla sua vera natura umana, dell'uomo-persona, si specifica ulteriormente e viene a coincidere con la formazione dell'uomo in grado di compiere e di realizzare la dimensione di apertura totale all'altro, dell'uomo che Buber definisce «dialogale» e dal «grande carattere».

Emerge, dunque, la grande responsabilità della teorizzazione pedagogica e dell'azione educativa nel pensare e nell'articolare una finalità di grande respiro e di per sé problematica. È, tuttavia, urgente aprire una nuova stagione di riflessione su quelle che sin dall'inizio sono state dette le grandi categorie della post-modernità e, tra queste, quella dell'uomo e quella della formazione (umana) risultano di primario ordine.

L'educazione, infatti, nella prospettiva enunciata rappresenta lo strumento privilegiato per compiere la meta a cui l'uomo, tutti gli uomini di tutto il pianeta, sono chiamati: diventare persona, nel senso di diventare progressiva-

<sup>65</sup> *Ibidem*, p. 33. In questo passo l'Autore anticipa l'implicazione pedagogica che la concezione dell'uomo come «essere in relazione» assume nel pensiero di Buber: «È in tale relazionarsi che si attua l'autentica libertà, quando l'uomo prende coscienza di se stesso nel rapporto con l'altro e, interpellato e chiamato all'impegno nella relazione, mette in gioco la totalità dell'essere».

mente sempre più consapevoli, sempre più autonomi, sempre più liberi, sempre più capaci di decisioni personali autentiche, di ristrutturare continuamente la realtà in modo creativo. Formazione si riafferma con forza come “cammino” teso alla comprensione e alla realizzazione del personale progetto di vita, un progetto che si fa mentre l'uomo riflette su di esso e su se stesso, mentre agisce, mentre si relazione con l'alterità e mentre acquista coscienza perfezionando la sua riflessione e le sue azioni.

Il cammino verso di sé da parte dell'essere umano è processo ed è anche e soprattutto progetto lungo tutta l'intera esistenza. Tale progetto prevede come primo momento la conoscenza di ciò che noi siamo, dei nostri pensieri, delle nostre azioni, desideri, paure: «Questa conoscenza di sé cerca dunque di abbracciare le nostre diverse modalità di essere-al-mondo, di proiettarci in esse e di farlo in proporzione allo sviluppo della nostra capacità di moltiplicare, ampliare, approfondire le nostre sensibilità a noi stessi e al mondo, di interrogare le nostre categorie mentali quanto iscritte in una storicità e in una cultura»<sup>66</sup>.

La conoscenza di sé, qui posta come fondamentale tappa per la formazione dell'uomo come persona, «non è soltanto comprendere come noi ci siamo formati nel corso della nostra vita attraverso un insieme di esperienze, ma anche prendere coscienza che questa ricognizione di noi come soggetti, più o meno attivi o passivi secondo le circostanze, ci permetterà d'ora in avanti di progettare il nostro itinerario di vita, i suoi investimenti e le sue mire sulla base di un auto-orientamento possibile che articola in modo più consapevole le nostre eredità, le nostre esperienze formatrici, le nostre appartenenze, i nostri processi di valorizzazione, i nostri desideri e il nostro immaginario, le opportunità socioculturali che sapremo cogliere, creare e sfruttare, per pervenire a un sé che impara a identificare e combinare vincoli e margini di libertà. Trasformare la propria vita socioculturalmente programmata in un'opera inedita da costruire, lasciandosi guidare da un sovrappiù di lucidità»<sup>67</sup>.

<sup>66</sup> M.-C. Josso, *Camminare verso di sé: un processo-progetto di conoscenza della propria esistenza*, in G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004, p. 161.

<sup>67</sup> *Ibidem*, pp. 160-161.

### 1.13. Formazione/auto-formazione

Alla luce di quanto esposto, appare chiaro che il soggetto si realizza nel e attraverso il suo processo di formazione: nell'inconcluso e nell'indeterminato, nel costantemente sottoposto a revisione, il soggetto ricerca sé e va costruendo la sua identità. Un elemento centrale da sottolineare è la stretta relazione tra formazione e comunicazione, una rapporto che è sì stretto e integrato ma che è comunque critico e problematico, molto spesso contraddittorio. Illuminante è il parallelo con cui Cambi esprime l'importanza delle due categorie di formazione e di comunicazione e la centralità del loro legame complesso e integrato: «La comunicazione sta, oggi, al centro del problema pedagogico, poiché sta al centro della formazione e possediamo strumento per leggerla nella sua ricchezza, tensionalità, funzione regolativa»<sup>68</sup>.

Formazione e comunicazione, tuttavia, non sono né sinonimici né antitetici: i due paradigmi in considerazione della centralità che ricoprono nel tempo presente, nella storia socio-culturale e nella storia dell'uomo, vanno pensati e letti sulla base degli elementi analoghi e differenti costitutivi di un rapporto dialettico e problematico.

La complessità del binomio formazione/comunicazione risulta dall'analisi più generale che si pone sullo sfondo della riflessione e che passa in rassegna i tratti del soggetto e delle società, nonché le esigenze palesate dallo scenario post-moderno. L'angolatura dalla quale qui interessa indagare la questione formativa del soggetto illumina sull'aspetto dei nuovi spazi che si sono aperti per i processi formativi, una spazialità nuova sempre più estesa sia in seguito agli spostamenti migratori sia in seguito ai nuovi mezzi di comunicazione di massa. Localismi e globalizzazioni, tradizione e innovazione, radicamento e nomadismo diventano le caratteristiche più evidenti del nostro pianeta<sup>69</sup>.

Ed è alla luce di questi aspetti che la formazione del soggetto si inserisce nella revisione scientifica e nella tensione a ripensare una teoria dell'educazione tale da rispettare le dimensioni multiprospettiche del soggetto in for-

<sup>68</sup> F. Cambi, L. Toschi, *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, cit., p. 76.

<sup>69</sup> Si veda a tal proposito il contributo di M. Callari Galli, *Analisi culturale della complessità*, in M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società complesse*, cit., pp. 65-125. In particolare, si rimanda nel volume al paragrafo 2.3 I nuovi "luoghi" della formazione, pp. 80-85.

mazione e da risultare coerente con i dettami storici e sociali del tempo attuale. Dopo una riflessione orientata a presentare i diversi spazi di necessario approfondimento della questione, il problema della formazione si pone ora nei termini di problema della forma che l'uomo assume nel corso della sua esistenza, una forma che muta dai primi momenti di vita sino alla fine della vita.

Ci si è allontanati, dunque, dall'idea di processo formativo in relazione alle azioni messe in atto per "fare formazione" e si è entrati nell'ottica di pensare al prendere forma del soggetto, vale a dire al suo modo di essere considerando le trasformazioni che si determinano nel corso della sua storia personale e che gli fanno assumere forme diverse nelle stagioni della vita pur facendolo restare la medesima persona. Interessa in questo senso non solo e non tanto concentrare l'attenzione sull'offerta che viene data al soggetto per la sua formazione quanto invece su ciò che interiormente al soggetto stesso determina il cambiamento, in altri termini su ciò che muove il soggetto in un verso o in un altro. Al centro non vi può essere l'azione di una agenzia formativa o di un formatore in genere, ma deve logicamente esserci il processo formativo della persona: è, infatti, lo sviluppo del soggetto in formazione a trasmettere le regole all'azione formativa, alle scelte che l'agenzia di formazione o l'operatore devono effettuare.

Nel corso della sua vita, quindi, l'uomo prende forma, deve imparare a relazionarsi con l'ambiente e lo fa elaborando conoscenze e saperi che modifica e amplia in rapporto con la realtà e che gli sono funzionali per modificare e migliorare la realtà medesima. Il processo di formazione in questo senso è processo di auto-formazione che vede il soggetto attivo nella ricerca di sé e nella produzione dei saperi necessari per stabilire le relazioni con gli altri e con il mondo.

Se rapportiamo quanto annunciato al piano più strettamente della formazione formale, il ruolo attivo del soggetto che è in tensione per prendere forma, per formarsi e realizzarsi in quanto persona manifesta ancor più chiaramente gli aspetti positivi. Scrive a tal riguardo lo studioso statunitense Malcolm S. Knowles che «risulta ormai dimostrato che chi prende l'iniziativa nell'apprendimento (il discente proattivo) impara più cose, e meglio, di chi si piazza davanti al docente attendendo passivamente di riceverne gli insegnamenti (il discente reattivo). I discenti proattivi si accostano all'apprendimento con più determinazione e con più motivazione. Inoltre tendono a ritenere più a lungo – e a usare meglio – i concetti appresi, rispetto a quanto non fac-

ciano i discenti reattivi»<sup>70</sup>. Knowles, inoltre, si sofferma sul fatto ancor più centrale che «l'apprendimento auto-diretto risulta più in sintonia con i nostri processi naturali di sviluppo psicologico»<sup>71</sup>.

70 M.S. Knowles, *L'apprendimento auto diretto. Una guida per i discenti e per i docenti*, in G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, cit., p. 1.

71 *Ibidem*. Specifica l'Autore che «Quando nasciamo, dipendiamo totalmente dagli altri. Abbiamo bisogno che i genitori ci proteggano, ci nutrano, ci trasportino e decidano per noi. Man mano che cresciamo e ci sviluppiamo sul piano intellettuale e caratteriale, proviamo un bisogno psicologico sempre più profondo d'indipendenza: prima dal controllo dei genitori, e poi dal controllo degli insegnanti e degli altri adulti. Un aspetto essenziale della maturazione è proprio la capacità di diventare sempre più responsabili della nostra vita, cioè di diventare sempre più autodiretti».



## Capitolo secondo

# Il processo di conoscenza e di formazione umana

---

Quale chimera è dunque l'uomo? Quale novità, quale mostro, quale caos, quale soggetto di contraddizioni, quale prodigio! Giudice di tutte le cose, sprovveduto verme della terra; depositario del vero, cloaca di incertezza e di errore; gloria e rifiuto dell'universo. – Chi sbroglierà questo garbuglio? La natura confonde i pironniani, la ragione confonde i dogmatici. Che diventerete dunque, o uomini che cercate la vostra vera condizione con la vostra ragione naturale? Voi non potete sfuggire una di queste sette, né rimanere in alcuna. – Conosci dunque, o superbo, quale paradosso sei a te stesso. Umiliati, ragione impotente; taci, natura imbecille: imparate che l'uomo supera infinitamente l'uomo: apprendi dal tuo maestro la tua vera condizione, che ignori. Ascolta Dio.

B. Pascal, *Pensieri*

### 2.1. L'affermazione della pedagogia come scienza della formazione

L'epoca della globalizzazione ha le sue radici storiche e socio-culturali nel lontano XV secolo a partire dal quale ha avuto inizio un rinnovamento generale della società e dell'individuo, con evidenti riflessi sul modo di intendere la vita e sul modo nuovo, rispetto al precedente paradigma medievale, di concepire l'esistenza umana.

## Capitolo secondo

La vera grande trasformazione risale al '500, quando rinasce forte l'interesse per la vita che, nel clima del Rinascimento, diventa concreto bene da condurre durante l'esistenza terrena senza alcuna connotazione transitoria e senza alcuna aspirazione al Bene, inteso come passaggio ad un bene fruibile nell'esistenza ultraterrena di incontro *post mortem* con Dio.

L'Umanesimo inaugura una nuova cultura dell'uomo a cui riconosce, in nome di principi tutti ridisegnati, quella centralità nell'universo che il Medioevo tributava solo a Dio. In nome di un ritrovato amore per la vita, per la natura, per la felicità e per la gloria terrena, sotto il segno di uno straordinario e forse conseguente fiorire della tecnica e della scienza, la cultura europea tra il 400 e il 500 elegge la causa dell'umanità dell'uomo a tema fondante di interesse e di studio. «Che cosa è l'uomo?»: su tale *quaestio* si rileggevano i classici dell'antichità attingendo direttamente alle fonti greche e latine. Gli *auctores* diventavano gli interlocutori di un dialogo che si argomentava intorno alla natura e alla vita umana nello spirito della mentalità tipica di questo tempo storico, ossia della mentalità del "mercante", pratica e preoccupata essenzialmente di conoscere la realtà delle cose e i loro meccanismi di funzionamento.

Ciò induce a stabilire un ulteriore cambiamento valutativo nei confronti del pensiero pratico, che era stato minimizzato qualitativamente nei secoli precedenti subordinandolo *in toto* al pensiero logico e astratto. La rivalutazione e l'eccezionalità della pratica e dell'esperienza come strumenti per interpretare dal profondo la realtà naturale e umana attribuivano alla conoscenza e al sapere il fine di "usare" bene le cose del mondo ma soprattutto, ed è questa la grande rivoluzione, di rendere l'uomo e la società più felici e più ricchi.

La conoscenza empirica, fondata sull'esperienza, sulle ipotesi, sulle previsioni e sulla verifica, diveniva sinonimo di controllo della verità, diveniva simbolo dell'innesto della tecnica e della scienza nella gestione e nel miglioramento delle *humana res*. La rivoluzione copernicana, presentata teoricamente nel 1543 con il trattato *De revolutionibus orbium coelestium*, l'invenzione della stampa a caratteri mobili, la diffusione dell'uso dell'autopsia autorizzata in questi anni anche dalla Chiesa, le innovazioni dell'arte bellica e i nuovi metodi nella costruzione delle navi, l'idea di Mercatore di tracciare sulle carte i meridiani e i paralleli, la concezione rinascimentale della prospettiva come scienza della rappresentazione sono alcuni dei segnali simbolici dell'ingresso in una nuova era storica.

L'età planetaria inizia da qui, nel segno della complessità progressiva e del-

le contraddizioni insite nella crescente rapidità dei mutamenti sotto ogni aspetto, da quello sociale a quello culturale, economico, antropologico e politico. E così, i viaggi verso Oriente e la scoperta dell'America da parte di Colombo arricchiscono l'Europa e, nel contempo, inaugurano l'epoca delle colonializzazioni e delle schiavitù. Qui si cela anche una delle principali cause dell'*humus* variegato su cui l'Europa, in particolare, e l'intero pianeta hanno progressivamente preso forma.

La globalizzazione oggi ha estremizzato l'originaria situazione e ha conferito un volto nuovo al globo e alle relazioni, moltiplicando le forme dell'interazione sociale e problematizzando la stessa esistenza umana. Il cosiddetto post-moderno si afferma sempre più chiaramente sotto il segno della dissoluzione che investe l'uomo, la storia e Dio.

La difficoltà di definizioni esatte è, come si è sottolineato, la caratteristica principale della nostra attualità che, per la sua stessa natura, si costituisce e si sviluppa attraverso l'inedito.

Il nuovo oggi, se da una parte richiede un confronto con il vecchio in una prospettiva progressiva secondo cui il nuovo non è che l'evoluzione di un passato che torna in una luce diversa, da un'altra parte denuncia una assoluta incertezza nel confermarsi in tutti i suoi aspetti nel presente e nel prevedere i suoi sviluppi futuri. Come se nel passato si scorgessero i segni di un potenziale sviluppo rispetto al quale, però, vi fosse un impedimento nel chiarirne la storia della sua evoluzione.

È possibile, nella complessità della situazione, superare questo scoglio, facendo appello alla ricerca scientifica e al suo articolato metodo di indagine. Le scienze sociali e le scienze dell'educazione possono e devono dare un loro specifico contributo, ma esse stesse devono rinnovare l'articolazione epistemologica e di conseguenza la metodologia di ricerca. Ciò che di certo, senza possibilità di essere contraddetti, è logico affermare è che la categoria della complessità investe il post-moderno in ogni suo aspetto e in tutti i campi, così che i fondamenti scientifici e la dimensione metodologia dei diversi saperi sono investiti dalla necessità di riformularsi.

La complessità, in questo senso, esprime la difficoltà di descrivere e interpretare che si fa incapacità di mettere ordine nella filiera delle variegate questioni esistenziali dell'uomo e della collettività, ma è anche la formula della sfida che conduce al reale significato del vissuto individuale e sociale nella direzione di dare piena realizzazione allo sviluppo planetario.

Viene da sé che l'urgenza storica, sociale e culturale ha posto l'accento sul-

la necessità di riconsiderare le dinamiche formative, in considerazione per lo più della incongruenza, fattasi critica con l'inizio del nuovo millennio, tra l'uomo e la società, tra la società e la scienza e, nello specifico della pedagogia, tra ricerca teorica e prassi pedagogica. In particolare, la crisi vissuta dalla pedagogia ha rischiato di diventare irreversibile di fronte alla avvertita difficoltà di riconoscersi nell'enciclopedia delle scienze «forti» e di fronte alla problematica indagine circa la definizione della specificità del suo oggetto e del suo metodo di analisi.

L'esitazione di un pieno riconoscimento della pedagogia come scienza, rafforzata dal confronto tra la pedagogia e la tradizione scientifica classica, ha generato l'apertura a considerare all'interno del discorso epistemologico nuove posizioni, divergenti da quelle della dogmatica scienza tradizionale e dall'idea di ragione prescrittiva che le faceva da garanzia. La definizione dell'oggetto specifico di analisi pedagogica e la constatazione della sua natura complessa hanno inaugurato così un diverso itinerario di ricerca e di prassi pedagogica, frutto della criticità con cui si è iniziato a guardare allo storico legame della pedagogia con la filosofia e indice della necessità di rifondarne le basi epistemologiche partendo dalla problematizzazione delle istanze teoriche e prassiche della pedagogia e da un approccio analitico, critico e plurilaterale, del suo oggetto.

Sono queste le premesse per inserire il sapere pedagogico all'interno di un discorso scientifico che deve innanzitutto individuare una sua scientificità specifica. L'impianto epistemologico si va costruendo di pari passo con la consapevolezza della parzialità del modello empirico-sperimentale, non adeguato all'approccio plurale del congegno pedagogico che, invece, esige per la natura del suo oggetto e per la logica interna il confronto con campi cognitivi molteplici.

La rigida logica delle scienze fisico-naturali non si addice alla pedagogia che si afferma, mentre e perché avanza una costante richiesta di relazione e integrazione con paradigmi scientifici diversi. Oggetto e metodo del sapere pedagogico, infatti, esigono di essere letti sulla base di una matrice critica, filosofica, ermeneutica e linguistica, lontana dai tradizionali procedimenti formali e rigidi. La riformulazione disciplinare è, quindi, resa urgente per un verso dalla incompletezza dei paradigmi ideologici tradizionali, per un altro verso dalla riconsiderazione della pedagogia come scienza della formazione coerente con i processi culturali e sociali globali e globalizzati.

Riflettere sull'impianto epistemologico della pedagogia equivale, allora, a

riflettere sulla pedagogia come scienza della formazione e sull'essere umano secondo una lente plurale che lo osservi nei suoi condizionamenti storici, nella sua appartenenza sociale e culturale, nella sua dimensione biopsichica.

La natura stessa del processo formativo, oggetto della pedagogia, evidenzia una stretta connessione con i settori della produzione della conoscenza e dell'organizzazione sociale e culturale; una relazione retroattiva che determina l'estensione dei campi e dei confini della ricerca scientifica e chiama in causa la sfera della politica, delle strategie formative, del mondo del lavoro e della produzione, delle competenze professionali di respiro planetario.

La scienza della formazione umana, sulla base di quanto accennato, opera secondo un processo dinamico triangolare di *teoria-pratica-teoria* o, come nella prospettiva deweyana, di *pratica-teoria-pratica*. Va peraltro fatto risaltare che la pedagogia così intesa, evolvendosi parallelamente, talvolta in contrasto e altre volte in consonanza con il progresso delle società e con lo sviluppo delle culture, muta nella sua logica interna, nell'apparato di orientamento teorico e nella dinamica delle pratiche educative. La crisi degli ultimi tempi è dipesa proprio dalla riconosciuta inadeguatezza della pedagogia a livello di teoria e di pratica dell'educazione, fondate esclusivamente su una forte matrice filosofica che non poteva che essere limitante nella relazione con altre scienze che esploravano da punti di vista diversi le questioni inerenti il poliedrico universo educativo.

La pedagogia, confusa storicamente con e nella filosofia, vive paradossalmente un nuovo rischio, quello di smarrirsi nel vasto *corpus* delle scienze dell'educazione che si occupano di aspetti specifici e particolari dell'educazione, da quelli psichici a quelli sociali, culturali, etici e così via. La pedagogia di per sé ricopre un posto di considerevole importanza all'interno di tale *corpus* disciplinare; essa però se deve, come vuole, affermarsi nella sua autonomia ed essere in grado di dare un contributo di valore nel contemporaneo scenario della complessa società planetaria, deve necessariamente ripensare il suo impianto epistemologico attraverso la costruzione di un rapporto dialettico con le altre scienze, quelle sociali e psicologiche in primo luogo ma non solo, impegno che si traduce nel far proprio l'approccio inter e transdisciplinare, nella teoria come nella pratica e nelle strategie di diagnosi e di intervento, con altre prospettive di indagine scientifica, con i sistemi politici e con il mondo del lavoro, con le agenzie formative del territorio, con le strutture formative ufficiali.

Deve in altre parole farsi teoria della formazione dell'uomo planetario in

una realtà che a ragione è società della conoscenza, così come deve farsi pratica di apprendimento, ossia di costruzione e produzione della conoscenza secondo l'approccio costruttivistico che tiene in giusta considerazione sia la storia personale di costruzione ed evoluzione del sistema dei saperi sia il ruolo svolto dall'interazione sociale nel processo e nello sviluppo del sistema di conoscenze.

Si torna con quest'ultima riflessione al punto centrale in cui la pedagogia, affermata la natura complessa del suo oggetto di indagine, lascia emergere l'intimo bisogno di relazionarsi con approcci scientifici diversi nella prospettiva di una «interferenza» disciplinare, antitetica cioè alla posizione di analisi disciplinari separate e contraria ad assolutizzare l'unitarietà di tale oggetto con l'esito di frantumare il fenomeno educativo.

Si tratta di un chiarimento non facile. Affermare che la sfida della pedagogia oggi è di rileggere i suoi fondamenti scientifici significa che il primo nodo da sciogliere è il ripensare, ricollocando nella giusta posizione, il suo oggetto. A questo primo compito si congiunge la ridefinizione del congegno disciplinare della pedagogia in vista di specificare la natura di scienza di sintesi e di chiarirne il carattere autopietico proprio della disciplina.

### 2.2. Il processo formativo: dalla unità originaria *io-mondo* alla decostruzione contemporanea

Nell'universo della formazione fanno l'ingresso un apparato terminologico, significati, campi disciplinari, ambiti storicamente lontani dalla classica considerazione della formazione, che a loro volta attivano un processo di revisione del modo di intendere questa categoria secondo piani diversi: da una parte si amplia la riduttiva equivalenza di «formazione» come «addestramento», dall'altra parte si afferma l'esigenza di una teoria della formazione onnilaterale che trovi alimento non solo nelle conoscenze e nelle competenze codificate nei luoghi di formazione, ma anche e soprattutto nelle conoscenze e nelle competenze apprese mediante le esperienze di vita personale di ciascun individuo.

Dalla formazione quale *training* si riafferma il concetto di formazione nella sua matrice tedesca di *Bildung*, in opposizione tanto a *Zucht* quanto a *Erzibung*: nel «prendere forma» l'uomo deve ritrovare nel mondo fuori di sé il senso dei suoi scopi e della sua propria esistenza, ricostituendo quell'unità originaria tra sé e il mondo. Nella società postmoderna, infatti, l'unità io-mon-

do si annulla come conseguenza di un'idea di *Bildung* sostituita dal suo contrario, ossia dal senso di decostruzione che pervade l'esistenza umana e che estingue ogni forma di relazione del soggetto con il mondo, con la storia, con Dio.

Non è secondario ricordare che proprio nell'etimologia di *Bildung* vi è la radice *Bild* che significa Dio. Nell'idea di «prender forma» non vi è, in altri termini, l'esclusivo riferimento alla radice *bilden* nel suo significato di “forma”; è presente anche la derivazione da *Bild*, Dio, che sottolinea come l'uomo, formato da Dio, è uniformato da questa sua origine alla volontà di Dio di farsi a sua volta capace di formare.

La formazione di ciascun individuo è allora il risultato di una storia personale, fatta di interessi, vita privata, esperienze sociali e di lavoro. Da questo punto di vista, la formazione si costituisce come bagaglio di conoscenze e competenze che l'essere umano costruisce attraverso le proprie esperienze di vita, attraverso l'istruzione, nelle relazioni sociali, per mezzo di situazioni lavorative concrete. In questo senso, ci si allontana dalla ristrettezza di intendere la formazione come allenamento lineare grazie al quale il soggetto perviene a far proprie determinate conoscenze e capacità da spendere in attività professionali corrispondenti. Si approda ad un'immagine allargata di formazione quale processo attraverso e grazie al quale l'uomo prende forma salendo nei gradini di una scala che conduce alla matura realizzazione personale e sociale.

Nello stesso tempo si esce dalla limitatezza di una concezione economica della formazione che appare impregnata di ragioni utilitaristiche e dettata da un orientamento empirico derivato dal mondo del lavoro<sup>1</sup>, per immettersi in un approccio integrato che concerne la storia personale dell'individuo, il suo essere sociale, la storia della propria cultura, la società in cui vive, il suo momento storico.

I diversi modelli di formazione, che si sono succeduti nel passare dei tempi, e i fini educativi in essi perseguiti venivano pensati in relazione all'immagine dell'uomo che l'autorità politica reputava consona alla società e alla realtà storica del tempo. Basti rivolgere lo sguardo al mondo ellenico, preoccupato di dare indicazioni precise relative all'educazione che i giovani avreb-

1 Per un'analisi del tema della formazione nell'ottica delle ragioni economiche, in relazione al binomio formazione/sviluppo economico, si rimanda a G. Moro, *La formazione nelle società postindustriali. Modelli e criteri di valutazione*, Carocci, Roma 1998.

bero dovuto ricevere per essere degli ottimi cittadini; e, allo stesso tempo, si pensi alla storia di Roma, in cui la formazione del *cives romanus*, dell'uomo pubblico, era misurata sulla base delle capacità che il soggetto aveva acquisito per distinguersi nella società e nella politica grazie all'uso della retorica e del potere persuasivo della parola<sup>2</sup>. Così si ricordino i modelli di formazione nel medioevo, ispirati ad una impostazione religiosa della formazione umana; così va il pensiero al prototipo rinascimentale dell'uomo laico e all'immagine dell'uomo della ragione nelle temperie dell'Illuminismo, sino ad arrivare al ritratto dell'uomo «democratico» del capitalismo nella ricostruzione della storia dell'educazione occidentale di James Bowen<sup>3</sup>.

Nel delineare il modello formativo più in linea con la società odierna, tutti quelli designati, compresi quelli più vicini ai tempi attuali, mostrano forti limiti. Risulta evidente una frattura storica a partire dalla seconda metà del '900 che rende difficile e riapre la questione di come pensare la formazione e di quale formazione sia la più conveniente e corrispondente all'uomo dell'era planetaria<sup>4</sup>. Alla base della riflessione si pone l'esigenza di considerare l'allargamento dei soggetti attivi nel tessuto sociale, la dilatazione dei contesti e delle professioni. Non solo: è soprattutto l'idea di una formazione che accompagni l'uomo durante tutta la sua esistenza ad imporsi e ad essere sostenuta da due direttrici: la prima riguarda l'elaborazione di pratiche educative e formative rispettose della sfaccettata dimensione umana e vantaggiose per la realtà sociale; la seconda si riferisce alla definizione dei saperi che, elaborati e codificati in teorie, costituiscono l'elemento dialettico che, se trova alimento nelle pratiche, su queste stesse pratiche incide criticamente per affinarle e migliorarle<sup>5</sup>.

A ben guardare, il pessimismo epistemologico che caratterizza l'attuale tempo storico risulta l'effetto di un modello in cui l'uomo e la natura, l'uomo e la società non rappresentano più una unità in rapporto reciproco. Il nesso

2 Si veda, in particolare, la ricostruzione critica in E.M. Bruni, *La parola formativa. Logos e scrittura nell'educazione greca*, Carabba Editore, Lanciano 2005 e in Id. *Greco e Latino. Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*, Armando, Roma 2005.

3 Cfr. J. Bowen, *Storia dell'educazione occidentale*, 2 voll., Mondadori, Milano 1979.

4 A tal riguardo, si consideri il contributo di F. Vespasiano, *La società della conoscenza come metafora dello sviluppo*, Franco Angeli, Milano 2005.

5 Cfr. M. Rotondi (a cura di), *Formazione di valore. Come sviluppare valori per la società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 2006.

soggetto-mondo, che nel modello naturalistico schilleriano trovava piena realizzazione, si accompagnava ad un'idea di formazione umana che proprio di quell'unità si nutriveva: l'uomo diveniva il soggetto di una formazione completa in consonanza con le forme storiche. In altri termini, il modello di una *Bildung*, intesa nella sua costitutiva doppia valenza, fino ad un certo tempo ha simboleggiato il riferimento per la formazione dell'uomo.

Nel modello romantico, dunque, regnava l'unità e l'educazione dell'uomo veniva pensata, con quel riferimento evidente sia alla dimensione estetico-organica di *Bildung* (richiamando la radice *bilden*, forma) sia a quella teologica (rifacendosi alla radice *Bild*, Dio). Secondo la prospettiva estetico-organica, si è detto che l'uomo forma se stesso, come l'artista forma la sua opera d'arte e come la natura forma i suoi prodotti. La formazione è, così, un dare luogo a un prodotto che ha nella forma pensata il proprio modello. Il riferimento a Dio conduce a un ragionamento per cui l'uomo forma e si forma perché è stato formato originariamente da Dio e, dunque, logicamente uniformato alla volontà di Dio di farsi a sua volta capace di formare.

La conciliazione di questi due aspetti, emergenti dalla ricostruzione etimologica di *Bildung*, risulta a fondamento dell'ideale romantico, schilleriano, che riusciva a far convivere l'esperienza etica e quella estetica e che, grazie a ciò, univa le esigenze dell'uomo con la coeva realtà storica e sociale. Ne risultava, in breve, una formula in cui il doveroso rispetto della legge (valenza etica) era il frutto della spontaneità creatrice dell'uomo (valenza estetica): si rispettavano così i due soggetti in relazione; si riconosceva nel contempo un significato ai due elementi; si affermava una formazione onnilaterale dell'uomo che trovava il senso dei suoi scopi e della sua esistenza all'interno del mondo.

La decostruzione, tipica della post-modernità, pervade il significato e i fini della formazione, ma ancor più si fa espressione della fallibilità umana e di quel pessimismo epistemologico contemporaneo. Non è un caso che la crisi del modello romantico, che si è andata maturando progressivamente, abbia assunto forma compiuta in consonanza con un processo revisionistico di molteplici aspetti della dimensione cognitiva e formativa dell'uomo, in particolare a seguito della riconsiderazione del valore e delle possibilità della scienza, del discorso circa la costruzione dei fondamenti epistemologici di una scienza *ad hoc* autonoma della formazione che si nutrisse delle conquiste acquisite in altri campi di saperi, nonché del dibattito relativo alle modalità di formare l'uomo planetario al pensiero complesso mediante una ridefinizione del metodo e attraverso un'analisi del suo sviluppo cognitivo.

Ed è qui che ci si imbatte allora nella constatazione di un pessimismo circa le possibilità della conoscenza umana, che ha i suoi primordiali segni nel pessimismo epistemologico già rintracciabile in Platone, in quello stesso Platone cantore dell'intelletto quale fonte di conoscenza vera. L'anticipatore della dottrina cartesiana è, infatti, anche colui che nella *Repubblica* e ancor più nelle *Leggi* teorizza la sua visione negativa nei confronti di tutti gli uomini, fatta eccezione di pochi eletti per i quali la conoscenza vera rappresenta un possesso certo: l'uomo dopo la nascita, con l'ingresso nel mondo reale, perderebbe lo stato di onniscienza cadendo nell'ignoranza.

Il metodo con cui Socrate aiuta lo schiavo a ricordare tornando in possesso della conoscenza prenatale corrisponde, si potrebbe affermare, *in toto* al metodo dell'induzione di Aristotele. La maieutica socratica e l'induzione aristotelica indicavano un percorso verso il conoscere, verso la percezione della vera essenza delle cose, attraverso la rimozione dei pregiudizi sia nella forma di false credenze sia nella forma della arroganza ignorante<sup>6</sup>. Il metodo di Socrate non era diretto a trasmettere saperi e conoscenza, bensì ad eliminare la falsa conoscenza, la conoscenza apparente. Egli ammetteva di non conoscere e il suo insegnamento mirava a suscitare il dubbio sulle credenze che ciascuno professava.

### 2.3. L'indagine sistemica del processo di conoscenza e di formazione umana

Si è aperta una nuova stagione in cui la complessità, tanto proclamata e traddotta in problematicità, investe il rapporto tra il soggetto e il contesto e determina la rottura dell'unità soggetto-mondo. Come conseguenza si avverte con forza negli ultimi decenni la necessità di conoscere il pianeta e le sue sorti per poter ridisegnare la natura e la strutturazione dei processi di formazione umana. Se il pianeta mostra i segni di un caos, differente dal caos della sto-

6 Per approfondire il concetto di «induzione» (*epagogé*) e i due modi di intendere tale metodo in Aristotele, si rimanda alle fonti dirette: *Analitici primi*, 67° 22 ss.; *Analitici secondi* 71a 7 nei quali è possibile associare l'induzione al metodo di essere «condotti ad intuire il principio generale». *Topici* 105a 13, 156° 4; 157° 34; *Analitici secondi* 78a 35, 81b 5 ss., dove Aristotele invece specifica che il metodo dell'induzione consiste nell'«addurre dati (particolari)». Per un approfondimento analitico si veda il volume di K.R. Popper, *La società aperta e i suoi nemici*, Armando, Roma 1996<sup>2</sup> e, in particolare, nota 33 cap. XI.

ria moderna, che minaccia il destino del pianeta medesimo, è logico riesaminare l'uomo e prospettare una formazione che sappia garantire competenze coerenti per interpretare la multidimensionalità attuale e per gestire la complessità del momento storico foriera di problemi che sfuggono spesso ai calcoli e che invece richiedono spiriti che siano capaci di distanziarsi dai percorsi della razionalità dogmatica e di «errare» come il «viaggiatore» nietzschiano che procede verso una meta che manca sempre.

Il caso ipotetico del viaggiatore che ha in mente il fine del suo errare e che, tentennando, non raggiunge mai la meta può essere considerata una metafora per chiarire come debba essere ripensata la formazione di chi vive nella società globale e di chi deve essere in grado di governare il timone di fronte alle trasformazioni della società contemporanea, di fronte alle ristrutturazioni di cui è complesso prevedere gli esiti. La capacità di affrontare il nuovo è, ripetiamo, ciò che deve e che caratterizza l'uomo contemporaneo.

La dissoluzione che corre in senso opposto alla formazione, nella originaria e romantica accezione di *Bildung* quale formazione impostata sulla comunione dei due nessi uomo-mondo, va risolta all'interno di un ristrutturato pensiero sia dell'uomo sia del mondo sia della strategia cognitiva che l'uomo deve praticare per affrontare le sfide della realtà contemporanea.

La volontà, che si pone nel contempo come una esigenza dell'attualità, di formare le nuove generazioni per l'era planetaria fa leva su una nuova visione di razionalità e di scienza. Il processo formativo viene riformulato e diventa oggetto di una indagine sistemica. Il proposito educativo, in altri termini, si amplia e si specializza: la formazione secondo una relazione retroagente diventa processo in continua rielaborazione in linea con i cambiamenti costanti del suo soggetto di riferimento; la stessa formazione nella sua valenza pratico-operativa va ad inaugurare l'apertura dell'indagine scientifica su nuove dimensioni biopsichiche e culturali dell'uomo tradizionalmente escluse dall'interesse delle discipline pedagogiche.

Di conseguenza, il soggetto inizia ad essere studiato a partire dalle variabili in gioco nella formazione del sistema di conoscenza personale; in secondo luogo, prende l'avvio il ripensamento dell'apparato epistemologico su cui costruire i principi teorici di una formazione globale, al pari di una riconsiderazione dello spaccato storico e sociale che interviene sia nelle dinamiche di costruzione della conoscenza personale sia come sfondo su cui i principi teorici devono trovare applicabilità.

Tale impostazione del problema relativo alla progettazione di una «educa-

zione per l'era planetaria" si erge su una prospettiva scientifica nuova che, alla luce di quanto evidenziato, non può non far propria la concezione moderna di scienza e di razionalità. Le situazioni problematiche dell'era planetaria invadono piani dell'esistenza umana secondo livelli e piani differenti. Donald Alan Schön individua «un terreno stabile, a livello elevato, che sovrasta una palude»<sup>7</sup> e specifica la differenza tra i problemi che, collocati nella zona superficiale, sono risolvibili ricorrendo a conoscenze e pratiche tecniche e i problemi che, invece, si collocano nella zona paludosa per la cui risoluzione non risulta adeguata una tecnica fondata sulla ricerca in applicazione di un percorso di analisi predefinito.

I problemi che Schön riconosce nella palude si distinguono per indeterminatezza, mutabilità e complessità, le categorie per l'appunto della contemporaneità: sono situazioni «aperte» che sfuggono all'ordine logico della razionalità tecnica. Inoltre sono questi problemi sottostanti la superficie stabile a costituire l'universo delle questioni più importanti per l'uomo e per la società. Il tema di quale formazione sia oggi necessaria per l'uomo si traduce nel come pensare il percorso formativo e nel come assicurare a ciascun individuo, immerso nella globalità, l'acquisizione di competenze da praticare in situazioni straordinarie, indeterminate, uniche e imprevedute.

La revisione delle categorie scientifiche, della ragione e dello stesso concetto di scienza, risponde sotto questo punto di vista alle esigenze di una nuova prospettiva formativa e va parallelamente a inserirsi in un discorso più ampio che pone al centro dell'indagine scientifica l'uomo ma che soprattutto tratteggia una nuova prospettiva di lettura del fenomeno umano. A ciò ha contribuito il dibattito scientifico del XX secolo, in particolar modo, ma a dare l'accelerazione sono intervenuti successivamente taluni approdi nel campo delle scienze dell'educazione. La crisi del modello empirista e neopositivista diventa oggetto di un intenso processo di revisione critica che investe anche la pedagogia nel suo *iter* di autonomizzazione dalla filosofia e nella sua conseguente affermazione in quanto scienza dell'educazione.

La scienza, così come la ragione, non è più riconosciuta in grado di teorizzazioni assolute e dogmatiche. Siamo negli anni in cui Popper parla di una parzialità e di una transitorietà di ogni verità scientifica, nel senso che ogni verità acquisita attende di essere sottoposta a operazioni di correzione, di re-

7 D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, cit., p. 31.

visione, di falsificazione. Il «metodo della falsificazione» sostituisce il metodo induttivo e imposta la questione della scientificità di una acquisizione non sul principio della scienza tradizionale e della razionalità tecnica che sottoponevano le diverse posizioni a «verifica», bensì sul principio inverso delle «forme negative» di controllo empirico, in altre parole sulla falsificazione. Può dirsi scientifica una verità solo se può essere confutata dall'esperienza e se, come scriveva Popper, «la teoria precede sempre l'osservazione», ciò dimostra che per ogni questione esiste una infinità di soluzioni e tanto più un discorso scientifico è in grado di formulare un numero maggiore di ipotesi possibili tanto più lo stesso discorso scientifico sarà efficace. Ma scaturisce un'ulteriore considerazione, data dal fatto che ogni elaborazione scientifica e ogni ipotesi di indagine risentono delle condizioni storiche, sociali, culturali del momento in cui trovano realizzazione.

Il principio di una scienza aperta alla moltitudine di ipotesi, di casi, di interpretazioni e di spiegazioni, nonché ai riflessi di coordinate spazio-temporali e socio-politiche determinate, trova conferma nell'impostazione epistemologica di Kuhn che teorizza l'irregolarità del procedimento scientifico, soggetto a crisi, a trasformazioni che continuamente rimettono in gioco l'acquisito e non solo. Kuhn nei primi anni '60 del XX secolo afferma la crisi della razionalità tradizionale, quella positivista, la sua inconsistenza scientifica tesa a misurare teorie e a confermarle come assolute e concluse. Kuhn si esprime in termini di «anarchismo epistemologico» e nella prospettiva di una metodologia pluralistica che non si batte per affermare un unico punto di vista, ma che mette a confronto opinioni differenti anche antitetiche, che dimostra di possedere la criticità della revisione perenne in vista di un continua ricerca di miglioramenti delle opinioni espresse. Non, dunque, verso concezioni ideali, verso verità scientificamente date e verso la conseguente confutazione di opinioni contrastanti, bensì verso la considerazione di ciascuna ipotesi e di tutti i punti di vista relativi a una questione.

La ricerca scientifica in questa ottica si sostanzia come risoluzione dei problemi e procede secondo una strada a tre direzioni, quelle che Popper sintetizza nell'associazione *problemi-teorie-critiche*, sottolineando l'unicità del metodo in qualsiasi ambito scientifico. Le ipotesi non rientrano nella logica della smentita o della confutazione, dal momento che ogni teoria in questa lettura analitica va sottoposta a controlli e revisioni, non per dimostrarne le prove di una sua conferma o di una sua negazione quanto piuttosto per evidenziarne i punti della sua debolezza.

Quando Popper lanciava il suo annuncio e riconosceva la fallibilità della conoscenza umana, intendeva affermare che «siccome esiste una asimmetria logica tra la conferma e la smentita di un'ipotesi, compito dello scienziato serio non consiste nell'accarezzare le teorie, vale a dire nel cercare conferme, quanto piuttosto nel tentare di sottoporre la teoria, anche la più consolidata, ai controlli più severi, al fine di trovare in essa delle crepe, i suoi punti deboli, dove essa potrebbe fallire. Non ci è possibile *verificare*, dimostrare o fare vera una teoria; ma ci è possibile dimostrarne la falsità, *falsificarla*. Una teoria è scientifica se è falsificabile: una teoria per poter essere vera, deve poter essere anche falsa»<sup>8</sup>.

Da ciò si evince, ai fini del nostro ragionamento, che l'uomo costruisce la sua conoscenza non solo attraverso i tentativi forieri di successo, ma anche e soprattutto attraverso gli errori e dagli errori, grazie alla capacità tipicamente umana di capire il significato dell'errore come colui che non si stanca di correggere gli errori delle sue e delle altrui teorie ma si sforza continuamente e consapevolmente di migliorarle<sup>9</sup>. La razionalità che si pone alla base della nuova prospettiva scientifica si fa forte in quanto non si appoggia a fonti certe e determinate: si tratta di una razionalità che proprio sull'errore e sulla ricerca dell'errore in ogni tentativo teorico struttura la natura critica del suo metodo scientifico e di conoscenza.

La falsificabilità e l'errore divengono di fatto gli elementi costitutivi del pensiero complesso, si fanno in altri termini risorse che permettono di comprendere il mondo sfaccettato dell'uomo planetario. Nello stesso tempo la fallibilità e l'errore divengono le direttive della strategia educativa che mira alla formazione dell'uomo nuovo, ossia dell'uomo formato alla capacità di saper affrontare il nuovo, con occhio critico e con la capacità di praticare la riflessività del pensiero. L'uso della riflessione nella pratica quotidiana esige una condizione, richiede una capacità di osservazione autonoma orientando il pensiero a procedere non lungo i sentieri del conosciuto ma lungo le strade di quanto è ancora da conoscere.

8 K.R. Popper, *Le fonti della conoscenza e dell'ignoranza*, trad. it., il Mulino, Bologna 2000, p. 8.

9 Scrive Popper in *Proscritto alla logica della ricerca scientifica*, I: *Il realismo e lo scopo della scienza*, trad. it., Il Saggiatore, Milano 1984, p. 24: «Tutta la nostra conoscenza rimane fallibile, congetturale. Non esiste nessuna giustificazione definitiva, di una confutazione. Tuttavia, noi impariamo attraverso confutazioni, cioè attraverso l'eliminazione degli errori».

Se il fine della formazione oggi viene individuato attraverso una concezione che rigetta l'insegnamento cumulativo di nozioni e che, di conseguenza, reputa l'apprendimento necessario non traducibile in un mero e vuoto processo trasmissivo, ne consegue che l'azione educativa rispondente alla complessa società post-moderna deve prendere forma da una concezione rinnovata di uomo e della conoscenza. È il testamento che segna la fine di una concezione meccanicistica e riduttiva del sapere e del soggetto-uomo e che inaugura la stagione di un modello cognitivo e umano che ha significato in quanto prende forma dalla categoria della riflessività che altro non è che capacità cosciente di aprirsi alla complessità, di essere critici nel senso di razionali, nella consapevolezza di non possedere verità ultime, bensì di dover cercare spiegazioni diverse per ogni acquisita conoscenza, di sapere di non sapere, di tentare l'avvicinamento alla verità per mezzo di uno sforzo consapevole e mediante la discussione.

Se, come sostiene Morin, la conoscenza è sempre conoscenza di conoscenza, è necessario chiarire in primo luogo i tratti caratterizzanti la conoscenza nell'era globale perché, così facendo, si specificano i segni distintivi dell'educazione confacente ai bisogni della società globalizzata e del cittadino planetario. Si può trarre una prima sintetica risposta partendo da ciò che non deve essere il metodo educativo: esso non deve proporsi un obiettivo definito e scandito né deve supporre sin dal principio un risultato previsto.

Lo stesso Cartesio condannava qualsiasi ricerca scientifica che partiva da certezze fisse e che procedeva sempre su itinerari previsti e ordinati senza concepire l'intervento del caso. Simile procedimento scientifico, semplificatorio e meccanicistico, non può infarcire l'attività educativa nella società complessa. E questo per due ragioni tra di loro connesse e inscindibili: essenzialmente per il fatto che ogni regola e ogni ricetta determinata non possono giovare ad una società, come quella complessa, il cui elemento specifico è il cambiamento. La seconda ragione, ma legata profondamente alla prima, risiede nella considerazione che l'attività pensante dell'uomo si sviluppa attraverso un'intensa operazione dialettica con l'altro da sé e con la realtà, operazione che si nutre della sua capacità riflessiva e autoriflessiva.

In questo senso, il processo euristico che conduce alla conoscenza prende avvio da una situazione originaria indeterminata che, proprio per la sua indeterminatezza, si qualifica come «aperta» e sfuggente, nella relazione tra i suoi elementi costitutivi, a legami di tipo logico. Il pensiero deve saper leggere l'indeterminato delle situazioni e può farlo a seguito di un'educazione intel-

lettuale fondata sulla riflessività. Questa impostazione lascia trasparire l'influenza dell'epistemologia professionale riflessiva di Schön e, soprattutto, del pensiero deweyano sui processi cognitivi. Per altri versi è la medesima valenza utopica che, insieme e accanto alla scienza, caratterizza il congegno pedagogico e che connota lo stesso sapere pedagogico in virtù della sua dimensione critica e progettuale.

La criticità dipende dall'impegno di indagare la realtà per evidenziarne i lati oscuri e le contraddizioni; la progettualità è insita nel tentativo costante di porsi come sapere propositivo volto a pensare progetti di trasformazione del presente e del fenomenico proiettandosi in una dimensione ideale, per l'apunto utopica.

Il problema di proporre un paradigma formativo per l'era planetaria e, dunque, la questione di quale formazione necessita l'uomo contemporaneo si specificano nell'interrogativo di come educare il pensiero, di come rendere il pensiero individuale capace di muoversi e agire nelle zone paludose di Schön. L'interrogativo che si è palesato nei termini ancora la formazione del pensiero riflessivo ad un doppio appoggio: da un lato alla pratica e alla teoria pedagogica, dall'altro alle scienze sociali, etiche e politiche. L'apertura alla critica, alla discussione per approdare alla risoluzione di un problema, la consapevolezza dei propri limiti cognitivi e la curiosità a spingere oltre la conoscenza, lo sforzo che avvicina all'altro nella ricerca sono i fattori caratterizzanti di una razionalità critica e antidogmatica, sono gli elementi costitutivi di una scienza aperta e, dunque, annunziatrice di sviluppo per l'uomo, sono tuttavia anche i principi di una teoria politica e sociale a fondamento di una società aperta e democratica che fa della non violenza e della tolleranza le regole della propria costituzione, del suo funzionamento e della sua crescita.

Il possesso e l'uso di una razionalità critica, di un pensiero riflessivo, insieme al vivere in una società e in un sistema formativo aperti, si affermano quali farmaci per rimarcare la piena realizzazione individuale e sociale di ciascun abitante del pianeta. La pratica educativa e l'azione formativa vengono così a ricoprire una funzione fondamentale e, meglio, irrinunciabile per la vita di ciascun individuo i cui abiti mentali vanno formati in previsione dell'allargamento dei loro orizzonti. La pienezza del significato della vita trova forza di espandersi, se l'individuo riceve una educazione il cui fine si concentra nel creare l'abito del pensiero scientifico, che è in altri termini l'attitudine mentale alla riflessione che pone il dubbio come sua origine e la perplessità come procedimento di ricerca. L'attitudine al pensiero riflessivo è propria

di chi è saggio nella valenza che alla saggezza riconosce Socrate: sapere di non sapere, consapevolezza della propria ignoranza, antitesi dell'arroganza intellettuale.

Se la mente esige di essere educata, se il processo formativo intende educare intellettualmente tutti gli individui, ossia si propone di educare i cittadini a praticare l'attitudine della riflessione e a guardare con criticità e apertura mentale la realtà, ne consegue che siffatta educazione è propria di ogni società civilizzata, anzi che la pratica educativa produce la società civilizzata. Il pensiero di Popper aggiunge una ulteriore specificazione, quando si sofferma sul concetto per cui il comportamento civilizzato consiste non ultimo nella riduzione della violenza, da lui stesso considerato stato di diritto, presupposto per l'esistenza della democrazia e, ancora, condizione per lo sviluppo delle menti critiche: «È questa la funzione principale della civilizzazione ed è questo lo scopo dei nostri tentativi di migliorare il livello di civiltà delle nostre società. Ritengo che i corsi devono essere basati sull'insegnamento dell'importanza fondamentale dell'educazione, delle sue difficoltà e del fatto che il punto centrale del processo educativo non consiste soltanto nell'insegnare fatti, ma nell'insegnare quanto sia importante l'eliminazione della violenza»<sup>10</sup>.

### 2.4. Il processo di conoscenza e l'educazione del pensiero

Perché è importante educare il pensiero? E soprattutto: che cosa è il pensiero riflessivo?

La capacità di pensare è il demarcatore dell'essere uomo, è in altro modo l'abilità che caratterizza e distingue l'uomo dagli altri esseri viventi. In questo primo chiarimento è implicitamente anticipata l'importanza della capacità di pensare che libera l'uomo dalla subordinazione all'impulso e dirige ogni sua attività verso fini futuri coscientemente e intenzionalmente perseguiti. L'agire umano, grazie all'opera del pensiero che lo guida, può essere detto intelligente, proprio perché non risulta dipendente da esigenze e da fini di natura fisiologica e di immediata realizzazione. A muovere l'uomo pen-

10 K.R. Popper, *Una patente per fare Tv*, in K.R. Popper, J. Condry, *Cattiva maestra televisione*, Reser-Donzelli, Roma 1994, p. 22.

sante è la considerazione di risultati lontani, di risultati che richiedono al soggetto di prevedere le ipotetiche conseguenze e di conoscere le progressive tappe di avvicinamento al fine dell'azione; il che equivale a disporsi nell'ottica della previsione e dell'anticipazione di ciò che deve ancora venire, del futuro.

L'altra faccia della medaglia della predizione che il pensiero compie del futuro lo espone potenzialmente all'errore, errori in particolar modo di attribuzione di valore alle situazioni e agli oggetti. Nel caso di procedimento logico e coerente, il pensiero si compie in tre momenti, durante i quali esso dapprima trasforma l'azione impulsiva in azione intelligente, ossia in azione ordinata e orientata a un fine consapevole, in secondo luogo costruisce segni e prevede il futuro, in terzo luogo arricchisce continuamente i significati attribuiti alle cose.

L'analisi del processo cognitivo spingeva John Dewey a soffermarsi sui vantaggi derivanti dal ricorso al pensiero riflessivo, sintetizzati nell'espressione secondo cui «il grande vantaggio che proviene dall'esercitare la facoltà del pensiero è che non vi sono limiti alla possibilità di portare negli oggetti e negli eventi della vita significati originalmente acquisiti mediante una analisi del pensiero, e quindi neppure limiti alla continua crescita di significato della vita umana»<sup>11</sup>.

In questo brano dell'opera deweyana l'attenzione si ferma in modo speciale sull'aspetto dell'«esercitare la facoltà del pensiero», come a voler far intendere che il pensiero debba essere inserito in un'azione educativa tesa a realizzare il suo sviluppo e soprattutto a liberarlo dal dannoso pericolo di imbattearsi nell'errore.

John Locke più di due secoli fa scriveva: «nessun uomo intraprende mai

11 J. Dewey, *Come pensiamo*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1961, p. 83. L'Autore rafforza la sua tesi sui valori del pensiero rifacendosi al pensiero di John Stuart Mill, che scriveva nel *System of Logic*, Introduction, par. 5: «È stato detto che trarre delle inferenze costituisce la faccenda più importante della vita. Ognuno di noi, ogni giorno, continuamente, ed in ogni momento, ha bisogno di accettare fatti che non sono stati direttamente osservati, non per un qualche fine generico di aumentare lo *stock* della propria conoscenza, ma perché i fatti stessi hanno importanza per i suoi propri interessi e le sue proprie occupazioni. Il compito del magistrato, del comandante militare, del navigatore, del medico, dell'agricoltore è semplicemente quello di giudicare dell'evidenza e di agire in conformità... A seconda del modo in cui essi svolgono questo compito, essi assolvono bene o male i doveri nascenti dalle loro particolari professioni. Essa è la sola occupazione in cui la mente non cessa mai di essere impegnata».

qualche cosa senza possedere un fine che gli serva da giustificazione per quel che fa; e qualunque facoltà egli impieghi, l'intelligenza, con la luce di cui dispone, bene o male informata, costantemente lo guida; e da quella luce, vera o falsa, tutte le sue facoltà sono dirette... I templi hanno le loro immagini sacre, e noi vediamo quale influenza hanno sempre avuto su una gran parte dell'umanità. Ma in verità le idee e le immagini sono gli invisibili poteri che costantemente governano la mente degli uomini e a questi essi tutti, universalmente, pagano una pronta sottomissione. È quindi del più alto interesse che si prenda gran cura dell'intelligenza, al fine di condurla rettamente nella ricerca della conoscenza e nei giudizi che essa compie»<sup>12</sup>.

Se l'uomo che vive la società contemporanea può trovare il modo per orientarsi nell'universo globale e indefinito grazie all'uso che fa del suo pensiero, la delineazione delle dinamiche di sviluppo del pensiero passa attraverso l'individuazione delle «fonti dell'errore», quelle che Bacone chiamava *idola* o *fantasmi* e su cui la filosofia e più di recente le scienze dell'educazione hanno riflettuto, da Aristotele a Parmenide, da Cartesio a Spinoza, da Russell a Popper e a Eccles solo per citare alcuni esempi. Nel discorso filosofico e pedagogico parlare di «fonti della conoscenza» ha un senso riconosciuto e le diverse teorie elaborate evidenziano una dialettica, crescente negli ultimi decenni, fra diversi campi scientifici: queste elaborazioni risultano ancor più significative per il nostro ragionare quando lasciano chiaramente emergere le relazioni che si sono determinate tra le discipline pedagogiche e le altre scienze, quali *in primis* la biologia, la psicologia, la sociologia, l'antropologia e l'etica, le cui influenze reciproche sono state continue e proficue per importanti scoperte che hanno riguardato l'uomo e i suoi interni meccanismi cognitivi.

La volontà di rintracciare le «fonti dell'errore» reca con sé, invece, interrogativi problematici, ancor più se esse vengono ulteriormente chiarite con l'espressione «fonti dell'ignoranza». L'assunto che fa da sfondo e da guida a questa indagine sostiene che il pensiero o, meglio, ogni processo di riflessione prende avvio da una situazione problematica, ambigua, che suscita un dubbio proprio per le plurali alternative di analisi e di risoluzione che pone. Inoltre si sono riconosciuti, come caratteri centrali di ogni scienza e razionalità, l'antidogmaticità, la criticità, il relativismo.

A questo punto l'obiezione viene dall'apparente opposizione di questa im-

12 J. Locke, *The Conduct of the Understanding*, par. I, citato in J. Dewey, *Come pensiamo*, cit., p. 84.

postazione rispetto alla concezione ottimistica delle possibilità della conoscenza, a quell'ottimismo epistemologico che animò il Rinascimento e che, come si è richiamato all'inizio di questa riflessione, riconosceva assoluto potere all'uomo di trovare la verità e di conoscere. Due aspetti, questi ultimi, che si intersecano nel principio della certezza che la verità è manifesta, che essa può essere celata ma che, seppur non facile, non è impossibile all'uomo approdarvi distinguendo verità e falsità<sup>13</sup>.

Si pensi all'incondizionata fiducia nell'uomo e nelle sue facoltà che conduceva Bacone e Cartesio, empirista il primo e razionalista il secondo, a ritenere che ogni uomo ha in sé come un bagaglio le fonti della conoscenza: attraverso l'osservazione o attraverso l'intuizione intellettuale l'uomo riconosce verità e falsità e, se l'uomo ha il potere di conoscere, l'uomo per questo ha anche il potere di essere libero. L'ottimismo per cui la verità è comunque manifesta all'uomo poggiava in Cartesio sulla teoria della *veracitas dei*, per cui tutto ciò che l'uomo vede è per principio vero perché è Dio che rende manifesta la verità e Dio non può ingannare l'uomo.

In Bacone la teoria della *veracitas dei* prendeva la forma della dottrina della *veracitas naturae*, nel senso che la natura, come libro aperto, è il luogo dell'acquisizione di verità a patto che l'uomo sappia leggerla con la mente non contaminata da errore di giudizio, da fonti dell'ignoranza derivate dalle influenze negative dell'educazione e della tradizione. Sono queste fonti ad allontanare l'uomo dal conseguimento della verità e sono sempre queste fonti ad intervenire anche quando l'uomo è riuscito a eliminare il velo che offusca la verità facendo perdere di nuovo e facilmente questo possesso.

È evidente la reminiscenza della dottrina platonica delle fonti divine della conoscenza, che accomuna il pensiero greco sin dalle origini e che ancor più non pervade la sola riflessione filosofica, ma anche e soprattutto la produzione poetica da Omero ad Esiodo sino a Parmenide che considerava la dea Dike per la funzione ispiratrice e per essere fonte della verità. Per i greci l'intelletto è fonte di conoscenza vera; la garanzia della veridicità della conoscenza intellettuale viene dagli dei, posti a guida e a guardiani della conoscenza. Sorgente di conoscenza è l'intelletto, che si esprime con la parola; il *logos* è conoscenza, la parola orale, in quanto ispirata, è dunque fonte di conoscenza vera.

13 Vale fra tutti il riferimento a Spinoza e in particolare al passo di *Etica*, trad. it., Sansoni, Firenze 1963, parte II, scolio alla prop. 43: «Senza dubbio, come la luce manifesta se stessa e le tenebre, così la verità è norma di sé e del falso».

Tutto il mondo greco in ogni aspetto della vita quotidiana, individuale e sociale, è una dichiarazione di obbedienza totale alla parola di ispirazione divina fonte di conoscenza e di insegnamento in virtù della sua origine divina e, dunque, del sua verità indiscussa. La parola vera e atemporale del poeta, ispirata dalla Musa, comunicava ad un uditorio totale il vasto patrimonio di conoscenza con l'intento di generare in ciascun *polites* la coscienza identitaria ellenica e spronare ad incarnare un preciso ideale di virtù. Il *logos*, dunque, era nella società greca ignara di scrittura lo strumento assoluto recante nella sua essenza i tratti specifici dell'evento educativo: la parola "parlata" era principio di verità suprema e, al tempo stesso, azione, ossia funzione sociale.

La parola "parlata" era educazione quando trasmetteva la memoria storica e culturale delle generazioni passate, era formazione quando esortava l'uomo all'agire nella presente realtà dipingendo i contorni di una *areté* sociale incarnata in un preciso tipo umano. Omero, Esiodo, Tirteo, Solone, Saffo, Alceo, Pindaro e Bacchilide, Simonidide, i tragici, i sofisti, Platone, Aristotele, Isocrate e i poeti ellenistici, tutti hanno tratteggiato un ideale preciso di virtù, nel costante riferimento alla società che si presentava loro di fronte.

Con la parola questi elogiavano chi fosse degno di fama; con quella stessa parola costoro gettavano nell'Ades o nei gironi dell'Oblio chi ne apparisse meritevole; con la parola essi hanno svolto una reale attività paideutica, individuando concreti modelli didattici, anche prima di servire le elaborazioni filosofiche e l'affermazione dei grandi sistemi del V secolo a.C.<sup>14</sup>.

L'intervento divino era veicolo di accesso alla conoscenza vera che, nella dottrina platonica dell'*anamnesi*, è accordata a ogni uomo: tutti possono conoscere l'essenza delle cose e, più approfonditamente, non vi è alcunché che l'anima immortale non conosca prima della nascita. Nel *Menone* e nel *Fedone* Platone chiarisce che tutte le nature sono affini e che l'anima conosce tutte le cose. La teoria dell'*anamnesi*, infatti, concepisce la conoscenza come ricognizione, come ricordo della natura vera di tutte le cose che l'uomo conosceva ancor prima di nascere ma che, nascendo, dimentica<sup>15</sup>. Secondo l'impostazione platonica, sarebbe la nascita la prima grande fonte di ignoranza dell'uomo, dal momento che essa determina la perdita dello stato di onniscienza che caratterizza l'uomo prima della sua nascita quando egli vive la condizione di partecipazione alle idee o essenze, nature, delle cose. Ciò sarebbe la ragione per cui

14 Cfr. E.M. Bruni, *La parola formativa. Logos e scrittura nell'educazione greca*, cit., pp. 9-66.

15 Platone, *Menone*, 81b-d; *Fedone*, 72e ss.; e 75e; e 79d; *Repubblica*, 611d; *Leggi*, 899d.

l'uomo, nella visione platonica, sarebbe spinto da un incessante desiderio di conoscere e di scoprire che Socrate mette in evidenza con l'esempio dello schiavo che, privo di ogni istruzione, viene aiutato a "ricordare" una prova del teorema di Pitagora.

Quando si passa ad analizzare il processo cognitivo dal punto di vista delle scienze dell'educazione, il problema si sostanzia essenzialmente nel coniugare "sinteticamente" i punti di vita differenti delle discipline che compongono il complesso pedagogico. Il processo cognitivo e, quindi, anche il processo formativo sono, come si è tentato di dimostrare finora, campi di un possibile esame integrato.

L'approccio sociale, dal canto suo, interviene a delineare l'architettura dello sviluppo cognitivo e formativo, dal momento che fa luce sulle relazioni che l'uomo stabilisce con il proprio ambiente vitale, relazioni fondamentali per evidenziare che la formazione dell'uomo si costruisce proprio in rapporto e all'interno del contesto in cui ciascun individuo conduce la sua esistenza e in cui si attuano la lettura e la trasformazione della realtà circostante.

Inizia così ad apparire tutta la complessità della questione e si rende necessario ricucire i vari punti. La domanda con cui si è aperta la riflessione, «Quale formazione per l'uomo planetario?», potrebbe idealmente porsi al vertice di un triangolo, in cui gli altri due poli sono rappresentati dalla questione del «metodo» e dalla dinamica di origine e di sviluppo del «sistema dei saperi individuali» nelle dimensioni del sentire e del pensare dell'uomo. Ne deriva l'emergere della imprenscondibilità dell'analisi della natura e della articolazione della conoscenza umana e del tentativo di definire la complessità del processo formativo, dal momento che l'indagine del processo formativo non può non prescindere dal suo farsi psichico, culturale e sociale e, dunque, non può non prendere in considerazione la relazione uomo-ambiente.

L'uomo, infatti, prende forma nello svolgersi della sua esistenza in un determinato contesto che egli elabora e trasforma continuamente attraverso la creazione di saperi che rappresentano la *conditio sine qua non* per interpretare la realtà e modificarla. In questo senso, il processo formativo appare intimamente connesso o, meglio, coincidente con lo sviluppo cognitivo individuale e collettivo. Il rapporto che si istituisce tra l'uomo e l'ambiente è posto a fondamento della ricostruzione della dinamica da cui si origina e si evolve il processo formativo medesimo.

Tale relazione, che coinvolge determinati elementi, si stabilizza in virtù delle interdipendenze e delle influenze reciproche degli elementi stessi: al cen-

tro emerge il soggetto che costruisce i saperi necessari per leggere, interpretare e trasformare la realtà, ai due vertici dell'ideale triangolo si collocano da una parte i prodotti materiali di una cultura, i prodotti cioè tecnologici ed economici finalizzati alla trasformazione del contesto ambientale e dall'altra parte si trovano i prodotti immateriali della cultura che si identificano con le conoscenze possedute dalla società per interpretare la realtà.

Nel gioco di relazioni tra i tre elementi, i prodotti materiali trovano ragione d'essere se e solo se il sistema di conoscenze della società le conferma e se gli individui della società li riconoscono come tali e in riferimento ad essi vengono educati. Il medesimo ragionamento risulta valido a proposito dei prodotti immateriali legittimati dal sistema materiale: il sistema di conoscenze del gruppo culturale sono legate alle condizioni materiali del gruppo e, parallelamente, influenzano e sono influenzate dal sistema dei saperi del gruppo.

Con una successiva semplificazione è possibile ancor più evidenziare l'importanza del soggetto che apprende e insieme costruisce conoscenze che, se per un verso vanno a comporre quella che si è definita come la produzione immateriale della cultura, per il verso opposto ma parallelo fanno da guida alla costituzione della produzione materiale della cultura. La costruzione dei saperi è operazione indispensabile per l'uomo perché sono le conoscenze che egli possiede a consentirgli di vivere, perché grazie ad esse l'uomo è in grado di interpretare e di migliorare le condizioni della realtà, all'interno della quale si svolge la sua vita.

Vale allora la pena muoversi alla ricerca di una risposta alla questione di come l'uomo costruisce i saperi e anche in questo caso non si può non tener conto dei progressi compiuti dalla pedagogia che ha raggiunto un condiviso grado di scientificità: è proprio nell'alveo del paradigma scientifico della pedagogia che è avvenuto il passaggio ad una considerazione multiprospettica del processo cognitivo. Va, anzi, detto meglio che è proprio la scienza pedagogica che necessita, per affermarsi, di un'analisi complessa sul soggetto e sul suo processo di formazione.

L'approccio interdisciplinare e scientifico fa trasparire che proprio sul soggetto, nel suo percorso di realizzazione e di evoluzione, operano due modalità di sviluppo: come a dire che nel soggetto si scorgono modificazioni che sono esiti di un processo di sviluppo naturale, definibile anche come «processo educativo informale»; modificazioni che sono al tempo stesso effetti di un processo di sviluppo innaturale, ossia di un «processo educativo formale» de-

terminato dall'azione educativa istituzionalizzata e dall'opera delle agenzie formative territoriali.

### 2.5. La questione dei «metodi» e dei «fini» della formazione

È convinzione condivisa che la qualità del sistema educativo rappresenti oggi più che mai la condizione prima dello sviluppo di ogni nazione, il motore propulsore del successo e della crescita economica e sociale dell'intera pianeta Terra. Affermare ciò, tuttavia, impone successivi chiarimenti: a ben guardare in ogni tempo il tema della “buona” educazione e della “efficiente” istruzione ha coinvolto numerosi studiosi i quali hanno elaborato teorie e codificato altrettanti canoni in cui strategie, tattiche didattiche, strumenti di valutazione restavano nella maggior parte dei casi mera teoria o tutt'al più sterili e meccanici riferimenti nello svolgimento della pratica dell'insegnamento.

I numerosi dibattiti, le inchieste succedutesi nella storia della scuola non solo italiana, i vari provvedimenti legislativi, i tentativi di riforma hanno risposto in maniera parziale alle domande particolari e ai problemi pedagogici, senza alcuna proposta concreta sulle grandi e generali questioni di fondo. Ne è riprova il fatto che nel nostro Paese l'affanno istituzionale di approdare ad una riforma complessiva dell'intero sistema formativo, dopo il 1923, si è concretizzato in proposte e progetti settoriali, che hanno toccato parzialmente alcuni gradi dell'istruzione e questioni particolari, ma che con estrema difficoltà e gravi ritardi hanno toccato in modo risolutivo i grandi temi dell'educazione e l'impianto formativo nella totalità.

Costante, ad esempio, è stato il dibattito circa la formazione degli insegnanti, una necessità incalzante dagli anni '80 e che, attraverso tappe più o meno lineari inscindibili dalle alterne vicende politiche e culturali, nel 1990 almeno sotto il profilo normativo si è risolta con l'attivazione dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e delle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS). Negli anni seguenti l'attenzione si è andata concentrando sugli ordinamenti didattici e sulla necessaria collaborazione tra scuola e università, attraverso il coinvolgimento di insegnanti in servizio che potessero mettere a disposizione la loro esperienza formativa maturata nella pratica scolastica. Nel 1996 il Decreto n. 470 definiva istituzionalmente le tabelle curriculari, XXIII e XXIII bis, mai applicate ma condizionanti dell'attività successiva; nel 1998 furono emanati i Criteri generali per la defi-

nizione degli ordinamenti del Corso di laurea in Scienze della formazione primaria e della Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario. La formazione degli insegnanti di fatto veniva delegata alle università che, in virtù della autonomia riconosciuta, definiva l'ordinamento didattico all'interno di Criteri generali emanati dal Ministero dell'Università.

La questione della formazione degli insegnanti è solo un esempio riportato per ricordare come tutto va giustamente ritenuto importante, ma come in realtà la trattazione di singoli aspetti hanno fatto perdere il senso della unitarietà del fenomeno formativo e della pratica educativa. Si è parlato tanto di contenuti e da sempre l'analisi si è appuntata sul metodo della trasmissione, come se tutti i mali e le cause del fallimento educativo risiedessero lì, sui "cattivi" metodi dell'insegnante nel trasferire le conoscenze ai discenti.

Questo problema, di non poca importanza, non può però essere disgiunto da quello dei fini dell'educazione, da quello cioè degli scopi dell'educazione e degli obiettivi dell'istruzione. Per specificare ulteriormente questo aspetto, basti riportare alla memoria l'annosa discussione che ha investito talune discipline, come quelle classiche in particolare, ritenute poco "formative" in considerazione dei professati fini non coerenti con le esigenze di formazione richieste dal momento sociale. Si parla e si scrive da sempre e ancora oggi, ad esempio, se sia opportuno o meno inserire nel curriculum formativo dei giovani il greco e il latino. Questo tema, presente nel mondo dell'istruzione e nei dibattiti intellettuali da tempi remoti, ancor oggi risuona come attuale.

Le ragioni sono le stesse di cento anni fa e le argomentazioni di oggi risultano minate dagli stessi vizi di sempre. Ancora ai giorni nostri il latino e il greco, oggetto di costante attenzione nei decenni trascorsi, vivono in trincea, costretti a difendersi in continuazione dall'accusa di non essere utili e funzionali ad un'educazione planetaria. A dimostrazione si analizzino i saggi e ancor più le inchieste ministeriali, si esaminino le diverse voci di legislatori che hanno sciolto la discussione emanando programmi nuovi e modificando i quadri orari, si rifletta sugli esiti didattici generalmente negativi dei giovani, sulla faziosità e sulla strumentalizzazione della politica che ha stigmatizzato il latino e il greco attribuendo ad essi a seconda dei tempi etichette ideologiche più che formative, si guardi infine all'affermazione del nuovo e auspicato umanesimo che, tuttavia, più che di forma è di contenuto e che nega il senso della storicità e la dignità all'insegnamento dei classici.

Il fallimento anche in questo caso va rintracciato nell'aver schivato di ridefinire il valore dell'educazione classica, di rintracciare un fine nuovo delle

discipline classiche valide per l'uomo che vive il mondo di oggi. Neil Postman nell'analizzare l'istruzione dei giovani evidenzia due problemi o, meglio, due prospettive di indagine: il problema di tipo "ingegneristico" e quello di tipo "metafisico". La dimensione tecnica si sofferma sugli strumenti attraverso i quali i giovani realizzano l'apprendimento: in questa ottica l'apprendimento è equiparato ad una abilità meccanica. Nella visione metafisica, invece, il problema si inquadra diversamente: diventa centrale la formazione della persona che si impadronisce delle conoscenze per rielaborarle, per costruirsi le sue conoscenze e, di conseguenza, per costruire la propria visione del mondo.

La persona nel processo di acquisizione delle conoscenze si trasforma insieme ad esse e, perché ciò accada, il soggetto-uomo deve essere agitato da una "ragione", da una motivazione che vada oltre e che è altro rispetto alla ragione immediata dettata dalle urgenze e dai compiti del momento. «Questo tipo di ragione è alquanto astratta, non sempre presente nella nostra coscienza, per niente facile da descrivere. E soprattutto, senza di essa l'istruzione non funziona. Perché la scuola abbia un senso, i giovani, i loro genitori e i loro insegnanti devono avere un dio da servire, o, ancora meglio, diversi dei. Se non hanno nessuno, la scuola è inutile»<sup>16</sup>.

Per essere condivisa, l'affermazione dello studioso americano deve essere chiarita, partendo dallo specificare cosa debba intendersi per "dio" da servire. A quale "dio" ci si riferisce? Il pensiero va immediatamente al Dio creatore che ha rappresentato e rappresenta per molti un motivo per vivere, anzi *il* motivo su cui impostare l'esistenza, una ragione per imparare, un fondamento per insegnare. Non necessariamente il "dio" della nostra discussione deve essere, però, il Dio del Cristianesimo: lo stesso Postman sottolinea ciò e propone termini differenti per spiegare il senso che intende trasmettere. Quando Postman parla di dio, non entra assolutamente nella sfera della cristianità e della sacralità. Egli ricorre a questa immagine per rimandare il nostro pensiero verso «un'idea e [...] una storia – non qualsiasi tipo di storia, ma una che esprima le origini e le previsioni per il futuro, una storia che costruisca degli ideali, prescriva delle norme di condotta, offra una fonte di autorità e, soprattutto dia un senso di continuità e di obiettivi»<sup>17</sup>.

16 N. Postman, *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola*, Armando, Roma 2004, p. 14.

17 *Ibidem*, p. 15.

Spiegando meglio, lo scrittore afferma che «un dio [...] è il nome di una grande narrazione, una che ha sufficiente credibilità, complessità e il potere simbolico di renderci capaci di organizzare la nostra vita attorno ad essa»<sup>18</sup>. Le narrazioni rispondono all'esigenza umana di riuscire ad attribuire alla storia dell'uomo e del mondo un significato, passando attraverso la ricostruzione e la memoria del passato e delineando suggerimenti e previsioni per la storia a venire.

La necessità di trovare un senso per ogni cosa è una caratteristica intrinseca della natura umana, che crea storie, che va alla ricerca costante della propria identità personale e della propria identità comunitaria, che è inserito in un processo costante di costruzione della conoscenza, che è continuamente intento a definire e ridefinire il patrimonio dei valori su cui impostare la propria condotta di comportamento e di vita. In altri termini, «senza un racconto, la vita non ha significato. Senza un significato, l'apprendere non ha scopo»<sup>19</sup>.

Numerose sono state le narrazioni fiorite insieme alla storia delle civiltà: i miti dell'età arcaica, il grande racconto giudaico-cristiano di Javhè, i racconti di scienza e tecnica, le narrazioni negative dei totalitarismi (comunismo, nazismo e fascismo), la storia della democrazia. Tutte esprimono un senso e danno un senso al mondo e all'uomo, prescindendo dalla volontà di una descrizione scientificamente fondata: il vero o il falso di queste e altre narrazioni risultano misurabili sulla scia delle conseguenze che esse hanno sull'uomo.

Anche per quanto riguarda l'educazione e l'istruzione risulta centrale restituire ad esse un significato mediante il quale ridefinire il fine condiviso. Come a dire che si rende necessario rintracciare una grande idea per l'educazione che accomuni gli uomini nel pianeta della pluralità. I diversi racconti dei diversi popoli contengono elementi di ricchezza per l'uomo e devono essere resi noti universalmente.

Occorre, dunque, uscire dalla crisi dell'educazione creando una cultura che unisca uomini di tradizioni, di origini, di appartenenza, di lingua, di cultura e di religione diverse, solo apparentemente lontane, legate dalla vocazione a ridefinire il fine cui direzionare la crescita e la pace di tutti e a ripensare i metodi cui far ricorso per il raggiungimento di tali scopi. Fini e metodi dell'e-

18 *Ibidem*.

19 *Ibidem*, p. 16.

ducazione si nutrono vicendevolmente: fissato un fine condiviso, si procede alla rassegna degli strumenti necessari.

La scaletta indicata si erge sul fondamento della centralità di conoscere la realtà umana a partire dalla sua costituzione e dal suo funzionamento biopsichico. Conoscere la persona significa conoscere la storia personale di ciascuno, consente di conoscere il modo attraverso il quale ognuno apprende le conoscenze necessarie al suo inserimento sociale, indispensabili per migliorare le sue condizioni di vita, per interpretare e modificare il contesto vitale.

L'interpretazione della realtà è, dunque, la condizione indispensabile per la vita: essa è una conquista fatta di momenti progressivi che denotano il percorso attraverso cui l'uomo diventa il soggetto agente all'interno di un sistema di apprendimento e di costruzione delle conoscenze che gli assegnano e gli garantiscono la specificità di trasformare le conoscenze stesse e la realtà al di fuori di sé<sup>20</sup>.

I ragionamenti sull'educazione hanno interessato i soggetti e le pratiche pedagogiche in relazione ai tempi storici e in parallelo al modo di intendere il mondo, alle credenze e ai valori che la società ha riconosciuto come veri, buoni, belli e, dunque, da trasmettere alle generazioni giovani. In questa ottica, il problema si annida attorno ai valori o, meglio, attorno alla definizione dei valori degni di trasmissione e attorno alle pratiche del loro insegnamento. La caratteristica principale dell'era attuale è la rapidità dei mutamenti che rendono "vecchi" e "passati" fini appena prima centrali di ogni buona educazione.

I tre obiettivi di base imperanti nella scuola primaria, ossia il leggere, scrivere e il far di conto, offrono lo spunto per chiarire come queste tre capacità fondamentali oggi devono essere rilette e reinterpretate se non vogliono essere tacciate di essere "decontestualizzate". Il fatto è che fino alla seconda metà del XX secolo, nei Paesi occidentali almeno, l'alfabetizzazione appariva l'obiettivo della scuola e i contenuti su cui progredire ogni soggetto si alfabetizzava erano limitati. Questo principio vale ancora oggi, ma le tre classiche abilità menzionate si arricchiscono, si ampliano assimilando al loro interno la capacità di usare il computer, il linguaggio informatico, l'inglese e prevedendo una costante dilatazione delle abilità di base.

20 A tal proposito, si rimanda per approfondimento al volume di P. Orefice, *Pedagogia*, Editori Riuniti, Roma 2006, con particolare riguardo per il cap. 3, pp. 77-98.

Gli strumenti stessi del fare pedagogico negli ultimi cinquanta anni hanno cambiato rotta, risentendo gli effetti di un diverso e nuovo modo di analizzare l'uomo, la sua realtà, i suoi bisogni, le sue attitudini, i meccanismi del suo acquisire conoscenze: la memorizzazione come mezzo di apprendimento, la scolarizzazione prevalentemente a livello elementare, l'istruzione fondata sul concetto di acquisizione disciplinare si addicono ad una realtà storica in cui i valori di bene, di buono e di bello si integravano fondendosi nella persona.

Nel mondo classico l'educazione mirava a formare il cittadino *kalòs kai agathòs*: l'ideale greco della virtù inglobava il possesso della conoscenza, inglobava doti come il coraggio, la lealtà, la forza, non ultima la bellezza fisica che era anche morale. L'azione paideutica aveva come scopo dichiarato e vivo quello di formare cittadini in grado di incarnare questi valori che erano i valori riconosciuti dalla società stessa. Alcune discipline più di altre trovavano collocazione nel *curriculum* formativo dei giovani: «L'allievo, oltre ad avere le necessarie qualità naturali, deve apprendere i procedimenti retorici ed esercitarsi nel loro uso», scriveva Isocrate<sup>21</sup>. Platone illustrava nella *Repubblica* l'intero percorso formativo in cui favole, ginnastica, musica, filosofia, aritmetica, geometria e astronomia avrebbero condotto l'uomo alla virtù<sup>22</sup>. Passando per i paradigmatici canoni medievali, per gli ideali rinascimentali, approdando ai giorni nostri vale la pena ricordare l'importanza delle citate lingue classiche, come della filosofia nella formazione dell'uomo.

Nell'individuare i fini dell'educazione oggi ci si scontra con alcune difficoltà: in primo luogo con il problema oggettivo della variegata e mutevole situazione storica e sociale, vale a dire con la reale questione di una società tanto sfaccettata in cui è difficile trovare punti fermi e valori condivisi e condivisibili in termini universali; in secondo luogo, qualora fossero individuati certi fini, i conti vanno fatti con l'incertezza che essi possano durare al di là delle repentine trasformazioni; in terzo luogo, rappresentando la difficoltà trasversale a diverse dimensioni ci si imbatte nel grande problema di come debba concepirsi l'individuo su cui costruire una tale educazione.

In termini più generali, il grande problema è posto dalla perdita della visione olistica della persona, caratteristica che dominava tra gli antichi e tra i

21 Isocrate, *Contro i sofisti*, 17

22 Platone, *La Repubblica*, II, 376e-377d

nostri non lontani avi. Come riflesso, le istituzioni educative diventano i luoghi ideali che incarnano e trasmettono saperi e verità che l'intera comunità condivide e in cui teoricamente la comunità si riconosce, ma ad esse si stenta ad assegnare il ruolo di veicolare le idee di bene e, come sottolinea Gardner, di bellezza<sup>23</sup>.

Sebbene le scuole siano ambienti purificati, da parte di alcuni studiosi si sottolinea che proprio questa selezione purificatrice le trasforma in luoghi fortemente gerarchici, rigidamente disciplinati, impersonali, in opposizione all'immagine della scuola rispettosa della natura libera e creativa del processo formativo. Tra i critici dell'istruzione scolastica, si pensi alla posizione talvolta estrema di John Holt che a chiare lettere attribuisce alla scuola il compito di rendere "stupidi" i bambini<sup>24</sup>. Questa affermazione, una tra le molte di osservatori critici nei confronti del ruolo dell'educazione formale, denuncia le riserve circa la capacità delle istituzioni formative di trasferire valori ritenuti centrali nell'educazione dei giovani e necessari per l'inserimento e la convivenza sociale.

Rimane tuttavia ancora vaga l'individuazione dei valori su cui impostare l'educazione dell'uomo. L'incertezza evidenziata è legata alla questione dell'indeterminatezza identitaria dell'uomo e dell'uomo europeo in modo parti-

23 Cfr. H. Gardner, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, Feltrinelli, Milano 1999, p. 32-33: «La mia immagine della situazione è la seguente: un tempo la prassi di inculcare vero, bello e bene mediante le istituzioni scolastiche appariva relativamente non problematica. In seguito, però, il consenso che rendeva possibile un'educazione "alla virtù" si è logorato in tutto il mondo e oggi è particolarmente debole nelle società moderne e postmoderne, come gli Stati Uniti. Alcuni ritengono che questa missione sia stata completamente abbandonata e che ci convenga non vedere più nella scuola lo strumento di trasmissione di queste antiche virtù. Qui intendo impegnarmi in una meditazione stringente sull'alternativa opposta: l'educazione deve *continuare* ad affrontare il vero (e il falso), il bello (e il brutto), il bene (e il male), senza ignorare gli aspetti problematici di queste categorie e le divergenze che dividono culture e subculture».

24 J. Holt, *How Children Fail*, Pittman, New York 1964, p. 157: «In grandissima misura la scuola è un luogo dove i bambini imparano ad essere stupidi [...]. I bambini molto piccolo non sono stupidi. I bambini di uno, due o persino tre anni si impegnano totalmente in tutto ciò che fanno. Abbracciano la vita e la divorano; per questo motivo imparano così in fretta e costituiscono un'ottima compagnia. L'indifferenza, la noia, l'apatia [...] vengono dopo. I bambini arrivano a scuola curiosi; entro pochi anni quella curiosità è morta, o quanto meno inerte. Se permetti a una classe di prima o terza elementare di rivolgerti domande, ti sommergeranno; i ragazzi della quinta non dicono nulla».

colare, tanto quanto alla più ampia questione dello spazio europeo, sempre più incerto o meglio sempre più soggetto ad ampliamenti e sfaccettature. Allora, quale educazione per l'uomo che vive i processi della globalizzazione?

La priorità pedagogica, nella prospettiva seguita, è data ai "fini" dell'educazione all'interno di uno studio complesso sulla realtà umana che ingloba quella necessità evidenziata di riformare il modo di conoscere, il modo di pensare, il modo di apprendere e il modo di insegnare. La sfida a cui la complessità richiama l'uomo è quella di riformulare una cosiddetta "disciplina di pensiero", grazie alla quale ciascun individuo si rende capace di affrontare la flessibilità, l'incerto, il multidimensionale della società stessa.

Si può interrogare la società e rintracciare il fine dall'analisi sociale. In questo senso, il fine si viene a porre tra due sfere, quella della realtà concreta e quella dell'utopia, ossia quella della realtà pensata in previsione futura. Il presente lascia trasparire le caratteristiche in base alle quali prevedere la progettazione educativa. I dati che si evincono dimostrano che la situazione attuale ha riplasmato le istituzioni educative, che il rapido progresso tecnologico e scientifico ha modificato le modalità e gli strumenti della comunicazione, che i progressi scientifici hanno approfondito le conoscenze sulla vita mentale dell'uomo, che le scoperte della biologia e della medicina hanno dato un'immagine nuova dell'attività cerebrale tale da rendere necessario il ripensamento degli approcci pedagogici, che il diffondersi di forme politiche democratiche in tutto il mondo hanno intensificato la comunicazione tra individui e che, in parallelo al fiorire crescente di «ismi», vengono ripensati programmi didattici e vengono a moltiplicarsi le visioni del mondo.

Sotto il profilo economico ed ecologico, la globalizzazione ha portato ad una svolta verso una società del sapere in cui regge solo chi è ben equipaggiato in modo da partecipare all'economia di mercato. Prima ancora di procedere a ipotizzare valori, norme, pratiche in base ai quali educare i giovani della società attuale, è possibile dedurre un punto fermo di carattere generale costituito dallo sforzo ad abbattere la concezione e il principio che intende la crescita cognitiva personale come imperativo e imposizione.

L'espansione del sapere, caratteristica intrinseca alla condizione umana e garanzia per tutta la vita, deve rappresentare un obiettivo «desiderato» dai giovani. È questa la sfida più grande ed entusiasmante della scuola oggi! I giovani devono desiderare di apprendere sempre più conoscenze, devono sentire il desiderio di ampliare continuamente gli orizzonti del proprio sapere. Questa è una nota scritta nella biologia dell'essere umano, ma ciò non basta.

Occorre che l'uomo sia aiutato e guidato in questo processo di arricchimento personale dall'educazione e attraverso l'educazione. La sistematizzazione del sapere prodotto dagli uomini è soggetto a riesami in seguito non solo alla lievitazione della quantità delle conoscenze con progressione geometrica<sup>25</sup>, ma anche in seguito alla difficile specificazione circa le conoscenze e le verità da sapere per orientarsi nella odierna realtà storica e sociale.

È auspicabile anche nella selezione delle discipline un approccio in senso pluralistico, che tende a sganciarsi dall'orientamento monoprospettico e dal paradigma unico e che invece mira a integrare fonti diverse ed eclettiche offrendo soluzioni diversificate, speculazioni accurate così da incoraggiare l'esercizio critico della mente e del pensiero dell'uomo planetario. In altri termini, si tratta di promuovere la motivazione ad apprendere negli educandi, evitando di ricorrere ad attività generiche e uguali per tutti e promuovendo di contro in ciascuno i fattori appaganti e motivanti.

Ci si immette di conseguenza nella considerazione delle intelligenze multiple e nella valutazione dell'importanza di componenti non solo cognitive, ma emozionali e affettive afferenti alla sfera della personalità; nello stesso tempo si fotografano le differenze individuali nelle rappresentazioni mentali legate alle specificità personali, alla diversa combinazione e al diverso grado delle intelligenze.

Questa specificazione, più che superflua, è una necessaria denuncia di quanto le istituzioni e la pratica pedagogica abbiano in passato negato la possibilità di un'educazione individualizzata e personalizzata, celando questa negazione dietro l'errato modo di intendere e auspicare un'educazione in senso democratico.

### 2.6. Mente/cervello, ragione/emozioni: costruzione della conoscenza e percorsi formativi

Un moderno approccio allo studio della realtà mentale dell'uomo è venuto in aiuto alla pedagogia, offrendo modi alternativi di guardare all'uomo e alle sue

<sup>25</sup> Si veda per approfondimento di questo aspetto G. Trebisacce, *Coscienza storica e formazione oggi*, in F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Il processo formativo tra storia e prassi. Materiali d'indagine*, Liguori Editore, Napoli 1997, pp. 41-48. Si rimanda, inoltre, fra i tanti a F. Frabboni (a cura di), *Un'educazione possibile*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

potenzialità cognitive. Tale prospettiva ha contribuito, in particolare, ad un riesame delle strategie educative in conseguenza di interventi rinnovati nell'analisi dei fattori che intervengono nel dipanarsi dei processi cognitivi e metacognitivi. I potenziali del sentire e del pensare si intrecciano nell'elaborazione della conoscenza umana.

Il potenziale conoscitivo di una persona richiama una componente collettiva e una considerazione individuale. Da una parte occorre tener presente che esso si costituisce e si sviluppa, modificandosi, all'interno di saperi collettivi tipici del mondo storico e culturale di appartenenza: «Cambia l'organizzazione di una società, cambia la sua tecnologia, cioè la sua produzione materiale, cambiano anche i suoi saperi legittimi, cioè la sua produzione ideale»<sup>26</sup>. D'altro canto, nel corso dell'intera esistenza ogni individuo assiste ad un rimodellamento continuo del proprio potenziale di conoscenza in risposta al divenire della propria vita psichica. Come a dire che si determina una sinergia dinamica tra la produzione dei saperi e il funzionamento interiore di una persona; come a dire che la vita psichica di ciascun individuo guida la sua elaborazione cognitiva che, proprio per questo, non dà luogo a pensieri standardizzati, ma dinamici e volti a modificarsi in base ad un dato momento e ad un dato spazio.

Si è detto “potenziale cognitivo”: ma cosa si intende, quando si ricorre a questa espressione? L'esplorazione del potenziale cognitivo umano rappresenta un orizzonte illimitato per le implicazioni nell'ambito delle teorie sulla formazione umana e per le diverse zone di origine ed espansione delle conoscenze tipiche dell'uomo nel suo più maturo grado di evoluzione. Il potenziale conoscitivo di una persona, infatti, trova espressione e subisce modellizzazioni all'interno del mondo dei saperi collettivi, ma il singolo individuo può maturare conoscenze che si sviluppano al di là dei saperi collettivi seguendo un tragitto proprio. L'essere vivente, in quanto unità distinta e organizzata, si costituisce di una interconnessione di parti che segnalano la sua adattabilità all'ambiente e la sua intrinseca attitudine autopietica.

Ciò spiega l'illimitatezza sul piano biologico del potenziale umano di conoscenza e ci presenta l'evoluzione delle forme e delle dimensioni del potenziale conoscitivo umano insieme all'evolversi del suo sistema nervoso nel corso della storia della specie. Dai sensi che rappresentano la fonte originaria del-

<sup>26</sup> P. Orefice, *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*, cit., p. 34.

la conoscenza, selezionando i segni dell'ambiente, dalle emozioni rispondenti alla logica dei caratteri costitutivi di necessità, forza e movimento e con il duplice scopo di affermazione di un ordine e della conservazione biologica e psichica, si approda al potenziale cognitivo del terzo dominio, quello del pensiero, che simboleggia l'apice della conoscenza raggiunto dall'uomo dalla sua comparsa tre miliardi e mezzo di anni fa<sup>27</sup>.

In questo percorso tra gli spazi della conoscenza umana, occupa una costante formativa la volontà, che è anche e soprattutto necessità, di motivare le menti dei giovani ad apprendere, a farsi cioè critiche e speculative. Ne deriva la centralità delle strategie educative tese ad attuare il progetto di un'educazione "desiderata" in quanto compresa come fonte della realizzazione personale, nonché come motore che genera e amplia il complesso sistema di costruzione delle conoscenze personali e collettive. La scelta epistemologica è di indagare il paradigma della complessità in ogni suo aspetto e di analizzare l'uomo quale soggetto attivo nel ridisegnare la formazione dell'era planetaria.

L'approccio costruttivistico trasmette l'idea che il progetto di ridefinire la formazione alla luce delle esigenze sociali e culturali del presente storico debba prendere l'avvio dallo studio della mente e del cervello. Conoscere la mente, la struttura e il funzionamento del cervello, non significa tuttavia diventare i possessori di informazioni circa i valori su cui impostare l'educazione. Conoscere la mente rappresenta il punto di forza per le implicazioni sui meccanismi di apprendimento dell'uomo. È così che quel binomio che lega emozioni e conoscenza diventa allo stesso tempo un principio pedagogico fondamentale e l'indice di un approccio complesso allo studio del processo formativo.

Se l'essere umano legge e interpreta la realtà, modificandola, attraverso un processo progressivo di formazione, di costruzione di un sistema di saperi, va anche specificato che questo sistema di elaborazione delle conoscenze si nutre dei due potenziali umani, quello del sentire e quello del pensare. Le emozioni, infatti, influenzano l'acquisizione e lo sviluppo dei saperi più di altri campi: esse rappresentano una delle forme del conoscere che si sono evolute insieme all'evolversi del sistema nervoso. In altri termini, esse vanno a comporre

27 Si rimanda, in particolare, alla riflessione di P. Orefice nel citato volume *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*.

l'elaborato sistema di saperi dell'uomo, effetto di una progressiva organizzazione neuronale.

È chiaro da ciò che il sistema nervoso e il sistema dei saperi hanno percorso un identico tragitto durante il quale le funzioni e i potenziali cognitivi si sono arricchiti di nuovi significati. A ben guardare, il dominio dei saperi emozionali vengono a coincidere con l'impulso di vivere caratteristico dell'essere vivente: la sensazione del piacere e la sensazione del dis-piacere, desiderio e paura sono generati e influenzano specifiche zone del cervello, attivando specifiche connessioni sinaptiche. Da questi rapporti sinaptici hanno luogo i saperi senso-motori che guidano le azioni dell'uomo. Le emozioni, dunque, non sono altro che un movimento (dal latino *e-movēre*), un impulso ad agire, un andare verso qualcosa che piace o un allontanarsi da qualcosa ritenuto dannoso per la propria esistenza in quel dato momento.

I saperi emozionali, a metà strada tra i più bassi saperi senso-motori e i superiori saperi cognitivi, sono conoscenze inconsapevoli nel senso che la loro elaborazione è frutto dell'esperienza e non di un meccanismo esplicito razionale, di un meccanismo riflessivo che porta alla conoscenza consapevole e, in altri termini, a quel sapere di sapere. Se si impone l'esigenza di una riformulare l'educazione partendo dai suoi fini (che sono inscindibili dai metodi), se l'impegno pedagogico deve concretizzarsi in un aiuto reale all'uomo per la costruzione dell'esistenza in rapporto con gli altri, allora l'educazione della mente si rivela la bussola che indica direzione, fine e metodo della scienza della formazione.

È in questa prospettiva, in cui si è problematizzata la questione della formazione, che è emersa la negazione o, meglio, la rimozione del potenziale emozionale nel processo di formazione umana. Tale ignoranza si è manifestata in modi diversi: per un verso si compiono valutazioni fondate su di una gerarchizzazione tra conoscenza ed emozione postposta tradizionalmente al conoscere logico e razionale; per un altro verso si è privilegiato unicamente l'approccio verso una pedagogia della ragione, sottovalutando nell'intervento pedagogico l'integrazione con una pedagogia delle emozioni tesa a favorire nel soggetto in formazione la presa di coscienza del proprio vissuto emozionale e di tutto ciò che da esso può essere ricavato, agevolando il superamento di eventuali nodi problematici.

Appare più chiaro ora perché la pedagogia è chiamata ad uscire dal provincialismo culturale e scientifico per dialogare con altri ambiti epistemologici e si comprende meglio perché dalla biologia, dalle scienze psicologiche e

dalle neuroscienze in modo speciale, occorre sintetizzare i contributi che rispondono in maniera coerente alla natura propositiva e trasformativa dell'uomo<sup>28</sup>.

Il cambiamento come parametro della complessità sociale e della complessità del processo formativo individuale è in relazione stretta con la capacità che ciascun soggetto ha di attribuire significati, sempre nuovi e rinnovati, alla propria esperienza esistenziale, alla elaborazione della propria soggettività anche in relazione a ciò che è fuori da sé. Si può affermare con convinzione, alla luce delle precedenti considerazioni, che il fare formazione e, più in generale, la pedagogia come scienza del processo di formazione umana, per poter svolgere la funzione precipua di attuare il "cambiamento" proponendo fini e valori educativi concreti, devono fondarsi su una riflessione che, forte dei contributi delle scienze "altre", indaga il soggetto umano e i suoi problemi sfuggendo l'astrattezza e le formule tecnicistiche.

Il soggetto umano e i suoi problemi diventano lo spaccato per una analisi realistica, in cui tutto quanto rappresenta un problema diventa impulso alla risoluzione più che alla rimozione, passando attraverso il riconoscimento delle motivazioni, delle resistenze, delle modalità strategiche cui far ricorso.

Educazione della mente, allora, equivale sotto questa angolatura a «educazione alle emozioni» necessaria del suo rovescio della medaglia, ossia dell'«educazione alla ragione». Analizzate come «criterio metodologico della ricerca pedagogica»<sup>29</sup>, emozioni e ragione si intrecciano e si coprono di potenza nella relazione reciproca. Ragione qui non è sinonimo di razionalità, non è dunque un principio astratto e dogmatico.

Nella prospettiva di Bertin, la ragione diventa una necessità, un indicatore nella direzione di analisi, di arricchimento, di superamento della problematicità insita nel vissuto esistenziale dell'uomo, del mondo e dell'uomo-nel-

28 Indirettamente emerge la questione dei «mancati incontri» della pedagogia. Su questo tema si veda, in particolare, A. Porcheddu (a cura di), *Gli incontri mancati*, Unicopli, Milano 1990. Sul rapporto pedagogia-biologia si rimanda a E. Frauenfelder, *Pedagogia e biologia. Una possibile «alleanza»*, Liguori, Napoli 1995. Sul più complesso quadro dell'affermazione scientifica della pedagogia e dei rapporti con altri saperi, vale il riferimento a J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1967 (ed. originale 1929).

29 G.M. Bertin, M. Contini, *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma 1983, p. 88.

mondo. Educazione alle emozioni ed educazione alla ragione assumono una operatività pedagogica specifica all'interno del processo di costruzione della soggettività in cui l'individuo, guidato ed "educato", supera determinati condizionamenti psicologici, sociali, culturali, biologici ed entra in relazione con tutto quanto rappresenta l'alterità.

Un'educazione che tenga conto delle due dimensioni, emozionale e razionale, deve avviarsi con il delinarsi dei processi cognitivi ed emozionali quando ancora il bambino è molto piccolo. Inizia in altri termini con l'emergere nel bambino del bisogno di una figura adulta con cui rapportarsi e grazie alla quale imparare a relazionarsi<sup>30</sup>. È già dalla prima infanzia che andrebbe pensata e praticata l'educazione alle emozioni e alla ragione come processo durante il quale e per mezzo del quale il fanciullo cresce, matura verso una propria auto-educazione.

Come si educano le emozioni? Tutti sono chiamati a dare risposta, siano essi educatori, siano essi genitori, siano essi insegnanti, siano essi operatori nell'extrascuola. Educare alle emozioni significa innanzitutto guidare il soggetto a rielaborare la storia personale sino ad attribuire significati al proprio essere-nel-mondo e al proprio essere-con-gli-altri. Significa, in sintesi, agevolare la crescita della propria personalità, rendendo il soggetto consapevole dei suoi moti interni, aiutandolo a comunicare le emozioni per renderlo esploratore del mondo circostante, rafforzando la tensione alla scoperta della realtà esterna, preparandolo ad affrontare ed elaborare le paure che incontra nel suo viaggio di conoscenza verso l'ignoto, riconoscendo le sue sofferenze, imprimendogli la fiducia in sé e negli altri<sup>31</sup>.

Se le emozioni, positive e negative, vanno comunicate per essere interpretate ed elaborate, è necessario che vi sia chi ascolti e insegni a dare un nome alle paure che ostacolano il processo di conoscenza. Educare alle emozioni, allora, equivale a insegnare/imparare a meta-comunicare. E soprattutto, educa-

30 Si vedano, fra i tanti, il contributo di J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino 1967 e, nello specifico, lo studio di L. Pati, *La funzione educativa del padre*, Vita e Pensiero, Milano 1981 e l'analisi di J. Bowlby, *L'attaccamento alla madre*, Boringhieri, Torino 1972; Id., *La separazione dalla madre*, Boringhieri, Torino 1975; Id., *La perdita della madre*, Boringhieri, Torino 1983.

31 Si rimanda ai paragrafi *L'educazione alle emozioni nell'intervento – pedagogico – di prevenzione familiare* e *Educazione alle emozioni/educazione alla ragione* in M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992, pp. 176-194.

re alle emozioni richiede di sapersi muovere attorno allo straordinario problema della «unidualità cervello-mente» se è vero, come scrive Morin, che «l'emozione, la passione, il piacere, il desiderio, il dolore fanno parte del processo di conoscenza stessa»<sup>32</sup>.

L'educazione alle emozioni riporta così all'educazione della mente, là dove la realtà mentale risulta inseparabile da ogni attività del cervello e da ogni fenomeno bio-fisico. Mente e cervello sono l'una subordinata all'altro e viceversa, basti pensare ad esempio al malessere psichico e al suo manifestarsi anche attraverso il corpo nelle cosiddette malattie psicosomatiche. Si pensi ancora al dolore che si prova quando si è abbandonati, alla depressione che ne deriva e all'influenza sul sistema immunologico, come è stato analizzato da Bartrop e da Scheier in particolare. Occorre, dunque, parlare di circolarità tra le due entità mente-cervello, tra l'attività psichica e quella encefalica, di unidualità complessa per dirla alla Morin la cui caratteristica determinante è data sia dalla irriducibilità delle due realtà o, meglio, di una di esse sia dalla reciproca dipendenza dell'una dall'altra.

L'importanza riconosciuta alle emozioni nel processo di conoscenza dell'uomo e la centralità di educare al riconoscimento e alla giusta valutazione delle emozioni proprie e altrui sono funzionali a specificare due aspetti che possono assurgere a due prime annunciazioni di principio. Innanzitutto educare alle emozioni ed educare alla ragione rappresentano due aspetti coincidenti; in secondo luogo educazione alle emozioni ed educazione alla ragione conducono direttamente al centro del problema della conoscenza umana, alla necessità di considerare i diversi livelli che sono le basi, le origini e gli approdi del processo cognitivo. Il problema della conoscenza è il problema della vita<sup>33</sup>.

Se spostiamo per un attimo lo sguardo sulla dimensione biologica dell'essere umano, sull'origine della vita, ciò che constatiamo è che il vivente vive grazie alla conoscenza e che, nello stesso momento in cui l'uomo nasce, conosce. Se fosse altrimenti non gli sarebbe possibile sopravvivere nel suo ambiente. L'analisi dei processi cognitivi è bidirezionale, ma non solo. Essa da una parte tiene conto dell'apparato neurocerebrale, dall'altra parte della sfera psichica per introdurre il terzo termine del rapporto, la cultura, senza la qua-

32 E. Morin, *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1989, p. 111.

33 Cfr. H.R. Maturana, *Biology of Cognition*, Urbana Biological Computer Laboratory, Urbana 1970; Id., *Stratégies cognitive*, in E. Morin, M. Piattelli Palmarini, *L'Unité de l'homme*, Le Seuil, Paris 1974, pp. 418-442.

le né il cervello né la mente umana avrebbero potuto e potrebbero svilupparsi: «l'atto del conoscenza è a un tempo biologico, cerebrale, spirituale, logico, linguistico, culturale, sociale, storico e la conoscenza quindi non può essere dissociata dalla vita umana e dalla relazione sociale»<sup>34</sup>.

In ultima analisi, la conoscenza è un fenomeno dalle molteplici facce, per tradizione oggetto di interesse di ambiti diversi di sapere il cui limite è stato per l'appunto quello di analizzare e interpretare il fenomeno evitando un confronto dialettico. La frammentazione dei saperi ha messo in crisi la nozione stessa di conoscenza, lasciando o che essa si moltiplicasse quantitativamente nelle più svariate nozioni o facilitando il suo impoverimento-riduzione a informazione, a mera descrizione o, ancor peggio, a semplice percezione.

La filosofia e la scienza, pur separatamente, hanno contribuito alla determinazione di una vera e propria crisi della conoscenza quanto ai suoi fondamenti: Kant esclude la possibilità all'intelletto di conoscere la cosa in sé, Popper approda al fallibilismo. Resta solo il dubbio, come indice della relatività della conoscenza e come incitamento alla scoperta di orizzonti nuovi.

Questa condizione è della conoscenza umana e questa stessa condizione è della pedagogia come scienza del processo di formazione dell'uomo. Studiare la realtà mentale, come unità di neurobiologico e psichico, diventa lo strumento per reinterpretare l'essere umano nella società e nel mondo palesando la circolarità di limiti e di possibilità tra il soggetto come unità ipercomplessa e la complessità ambientale che condiziona i parametri di analisi e di guida per la formazione.

Si tratta, quindi, della difficoltà del nostro tempo di ridefinire i valori su cui ergere l'educazione dell'uomo, partendo dalla visione unitaria e problematica che lo studio del cervello e della mente ha affermato con forza e ha dato come eredità a tutti gli scienziati dei diversi campi. Le acquisizioni della neuroscienze hanno, ad esempio, ulteriormente chiarito l'inscindibilità tra sensibilità emozionali e capacità cognitive: si pensi alle nuove acquisizioni in tema di memoria che oggi sappiamo poter essere a breve e a lungo termine, episodica e semantica, motoria e linguistica. In questa ottica l'interdisciplinarietà e i suoi frutti vengono ad assumere il ruolo di metodo per la previsione delle richieste sociali e delle risposte formative.

<sup>34</sup> E. Morin, *La conoscenza della conoscenza*, cit., p. 24.

## 2.7. Una formazione a misura di «persona»

La vasta finalità dell'educazione della mente, concepita come reciproco intreccio di educazione alla ragione e di educazione alle emozioni, ruota, al punto di confondersi, intorno alla ridefinizione dell'essere umano come soggetto della formazione e prende forma, di conseguenza, intorno alla nuova visione della scienza della formazione e del suo costruttore, l'uomo-persona che si pone in attesa costante di una analisi nuova di sé, che reclama di essere continuamente riscoperto e che necessita di una interpretazione sempre più aggiornata della sua natura<sup>35</sup>.

Ecco allora che la tensione scientifica a studiare incessantemente la realtà umana a partire dal suo cervello e dalla sua mente corre in ausilio alla pedagogia come scienza della formazione dell'uomo in quanto persona, con lo scopo di rendere la formazione funzionale alla piena consapevolezza e realizzazione umana in comunione con la sua natura e con la sua società.

Ancora una volta il problema educativo è coinvolto: è chiamato in causa perché ritenuto necessario per ripristinare una immagine di uomo e per riportare alla luce il senso della persona, ridotta sulla base della scienza e della tecnica estremamente intese come semplice cosa. L'uomo ha perso se stesso, diventando vittima del suo concepirsi come padrone assoluto delle cose che ha prodotto<sup>36</sup>. Riaffermata l'unità mente-cervello e rinserta al centro dell'analisi scientifica sulla complessità della natura umana, è possibile ripensare la for-

35 L'incessante bisogno di ridefinire l'uomo e la sua natura risponde all'esigenza di evitare il rischio a cui è esposto l'uomo di assuefarsi nel processo che lo vede oggetto del pensare e del conoscere. Questo stesso processo altro non è che la prima esigenza dell'esistenza umana: «L'uomo non può perdere il posto che gli è proprio in quel mondo che egli stesso ha configurato». Così scriveva K. Wojtyła, *Persana e atto*, cit., p. 77.

36 Illuminanti le parole di Umberto Galimberti in un suo articolo uscito in *la Repubblica* il 21 dicembre 1995 e riportate anche da Giovanni Reale nelle pagine di *Radici culturali e spirituali dell'Europa. Per una rinascita dell'uomo europeo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003, p. 94: «Spogliato dei suoi valori religiosi, metafisici e simbolici non ospitati dallo scenario tecnologico, la morte oggi giunge con un tratto più disadorno, più nudo, più privo di significato, quasi uno scarto di produzione della vita, un residuo inutile, l'assoluto straniero in un mondo frenetico e affaccendato non per raggiungere una vera o presunta finalità com'era nello sguardo religioso o umanistico, ma con nessun altro scopo se non quello di esorcizzare la morte segregandola, separandola, nascondendola nel deposito dei rifiuti, nello scarico dell'oblio».

mazione nell'attuale realtà storica e sociale di fronte alla quale l'uomo rischia di perdere il senso della sua complessità e la coscienza del suo valore come persona. In che modo l'educazione può aiutare l'uomo in questa impresa da cui dipendono il suo sviluppo e la sua centralità nella società? Morin scrive di un «individuo [che], con la sua mente, può abbracciare la sua propria società, può sforzarsi di abbracciare il mondo con la sua comprensione»<sup>37</sup>.

Ma qui è in gioco il problema ontologico dell'uomo, il valore dell'uomo di cui si enfatizza l'azione nel mondo come manifestazione della sua specificità che gli deriva dal suo carattere creaturale. In questa ultima prospettiva, corrispondente alla pedagogia di ispirazione cristiana, si afferma un umanesimo che riconosce dignità suprema all'operato umano senza tuttavia tralasciare di sottolineare che si tratta di una azione orientata dalla sua dipendenza all'ordine che Dio ha imposto sul cosmo.

L'essere umano, creatura e immagine dell'alleanza con Dio, diventa persona<sup>38</sup>: l'essere umano si arricchisce così rispetto all'antropologia greca e latina nell'antropologia biblica che sottolinea non solo la specificità ontologica umana ma in particolar modo il carattere relazionale dell'uomo con il Creatore<sup>39</sup>.

Si entra in questo modo in uno dei nodi centrali dell'attuale momento storico e si riporta in prima linea una delle esigenze, la prioritaria, che la post-modernità impone alla riflessione teoretica e alla dimensione pragmatica della pedagogia: la ricerca di una razionalità educativa capace di riconoscere il peculiare per l'educazione dei giovani nel presente «villaggio globale». Seguire la via della definizione dei fini cui dirigere l'educazione, della risposta alla questione «A cosa devono essere educati i giovani?», significa a questo

37 E. Morin, *L'identità umana*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002, p. 185.

38 Il termine «persona» era noto fra i greci tanto quanto fra i latini. Nel mondo ellenico si faceva ricorso alla parola *prosopon* che indicava l'esteriorità: era così il viso era così la maschera usata dagli attori in teatro. Nel contesto romano il termine *persona* continua a designare la maschera usata nelle rappresentazioni teatrali, ma comincia a connotare anche la parte più interiore dell'uomo, il carattere, così come viene ad essere implicata in ambito giuridico come testimoniano gli scritti di Cicerone. Nei testi sacri *persona* è legato al mistero della sostanzialità divina. Con questa parola si indica l'uomo e la sua alleanza con Dio. Tommaso d'Aquino definisce la persona «quanto di più nobile c'è in tutto l'universo». La persona per Tommaso comprende in se stessa tutto l'esistente (Cfr. Tommaso d'Aquino, *Summa contra gentiles*, III, 112).

39 Cfr. AA.VV., *L'idea di persona*, Vita e Pensiero, Milano 1996. In particolare, si segnala il contributo di A. Bertuletti dal titolo *Il concetto di persona e il sapere teologico*, pp. 3-31.

punto del ragionamento affrontare la constatazione della crisi dell'uomo nella società complessa: una crisi che si palesa nel disagio psicologico e cognitivo a pensare in frazioni di tempo sempre più brevi, nel riscontro del suo disorientamento nonostante l'invadente tecnicismo del presente, nella lacunosa rispondenza fra l'educazione e la vita concreta.

L'inferenza logica fa emergere la tensione/impegno verso un'educazione che renda il soggetto autonomo e preparato alla vita. Va da sé richiamare la tesi di Hessen, il quale riconosceva all'educazione il fine di conferire a ciascuno il giusto posto nel mondo, di trovare «in questo oceano sconfinato della vita la [...] propria posizione individuale, che nessun'altro può rappresentare nel mondo»<sup>40</sup>. E se guardiamo ad Alfred N. Whitehead, allora non si può non ricordare il suo pensiero che affidava all'educazione il fine di preparare i giovani alle attività del pensiero. Come quando oggi si insiste sul fatto che i giovani non devono immagazzinare nella mente «idee inerti»<sup>41</sup> che non utilizzeranno in alcuna situazione di vita.

La relazione fra la sfera della formazione e la vita vissuta è strettissimo: l'educazione, infatti, è tale solo e solo se è utile nella vita e per la vita. La difficoltà sta nel tradurre questi principi pedagogici in pratica pedagogica, ossia nel rendere atto la potenza educativa finalizzata all'acquisizione da parte dei giovani della capacità di utilizzare il sapere, senza frantumazioni, senza specializzazioni, senza tecnicismo. Così, infatti, viene disegnata la fisionomia del sapere dell'era post-moderna, un sapere che si è polverizzato dando atto a Lyotard quando parlava di «declino del narrativo»<sup>42</sup>. Il declino denunciato da Lyotard oggi si specifica inserendosi nella più complessa crisi della soggetti-

40 S. Hessen, *Fondamenti filosofici della pedagogia*, Armando, Roma 1962, p. 241. Cfr. anche S. Hessen, *Ideologia e autonomia dell'educazione e della pedagogia*, Armando, Roma 1962. Risulta un tema dominante in tutta la riflessione di Hessen sull'educazione il richiamo alla vita come esigenza di valori attraverso i quali orientare la vita dei soggetti educandi. Tema caro e sottolineato da Mauro Laeng che si sofferma a sulla «fatica di crescere» (Cfr. CONSIGLIO NAZIONALE DEI MINORI, *Secondo rapporto sulla condizione dei minori in Italia*, Franco Angeli, Milano 1992, pp. 264-269).

41 Cfr. A.N. Whitehead, *I fini dell'educazione e altri saggi*, a cura di A. Granese, La Nuova Italia, Firenze 1992. Alla pagina 49 della citata traduzione italiana viene sviluppata la riflessione circa i modi pedagogici per evitare quello che Whitehead definisce «deperimento mentale» dei giovani, approdando alla conclusione secondo la quale è necessario: «1) Non insegnare troppe cose. 2) Ciò che insegni, insegna a fondo» .

42 F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, cit., p. 69.

vità, che è crisi antropologica e storica in cui, dietro le spinte di un postmoderno che licenzia anche con il prefisso “post” la modernità, l’essere, non persona, privato della memoria storica è lasciato nella profonda instabilità esistenziale e nella problematicità di definire la propria identità<sup>43</sup>. Si è mossa una forte critica al ruolo tributato alla tecnica e alle conseguenze riscontrabili sia sul piano cognitivo che su quello educativo e, più intimamente, antropologico.

Si agita una nuova e profonda aria nichilistica, frutto di una radicale contraddizione della cultura contemporanea: l’uomo sa sempre più cose di sé e sempre più vive nell’incertezza e nell’insicurezza. Tralasciando la prospettiva prettamente filosofica e soffermandoci sulle questioni educative, ciò che appare opinione condivisa da molti studiosi è l’assenza di un modello antropologico unitario. Riunito l’uomo nelle sue dimensioni neurobiologiche e mentali, superato il dualismo cartesiano del corpo e della mente, va reimpostato il connubio dell’uomo con la natura, che altro non è che affermare la necessità di riconciliare l’uomo con la sua storia che è storia della ricerca della sua espressione piena e che è storia in cui l’io esiste in relazione con l’altro nel quale si riflette e in rapporto al contesto-mondo in cui vive.

La critica alla «tecnica» anche in ambito educativo, si comprende bene, non è la critica alla primazia della tecnica sull’uomo. Occorre capovolgere i termini della questione: la tecnica ridiventa il prodotto dell’uomo e l’espressione della sua straordinaria disposizione interventiva e trasformativa sulla natura; l’uomo torna ad essere riconosciuto come soggetto, capace di potenzialità e come costruttore, che combina la sua dimensione dell’essere e la sua dimensione del fare.

Non si critica la tecnica in sé, quella tecnica che l’uomo produce per sopperire alle limitazioni biologiche della sua specie e per ampliare necessariamente il suo patrimonio sensoriale. L’essere umano è, infatti, definito un «animale culturale»: egli nasce privo di specializzazioni biologiche e incapace di assicurarsi la possibilità immediata di adattarsi all’ambiente che, in virtù dei suoi limiti, gli appare impervio. Il suo corredo istintuale per natura carente determina il suo bisogno di assistenza e la necessità di sopperire ai suoi deficit attraverso la costruzione di artefatti cognitivi e sensoriali per modificare

<sup>43</sup> Si vedano, in particolare, D. Harvey, *La crisi della modernità*, Il Saggiatore, Milano 1993; G. Vattimo, *La fine della modernità*, Garzanti, Milano 1991; A. Touraine, *Critica della modernità*, cit.; C. Taylor, *Il disagio della modernità*, Laterza, Bari 1994.

l'ambiente. La «*téchne*» e l'«agire tecnico» sono l'espressione dell'essere umano, manifestazione della sua incompletezza e al tempo stesso della sua specificità, del *proprium* che lo distingue dalle altre specie viventi<sup>44</sup>.

Fra tecnica e umanesimo non vi è, dunque, conflitto alcuno: dava testimonianza di ciò lo stesso Platone nel suo *Protagora* quando descriveva la povertà istintuale dell'uomo e del dono, proprio per questo, da parte di Prometeo del sapere tecnico rubato agli dei<sup>45</sup>; lo afferma Bruner<sup>46</sup>, lo sosteneva Nietzsche, alla fine del XX secolo lo ribadiva Gehlen<sup>47</sup>. La rottura dell'idilliaco connubio tra l'uomo e il suo prodotto culturale viene dalla post-modernità e da un errore semantico che dà della tecnica un significato assai incompiuto, invadendo della stessa incompletezza l'educazione e la prospettiva pedagogica in cui la degenerazione del rapporto uomo-tecnica va a discapito dell'umanesimo e della ricerca di senso e di fini educativi.

A proposito del rapporto essere umano-tecnica, Maritain affermava che l'uomo è «animale di natura» e insieme «animale di cultura»; il rischio, dunque, che si avverte e che si riflette sull'educazione è il rovesciamento dell'ordine ontologico che assolutizza la tecnica come essenza dell'essere umano, primazia che tuttavia alla fine si è mitizzata facendo della tecnica una “costruzione” anti-umana.

Morin da parte sua riflette sul fatto che «la volontà di instaurare la salvezza sulla Terra, non solo non ha salvato la Terra, ma vi ha installato un inferno»<sup>48</sup> e descrive ad esempio l'automobile con queste parole: «tipico prodotto dell'industria, della tecnica, del capitalismo, essa offre a ciascuno un'autonomia nello spazio, il rassicurante guscio della guida dall'interno, l'ebbrezza di una potenza formidabile che un leggero movimento del piede sull'accelerato-

44 Cfr. U. Galimberti, *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 1999, p. 118: «[...] nel caso dell'uomo, la mancanza di specializzazioni e l'attivazione tecnica sono l'uno il corrispettivo dell'altra. Se poi vogliamo chiamare «cultura» l'insieme dei mezzi e dei dispositivi tecnici, allora la cultura [...] è la condizione biologica essenziale senza la quale l'uomo non avrebbe potuto trasformare le sfavorevoli condizioni di natura in direzione utile alla sua vita, e quindi non avrebbe potuto sopravvivere».

45 Platone, *Prometeo*, 321 c-d.

46 In particolare di J. Bruner si veda *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.

47 A. Gehlen, *L'uomo*, Feltrinelli, Milano 1990, con particolare riferimento per questo tema alle pp. 35-47.

48 G. Reale, *Radici culturali e spirituali dell'Europa. Per una rinascita dell'uomo europeo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003, p. 114.

re può liberare. [...] Contemporaneamente, soprattutto in situazioni urbane, l'eccesso di traffico suscita aggressività, imbottigliamenti sempre più frequenti, fino alla saturazione, uno stress permanente ed esalazioni inquinanti che alterano la salute dei cittadini»<sup>49</sup>.

Fanno riflettere d'altro canto le parole di Henri de Lubac quando ne *Il dramma dell'umanesimo ateo* scriveva: «Non è poi vero, come pare si voglia dire qualche volta, che l'uomo sia incapace di organizzare la Terra senza Dio. Ma ciò che è vero è che, senza Dio, egli non può, alla fine dei conti, organizzarla che contro l'uomo. L'umanesimo esclusivo è un umanesimo inumano [...] La Terra che, senza Dio, potrebbe cessare di essere un caos solo per diventare un carcere, è in realtà il campo magnifico e doloroso, in cui si elabora il nostro destino»<sup>50</sup>. Da strumento umano per indagare e interpretare il mondo e migliorare l'esistenza umana, la tecnica assume il connotato di agente attivo sull'uomo medesimo<sup>51</sup>.

Quale implicazione pedagogica hanno il tecnicismo e lo scientismo? Ripercorrendo la storia dell'educazione dell'ultimo mezzo secolo, non si può non scorgere che il rischio, tramutatosi molto spesso in pericolo reale, è consistito nel porre come priorità la competenza tecnica richiesta all'educatore, nel rendere sempre più sofisticati i mezzi e i metodi dell'educazione, nello sforzo di piegare gli stessi, come scriveva Maritain, al loro fine<sup>52</sup>. Si perde di vista, in altri termini, dietro l'incessante ricerca della perfezione dei metodi lo scopo a cui educare. Si perde contemporaneamente l'idea stessa di fine dell'educazione che non è, come un senso comune vuol far intendere, la trasmissione di semplici nozioni o di mere abilità. Anche in questo senso il fine si confonde con il mezzo, una confusione agevolata dal manto ideologico di cui si è ri-

49 *Ibidem*, p.115.

50 H. de Lubac, *Il dramma dell'umanesimo ateo*, trad. it., Morcelliana, Brescia 1949, pp.9-10, riportato anche in G. Reale, *Radici culturali e spirituali dell'Europa. Per una rinascita dell' "uomo europeo"*, cit., pp. 113-114.

51 Per un'analisi dettagliata del fenomeno, si rimanda in particolare a E. Agazzi, *Il bene, il male e la scienza*, Rusconi, Milano 1992, alle riflessioni di F. Fukuyama, *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Rizzoli, Milano 1992 e di P. Prini, *Il paradosso di Icaro*, Armando, Roma 1976.

52 Cfr. J. Maritain, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1963, p. 16: «la sorprendente debolezza dell'educazione odierna [...] deriva dal nostro attaccamento alla perfezione in sé dei nostri mezzi e metodi dell'educazione, e dalla nostra impotenza a piegarli al loro fine».

coperta una certa pedagogia e che ha determinato una degenerazione nella meccanicistica visione del mondo e dell'uomo.

Si tratta di una vera e propria crisi morale che, invadendo la società odierna, minaccia anche la pedagogia e in ambito educativo procura disorientamento fra i docenti e fra gli allievi. Il ripensamento della persona, la rilettura della storia e l'apertura ad un nuovo umanesimo appaiono come le tappe di un processo riformistico dell'educazione per rispondere a domande che muovono sempre più da esigenze antropologiche. In altri termini, «Occorrono modelli: bisogna proporre ai giovani e non solo a loro, una nuova qualità della vita»<sup>53</sup>.

La questione di così ampio respiro, che invade l'essenza stessa dell'uomo, pone l'educazione faccia faccia con il problema epistemologico della necessità di affermare la pedagogia come la scienza della formazione umana. Non solo. La complessità reclama finalità nuove in direzione di un nuovo umanesimo planetario; la realtà multiculturale esige la rinascita dell'uomo, europeo e planetario, a partire dalle sue radici culturali e spirituali; lo stesso panorama multiculturale richiede una ridefinizione dei diritti dell'uomo. In breve, si richiede all'educazione e alla scienza pedagogica un rifondarsi su basi morali e spirituali; si richiede alla pratica educativa di formare giovani con coscienze e personalità solide preparate al dialogo con la complessa realtà e, nella vita, a farsi autonomi e responsabili per sé e per gli altri<sup>54</sup>.

Occorre riprogettare, in senso unitario e facendo risaltare il primato della persona, una base di valori condivisibili, valori laici e non rispondenti a ideologie assolute.

53 G. Vico, *Tempo ed educazione nel postmoderno*, La Scuola, Brescia 1990, p. 207. Si vedano, inoltre, G. Acone, *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1986; Id., *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia 1994.

54 Cfr. S. Hessen, *Fondamenti filosofici della pedagogia*, cit., pp. 241-242: «la pedagogia, e specialmente la teoria dell'educazione morale, cessa di essere se stessa, si dilata nella vita e diviene teoria di vita». Lo stesso Hessen, citato in G. Mari, *Oltre il frammento*, La Scuola, Brescia 1995, p. 87, afferma: «Un vero educatore (...) sarà colui, il quale sarà capace di aiutare le forze vitali nelle anime dei suoi educandi contro le forze della morte (...). Il risveglio delle forze interne della vita, il superamento dei germi letali che distruggono l'anima dell'uomo, l'allontanamento dell'anima dall'isolamento alla quale è caparbiamente legata per portarla alla comunità degli spiriti uniti dai legami dell'amore, ecco in che cosa consiste la vocazione e il segreto del vero educatore».

## 2.8. Formazione e progetto di vita

La riflessione scientifica sulla condizione e sulle esigenze del mondo giovanile ha dimostrato da più parti che le difficoltà maggiori di questa età si annidano intorno alla formulazione del «senso della vita». Tale affermazione assume come centrale il tema dell'esistenza e deduce che il compito dell'educare è innanzitutto un serio e coscienzioso fornire motivi forti e pieni di significato ai giovani nell'epoca del relativismo imperante e di una percepita crisi dei valori della persona.

Se, riprendendo William James, l'uomo si caratterizza quale «combattente per uno scopo», allora non si può essere indifferenti e rimandare il momento di ricentrare i fini che, tramite l'opera pedagogica, orientano i giovani durante la loro esistenza, offrendo opzioni rispettose delle attitudini personali e promotrici di una maturità individuale. È questo un altro tragitto per arrivare allo stesso approdo che è la domanda animante il presente lavoro: Quali fini deve presentare un'educazione planetaria? Quali valori in una società pluralistica? L'interrogativo ora si arricchisce di un ulteriore elemento chiarificatore e assume una forma più completa, aggiungendo la centralità della persona secondo le intime caratteristiche che l'indagine neurobiologica, psichica e socio-pedagogica hanno evidenziato.

Il medesimo interrogativo si può allora riformulare in questi termini: Quali valori può comunicare l'educazione ad un giovane che deve progettare la sua vita nell'odierna realtà plurale? Quali sono, inoltre, i valori che rispondono al problema del significato della vita? Il problema educativo si annida, infatti, proprio qui e la denuncia sul disagio della condizione giovanile lo dimostra. L'inquietudine interiore, il disinteresse e l'indifferenza per la *res publica*, le incertezze professionali, il proliferare di modelli alternativi, la dubbia concezione della libertà e, non ultima, la crisi dell'educazione istituzionale sono spie, sono situazioni concrete che richiedono una altrettanto concreta promozione educativa.

«Per formare non basta capire *come* si vive la condizione giovanile. Occorre un'ulteriore riflessione che attiene al *perché* esistere come giovani. Il passaggio è dalla *causa* al *fine*»<sup>55</sup>. Ancora una volta emerge che l'educazione è a

55 P. Roveda, *I giovani e l'elaborazione del progetto di vita*, in N. Galli (a cura di), *Esigenze educative dei giovani d'oggi*, Vita e Pensiero, Milano 1983, p. 17.

pieno coinvolta in un progetto più complesso che oltrepassa la semplice, seppur impegnativa, trasmissione di conoscenze disciplinari.

La sfida pedagogica tocca nel profondo il destino dell'uomo<sup>56</sup> che deve imparare a vivere, che deve imparare ad essere e che pertanto esige il sostegno delle istituzioni formative tese tra la volontà/necessità di aderire ai vissuti personali e alle emergenze sociali e la volontà/necessità di mantenere il ruolo propriamente istituzionale di "insegnare" i saperi. L'equilibrio tra le due tendenze si realizza nella mediazione tra la promozione di una «*educazione seria*, che disponga di curricoli aggiornati, di docenti preparati, di risorse e di una struttura organizzativa coerente e ben integrata con la comunità scolastica» e una «*istruzione illuminata*, che disponga di senso, di umanità, di motivazioni all'apprendimento»<sup>57</sup>.

La sfida si problematizza, se si considera che l'assunzione di responsabilità transita dall'istituzione formativa alla persona durante il suo percorso di costruzione identitaria ed esistenziale e di incontro con l'oltre rispetto al suo vissuto individuale. È questo un percorso conflittuale paragonabile all'avventura di Ulisse verso l'ignoto, un viaggio che riserva senso della finitudine, sperimentazione della sofferenza della realtà altra e della propria, ma che si connota al tempo stesso di tratti generativi e vitali in cui l'individuo compone il

56 La linea seguita in tutta la stesura del presente lavoro sostiene che finalità precipua dell'azione pedagogica in questo momento storico e sociale è di rispondere concretamente al bisogno umano di progettare la propria esistenza. I giovani, quelli in età scolare, avvertono in modo particolare la difficoltà di dare senso al proprio vissuto e di costruire un progetto esistenziale tale da assicurare una piena realizzazione. Giovani in età scolare si è detto e da ciò si deduce che l'istituzione in sé è chiamata in causa nel ripensarsi come luogo di lettura della realtà sociale, come spazio al servizio dei giovani, come espressione della cittadinanza attiva, come momento di costruzione e di responsabilità grazie a cui i giovani sperimentano la propria fragilità e quella altrui, praticandola e trasformandola in risorsa per la progettazione del futuro. L'espressione «destino dell'uomo» è presente anche nel testo del rapporto steso dalla Commissione Internazionale presieduta da Edgar Faure incaricata dall'Unesco di indagare e ricostruire la situazione dell'educazione mondiale. Fondamentale riferimento, a tal riguardo, è il testo di E. Faure, *Apprendre à être*, UNESCO, Paris 1972 (trad. it., *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando, Roma 1973). Nella traduzione italiana, alla pagina 138, si legge: «[...] l'educazione è un'impresa di tali dimensioni che impegna alla radice il destino dell'uomo e non può essere circoscritta entro termini di strutture, di mezzi logistici, di procedure».

57 L. Corradini, W. Fornasa, S. Poli (a cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana*, Armando, Roma 2003, p. 15.

mosaico esistenziale attraverso scomposizioni, decostruzioni e ricostruzioni della realtà.

Le molteplici soluzioni di lettura e di interpretazione delle storie rappresentano i risultati di un'impresa non autosufficiente: sono l'effetto di "incontri", di dialoghi, di aperture tra interlocutori lontani ma accomunati dalla medesima tensione liberatoria, dalla medesima ricerca di partecipazione e di comunicazione con il mondo, dalla stessa volontà di vincere la transitorietà e di emanciparsi dal senso di morte e dalla sofferenza per progettare il futuro e riconciliare il vissuto personale con il tempo storico<sup>58</sup>.

La dispersione di valori forti, i limiti della scienza moderna, cui corrispondono crisi dell'uomo e corrispettivo bisogno di una nuova razionalità e di nuove forme di pensiero, hanno imposto una direzione nuova al discorso pedagogico, offrendo elementi ulteriori di riflessione e risposte rinnovate. L'asse ora si sposta sul processo di umanizzazione come conquista di sé, ossia come assunzione di impegno nei confronti della propria identità personale. È, in altre parole, l'attenzione sul processo di culturalizzazione, inteso come processo di personalizzazione, complesso e unitario che invade l'individuale in quanto distensione interiore, psichica e spirituale, e il sociale in quanto processo di interazione con l'altro.

L'educazione è allora una guida nel processo di formazione totale che guarda alla persona come essere *in fieri*, come essere partecipe durante tutta la sua esistenza alla costruzione e alla perfezione della propria persona. La conquista di una personalità propria, tuttavia, non rappresenta un fenomeno naturale nella vita di un individuo: Mounier a tal proposito parlava di vero e proprio «combattimento» e specificava che si tratta di un combattimento aspro, «il più duro combattimento dell'essere spirituale, la lotta costante contro il sonno della vita e contro quella ebbrezza della vita che è un sonno dello spirito»<sup>59</sup>.

L'agone per la formazione di se stesso esige dall'uomo sforzo, responsabilità e, soprattutto, libertà. Si dischiude così un altro intimo aspetto della finalità educativa: l'educazione forma, se assicura al soggetto in formazione la libertà concepita come pratica di liberazione non semplicemente "da" qualcosa ma principalmente "per" qualcosa. Riscoprirsi liberi assume in questo mo-

58 Importante il contributo di Z. Bauman, *Il teatro dell'immortalità – mortalità, immortalità e altre strategie di vita*, il Mulino, Bologna 1995.

59 E. Mounier, *Trattato del carattere*, trad. it, Edizioni Paoline, Roma 1960, p. 247.

do il significato di accogliere in sé la disposizione a partecipare e a praticare l'apertura all'altro e al mondo, di essere pronti a dare risposte concrete al mondo che interroga.

Non è forse questa l'educazione alla vita democratica? È l'io che lavora alla sua libertà come liberazione e che, esistendo, antisartrianamente coesiste, ossia esiste in relazione con un tu<sup>60</sup>: «Nella sua essenza l'uomo è quindi costitutivamente incarnato in un corpo, ma ad un tempo è aperto oltre i suoi limiti, da un lato, verso il mondo e gli altri uomini, e, dall'altro, verso Dio. E, in quanto è proteso ad oltrepassare la propria individualità con una disposizione che coinvolge l'intero universo, interviene sulla realtà esterna, modificandola ed adattandola ai propri bisogni. La sua *ex-sistentia* quotidiana si esprime infatti in gesti, azioni, modalità concrete di comportamento, scelte politiche e sciali, operazioni economiche e finanziarie. L'uomo perciò è l'artefice della propria vita e del suo svolgimento lungo l'arco del tempo. Oltre che protagonista, è dunque anche responsabile della propria e dell'altrui vicenda terrena. Qualsiasi cosa accada nel corso della storia dipende da lui e dalle sue scelte, non già da altri»<sup>61</sup>.

La libertà come presupposto per l'assunzione di responsabilità e come pratica di partecipazione che riconosce la legittimità delle scelte proprie e altrui rappresenta un fine che le istituzioni formative possono perseguire attraverso la dimensione pratica, attraverso atti concreti che si nutrono del dialogo, del confronto, dell'apertura, del pensiero migrante. È l'educazione del pensiero, cui si perviene da un'angolatura nuova, un'educazione che rende possibile il ragionare attraverso la conoscenza, attraverso l'esplorazione e attraverso l'interpretazione dialettica della complessità. Pensare in termini problematici e

60 È di Heidegger la formula dell'essere (*sein*) come essere-con (*mit-sein*). Sulla stessa scia Scheler, Lévinas, Maritain, Jaspers affermano l'imprescindibilità dell'«altro» nell'esistenza dell'«io». L'uomo non è dunque per natura vocato a ripiegarsi su se stesso, bensì è portato a oltrepassare la sua intimità. Ricordando sempre Heidegger, l'esistenza (*existentia*) prevede una dipendenza, una non autosufficienza (*ex*) e un radicamento saldo (*sistentia*, con richiamo al verbo *sisto*). C'è qui il richiamo al corpo, tramite il quale l'uomo afferma sé in un tempo e in uno spazio che rappresentano il suo stare nel mondo e la sua capacità di modificarlo in base ai suoi bisogni. C'è inoltre il richiamo al suo essere più di un puro corpo, all'andare oltre che lo pone in uno stato di partecipazione e comunione con gli altri.

61 A. Pieretti, *I giovani e l'educazione estetica*, in N. Galli (a cura di), *Esigenze educative dei giovani d'oggi*, cit., pp. 242-243.

complessi, pensare in modo plurale, implica un *modus pensandi* che sviluppa conoscenza mediante la riflessione su se stessa, che costruisce conoscenza mentre costruisce i suoi procedimenti cognitivi.

Parlare di pensiero complesso come obiettivo della formazione significa auspicare l'educazione di un pensiero teso alla disponibilità di apertura all'altro, al confronto con la molteplicità, pronto a rimettersi continuamente in discussione, scevro da pregiudizi, in opposizione netta con l'uniformità e proiettato a reperire ipotesi polifoniche per costruire e sperimentare approcci sempre nuovi e diversi<sup>62</sup>. Per educare al pensiero complesso, allora, l'educazione deve considerare e valorizzare l'uomo in tutte le sue parti come un tutto unico. Ne consegue, avendo anticipato il coinvolgimento dell'alterità, una duplice considerazione: innanzitutto l'uomo per sviluppare un pensiero per così dire «euristico» deve essere «libero»; in secondo luogo, la libertà chiama in causa la moralità e questa a sua volta apre i battenti alla norma.

L'educazione che mira alla libertà si incontra con la dimensione morale dell'azione umana e, quindi, anche educativa, intrecciandosi con l'intera architettura umana. Spieghiamo meglio: l'uomo è impegnato per tutta la vita in un percorso di realizzazione che prevede la scoperta del sé, dell'altro e del mondo finalizzato ad una sua integrazione nella realtà. Durante questo processo di conoscenza che è processo di umanizzazione, l'uomo è chiamato a costruire e mettere in pratica la sua identità. Una costruzione, come si è sottolineato, conflittuale che richiede impegno, che esige rispetto e responsabilità, ma che soprattutto si fonda sulla libertà propria e sul riconoscimento di quella altrui: l'uomo deve imparare a vivere e deve imparare ad essere<sup>63</sup> e ciò lo espone in ogni situazione e in ogni momento della sua esistenza a fare delle scelte: vale per l'educatore e vale per l'educando, partecipi trasmettitori di contenuti e di valori.

Se è vero che l'educazione deve tendere in sintesi alla libertà, è indi-

62 Nella prospettiva della pedagogia interculturale il pensiero migrante diventa uno dei principali strumenti per educare l'uomo verso la cittadinanza planetaria. In questo senso, si veda in particolare F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002, pp. 22-38.

63 Nel rapporto UNESCO del 1996 curato da Jacques Delors venivano indicati i quattro pilastri dell'apprendimento e della scuola: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare a essere. Cfr. E. Faure, *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1997, p. 79

spensabile che essa tocchi direttamente ciò che sviluppa nell'uomo la libertà. Il problema è morale e riguarda direttamente il rapporto libertà/moralità. Su questo tema la soglia per trasgredire nei luoghi comuni e nei pregiudizi è labile. Quando si parla di libertà in ambito pedagogico è facile contrapporla al concetto e all'idea di norma e di norma morale in particolar modo. Se invece si rapporta la questione al generale processo di formazione umana e ai principi fondamentali dell'educazione, i due termini non appaiono in contrapposizione, ma si completano e moralità ed educazione chiariscono il comune intendimento a formare l'uomo. Questa affermazione necessita però alcune importanti specificazioni.

Una certa tradizione culturale ha considerato l'uomo il parametro assoluto nel valutare ciò che è bene e ciò che è male; a questa posizione si è alternata nella storia la tesi di chi ha riconosciuto Dio come fonte assoluta, come norma morale unica. Stando a questa distinzione semplificatoria, aderisce alla prima posizione il relativismo del tempo presente, che tende a storicizzare la moralità<sup>64</sup>.

Il discorso pedagogico, si imbatte nella questione del rapporto tra libertà e norme etiche. In altri termini, se l'educazione si propone come scopo principale di ingenerare e rafforzare la libertà nell'individuo, va da sé che un'educazione si pensata è educazione morale in quanto deputata a fare l'uomo.

“Morale” è, tuttavia, termine facile a caricarsi di fraintendimenti e di pregiudizi ideologici. Pertanto deve essere chiarito. Partiamo dalla tesi da dimostrare, risalendo a ritroso per esaminarne i postulati: l'educazione è di per sé educazione morale. Da questa affermazione dipende che non è possibile limitare il campo della morale attraverso la relativizzazione di tutti i valori morali: questa limitazione dà per presupposto che la morale sia imposta all'uomo dall'esterno e, di conseguenza, che non vi sia relazione alcuna con l'uomo. Lo strumento infatti che lega l'uomo alla norma è la coscienza: per fare il bene l'uomo deve conoscere cosa sia una cosa, un'azione buona, e perché questa possa dirsi buona. L'educatore è tale se riesce a conciliare le sue libere scelte, scelte a cui è chiamato costantemente, e la trasparenza necessaria nel trasmettere i valori. Ed è così che gli educatori, tutti i formatori, dovrebbero trasmettere valori non propri ma identici, riferimenti metastorici che fanno cioè capo a un

<sup>64</sup> Sul tema si rimanda per approfondimenti in particolare allo studio di G. Corallo, *L'educazione. Problemi di pedagogia generale*, SEI, Torino 1965.

assoluto morale e che per forza di cosa si pongono in relazione con la sfera del religioso senza porre attenzione al solo fatto cristiano. Le regole di condotta, governate da due principi assoluti, quelli logici (razionali) e quelli morali (della coscienza), si trovano nel singolo; non sono esterne allo stesso, sebbene esse non dipendano dal soggetto, tant'è che l'uomo può perdere il contatto con le regole.

La norma morale, secondo quanto anticipato, è un principio, è quell'assoluto metastorico rispetto alla condotta umana. Scrive Gino Corallo a proposito della norma morale che essa è «vero "principio", giacché senza di essa non esisterebbe azione morale [...]; ma principio, a sua volta, *principato*, tale, cioè, che non ha *in se stesso* la sua giustificazione. Non deriva dal singolo, *se esiste come principio morale*»<sup>65</sup>.

In sintesi, l'individuo resta senza significato se viene pensato non in rapporto all'Assoluto perché questo Assoluto lo fa esistere e gli dà significato ponendogli un "limite". Si tratta del limite creaturale che fa dell'uomo un essere e un essere uomo. La tesi secondo la quale l'uomo deve obbedire solo a se stesso diventa, in questa prospettiva, non plausibile: l'uomo padrone di se stesso è l'uomo che esce fuori di sé, è l'uomo alienato.

Il «limite» è caratteristica costitutiva dell'uomo, senza la quale l'uomo non può dirsi uomo. Il limite allora non è imposizione dall'esterno, ma interno per natura all'uomo e necessario elemento del suo valore ontologico, è l'elemento che gli dà il significato di uomo. Va da sé che aver introdotto il tema dell'educazione morale all'interno della riflessione pedagogica che mira ad evidenziare la funzione dell'educazione come processo di formazione globale dell'uomo, introduce il riferimento religioso e soprattutto introduce il riferimento a Dio per quell'aspetto creaturale che è dell'uomo e nell'uomo: ecco allora come si comprende che «non può esistere [...] una morale *veramente* "atea" nel senso pieno e vero del termine. Come abbiamo già osservato, un'assiologia proposta nel quadro di una "secolarizzazione" totale, non può dirsi "morale", ma è solo il risultato di un *calcolo logico* di effetti desiderabili o non»<sup>66</sup>.

E ancora: si comprende così come la religiosità da questo punto di vista non può non rappresentare un arricchimento per la morale che, grazie a tale apertura, non si lascia sedurre dalla tensione alla assoluta autoreferenzialità.

65 G. Corallo, *I giovani e l'educazione morale*, in N. Galli (a cura di), *Esigenze educative dei giovani d'oggi*, cit., p. 63.

66 *Ibidem*, p. 64.

Un altro nodo da sciogliere riguarda la considerazione che l'educazione morale sia un'operazione tecnica condotta sull'uomo. Tale presupposto dà per scontato che l'uomo sia di per sé compiuto e non tiene conto del fatto che l'uomo è una unità costruita da diversi aspetti, una unità che si compie attraverso un progredire per stadi: l'uomo, infatti, è un animale razionale, ma l'uomo è anche un animale morale<sup>67</sup>. Il fine ultimo resta la crescita piena di significato che si nutre dello sviluppo della libertà e che richiede lo sviluppo della volontà, intesa non come meccanicistico e automatico intellettuale, ma come spinta affrancata dal determinismo verso l'approdo alla libertà.

La congiunzione tra libertà e moralità è di fondamentale importanza. Questo legame chiarisce perché un atto libero non può non essere morale: negando l'inseparabilità tra libertà e moralità, un'azione libera sarebbe letta come frutto di una scelta personale, come l'esito di un computo tecnico. Ecco allora che l'uomo libero è colui il quale agisce, decide, non considerando le cose in sé, ma considerando se stesso in relazione alle cose, riflettendo sul suo atteggiamento.

L'uomo decide *liberamente* quando decide *responsabilmente* il bene o il male. In questo senso l'uomo, quando sceglie, sceglie se stesso e non le cose: la libertà è in questo modo il tratto tipicamente umano, è l'aspetto che determina nell'uomo il suo significato e la sua unità. L'educazione che si propone di guidare l'uomo verso la libertà (e quindi verso la moralità) non può incentrarsi su una trasmissione passiva di fini morali da seguire nelle azioni; l'educazione deve ricercare e agire su ciò che è in grado di generare e far crescere la libertà nel soggetto. Si è liberato così da equivoci il concetto di moralità usato in ambito pedagogico, quando troppo spesso moralità si tramuta in moralismo.

L'educazione morale, dopo i necessari chiarimenti, è il legante di tutta l'educazione, fa scaturire le questioni dal di dentro dell'uomo; tende a promuovere la libera adesione interiore attraverso il potenziamento della dimensione creativa dell'educando, combinata all'acquisizione personale dell'equilibrio e dell'autocontrollo. L'educazione morale tocca quindi la coscienza dell'educando. Essa opera guardando alla persona nella sua interezza; il suo metodo è glo-

<sup>67</sup> Si veda sul tema E.M. Bruni, *Epifania della mente. Temi e percorsi di ricerca sulla realtà mentale dell'uomo*, in «Il Monitore», Anno XL, 4, dicembre 2006, pp. 4-6; «Il Monitore», Anno XLI, 1, marzo 2007, pp. 9-10.

bale, ossia fa riferimento a tutti quegli elementi biologici, psicologici ed emotivi che mirano ad educare “tutto” l'uomo.

Questa architettura argomentativa suggerisce importanti principi metodologici per l'analisi, ma anche più in generale per la stessa scienza della formazione. L'unificazione della persona dell'educando diventa metodo nella misura in cui si afferma che l'educatore coopera con l'educando in qualità di figura “esemplare”. L'esemplarità qui non si traduce, secondo vecchi orientamenti, in modello da imitare, fonte di indebolimento della personalità dell'educando, bensì si fa motore conducente della sua valorizzazione, in quanto orienta la persona in formazione verso l'interpretazione e l'ordinamento dei valori personali, soggettivi, individuali.

### 2.9. Libertà e regola nel processo di formazione

Se interroghiamo la biologia e le neuroscienze alla ricerca di possibili predisposizioni neurali al giudizio morale, il primo aspetto che emerge è il rapporto dialogico tra idea di norma e quella di autonomia, due elementi che seguono il processo di affermazione proprio di ciascun individuo e che risultano centrali per ciò che si definisce moralità. La linea seguita è che la libertà (autonomia) è condizione per l'esistenza della norma e che la norma è condizione chiarificatrice della libertà: entrambi i termini si fanno e fanno insieme l'uomo.

Darwin nel 1871 ne *L'origine dell'uomo* scriveva che nell'animale il senso morale ha origine a condizione che si determinino memoria («immagine di tutte le cose passate»), simpatia («motivi che l'hanno spinto ad agire così»), abitudini (che rafforzano simpatia e istinto sociale). Ne deriva, come chiarisce Jean-Pierre Changeux, che: «lo sviluppo delle norme morali si è prodotto a partire dagli “istinti” dell'uomo in uno “stato molto grezzo”. Man mano che l'autocontrollo e i sentimenti di affetto e di simpatia si fortificano con l'abitudine, man mano che la forza del ragionamento diventa più lucida e permette di apprezzare più correttamente la giustizia e il giudizio dei propri simili, l'uomo si sente spinto ad adottare certe regole di condotta, indipendentemente dal piacere o dalla pena che prova al momento»<sup>68</sup>.

68 J.-P Changeux, P. Ricoeur, *La natura e la regola. Alle radici del pensiero*, cit., p. 188.

L'«istinto sociale», secondo Darwin, fa sì che l'uomo non è spinto a creare il bene o la felicità per sé, ma si preoccupa di ricercare il bene per la comunità di cui fa parte. Civilizzandosi, estende simpatia e istinto sociale a tutti gli appartenenti della comunità; è in grado di capire tutte le conseguenze delle sue azioni e le esprime con il linguaggio. In questo modo la moralità si sviluppa e compare la norma. Con l'elaborazione della teoria dell'evoluzione della specie, inoltre, Darwin rafforza la convinzione secondo cui la norma, quella «regola aurea» tradotta con l'espressione «fa' agli altri ciò che vorresti che ti facessero», nasce con e nell'evoluzione morale che è progresso dell'evoluzione biologica.

D'altra parte le teorie sociobiologiche dell'evoluzione escludono il tratto ereditario dei caratteri acquisiti, come sono ad esempio quelli altruistici. D.S. Wilson nelle sue ricerche ha sostituito l'idea di selezione basata sull'individuo con quella che invece tende alla cooperazione all'interno del gruppo sociale<sup>69</sup>. Sotto il profilo dell'evoluzione, ciò che emerge è che l'uomo possiede senso morale e predisposizioni della valutazione morale. Un dato resta centrale: nella trasmissione delle norme morali tra generazioni, i meccanismi neurobiologici rappresentano un vincolo e così è accettabile che, se durante l'evoluzione culturale certe rappresentazioni si trasmettono con modificazioni lievi, certe altre evolvono più rapidamente. Darwin a tal proposito spiegava la similitudine tra evoluzione della specie ed evoluzione delle lingue. Così come le lingue evolvono e aumenta la variabilità determinata dalla scomparsa di parole e dall'introduzione di termini nuovi, vi sarebbero un'evoluzione e una selezione anche nella trasmissione delle norme etiche. Questa evidentemente è una delle possibili letture.

C'è chi, come Gould, al contrario nega la possibilità di parlare di storia culturale come prolungamento della storia biologica. L'analisi sul “che cosa l'uomo può” o sul “che cosa l'uomo non può” introduce due condizioni, la nozione di capacità e la nozione di valutazione. L'uomo sa empiricamente ciò che può fare e ciò che invece non può fare, sa di potersi ingannare sulle proprie capacità, sa anche che può imparare, che può desiderare, che può pensare, che può migliorarsi. Nel contempo egli pone se stesso di fronte alla nozione di bene, ponendosi quindi la questione del come debba comportarsi e agire. Se ci

<sup>69</sup> Si vedano gli studi di C. Boehm, *Multilevel selection*, in D.S. Wilson (a cura di), *American Naturalist*, 150, S 100 suppl. 1993.

si riferisce all'evoluzione della specie, risulta evidente che vi è una differenza fondamentale tra l'universo animale dotato di un corredo genetico di norme e l'uomo che al contrario non ne è munito.

A connotare l'uomo intervengono il desiderio di vivere, la lotta contro la sofferenza e la ricerca del piacere. Nel cervello umano, infatti, si distinguono i neuroni che svolgono attività d'insieme e neuroni deputati alle funzioni vitali come il mangiare, il bere e il riprodursi.

Spinoza vedeva nello sforzo a conservare se stesso da parte dell'uomo un valore morale; nella stessa prospettiva Jonas intravede nell'umanità una tensione a perpetuare se stessa. Numerosi sono gli studi sulle regole morali che in alcune comunità variano a seconda delle condizioni climatiche o delle circostanze: ne sono esempi gli eschimesi che variano le regole sessuali in estate e in inverno.

Si pensi ancora all'esperienza dei campi di concentrazione o anche a situazioni estreme. La sopravvivenza diventa un imperativo morale e politico. Questa spinta alla vita e al suo mantenimento è della specie, ma anche di ogni singolo individuo. Si potrebbe dire, allora, che questa stretta relazione tra l'individuo e la norma è il tratto della sua individualità e della sua singolarità.

Per riprendere Spinoza, costui introduce l'espressione «*conatus*» per definire questo principio, quello che Jonas chiama «imperativo di responsabilità». L'uomo, inoltre, ricerca il piacere e lotta contro la sofferenza. Per Epicuro il piacere era un bene innato che l'uomo ricerca durante tutta la sua esistenza, sebbene nella gerarchia dei piaceri non tutti sono da ricercare. La tensione alla sopravvivenza diventa così tensione a vivere bene<sup>70</sup>. Il cervello umano giudica e desidera di esistere: il vivere bene prevede che il cervello faccia riferimento a valori individuali di vivere bene, di armonia affettiva; nel contempo l'uomo come essere della specie evidenzia delle predisposizioni alle relazioni sociali e attua pratiche di simpatia, empatia, violenza<sup>71</sup>.

L'uomo desidera vivere bene e allontanare la sofferenza: non solo in sé e per sé, ma prende in considerazione anche i sentimenti degli altri senza, tuttavia, fare automaticamente qualcosa per alleviare la sofferenza altrui. La sopravvi-

70 A tal proposito, va ricordato quando Kant affermava che nell'uomo occorre liberare il «fondo di bontà».

71 Prokotkin si esprime in termini di «obbligo morale» che è di origine naturale.

venza si appoggia su un equilibrio affettivo che mantiene in vita il gruppo sociale. La violenza ne è il contrario. La sistemazione delle norme che assicurano la vita sociale non è altro che il modo di rispondere al desiderio di ciascun individuo e al bisogno normativo della collettività sociale.

A ben guardare, l'elaborazione normativa sociale racchiude sinteticamente in sé la storia dell'evoluzione della specie, la storia individuale e la storia culturale del gruppo: le tre storie che convivono nel cervello di ogni individuo.

Con la norma si avanza l'idea di fondamento che esula dalla problematica dell'evoluzione per imporsi in quella della normatività. Changeux enuncia tre possibili spiegazioni: 1) origine come discendenza; 2) origine come antecedente; 3) origine come punto di partenza. Se a fondamento si dà il significato di approvazione ultima, di giustificazione, ecco allora che si comprende il passaggio dalla prospettiva evuzionistica a quella normativa. Kant, infatti, con la lacunosa dotazione naturale dell'uomo spiegava la necessità umana di provvedere a una attività strutturante normativa. Molti psicologi hanno formulato modelli di sviluppo del senso morale: il bambino, secondo Blair e prim'ancora secondo Lorenz, avrebbe predisposizioni innate nel cervello. Da ciò, tuttavia, occorre esaminare il rapporto che si pone tra l'ordine naturalistico nell'etica e le norme, ossia le regole prodotte per limitare le condotte negative o per indicare quelle da tenere.

I neuroni e i collegamenti sinaptici rappresentano una gamma illimitata di condotte possibili: basti pensare alla gerarchizzazione delle rappresentazioni e all'introduzione di oggetti mentali che fungono da schemi di condotta e mirano ad accordare i comportamenti individuali e le necessità della vita sociale: «la normatività permette un'economia di scelta pertinente per il soggetto morale in un contesto storico, sociale o geografico definito. Le norme orientano le condotte umane e facilitano in qualche modo la vita del gruppo sociale; esse servono da "strumenti di condotta" a uso rapido. [...] le regole morali sono dei comportamenti pronti all'impiego messi in memoria dalle società umane durante la loro storia. Evitano agli individui di perdersi in comportamenti che perturberebbero la loro vita così come quella del gruppo sociale. Costituiscono "economie di condotta" manifeste»<sup>72</sup>. Il progetto etico, tuttavia, non è fondato solo sulle predisposizioni, ma anche sui dispositivi istituzionali<sup>73</sup>.

<sup>72</sup> J.-P. Changeux, P. Ricoeur, *La natura e la regola. Alle radici del pensiero*, cit., p. 220.

<sup>73</sup> Spunti interessanti per approfondire questo aspetti sono presenti fra l'altro in I. Kant, *Per la pace perpetua*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1991.

La riflessione kantiana verte sull'imperativo «agisci in modo che la tua volontà possa essere considerata costituente al tempo stesso, secondo la sua massima, una legge universale». È una teoria dello Stato e della pace. Si disegna al tempo stesso una integrazione, un completamento dell'esigenza di ogni individuo di vivere bene con la vocazione a vivere bene con gli altri: viene socializzato il principio etico individualistico. L'ordine etico e la normatività di un determinato gruppo sociale trovano teorizzazione nella formula «fa' agli altri ciò che vuoi sia fatto a te»<sup>74</sup>, espressa in forma negativa con «non fare agli altri ciò che non vuoi sia fatto a te»<sup>75</sup>.

Ai principi fondamentali di natura etica si associano pure convenzioni sociali, rituali e abitudini. Tra i bambini, come notano alcuni psicologi, vi sono la percezione e la capacità di distinguere le norme morali obbligatorie (idea di giustizia, idea di felicità ad esempio) e le regole convenzionali che non possono e non devono essere generalizzate ma che riguardano sistemi di rappresentazione simbolica propri di specifiche comunità. Il cervello umano nelle ipotesi di taluni studiosi riassume in sé lo schema darwiniano dell'evoluzione della specie basato su variazione-selezione-amplificazione. Changeux, e con lui Popper ed Edelman, parlano di «stile proiettivo» del cervello, costruttore di rappresentazioni che sono anticipatrici di azioni: il cervello in altri termini produrrebbe un progetto che si realizzerà sul mondo.

Le neuroscienze completano questa visione, introducendo il ruolo fondamentale della capacità creativa dell'uomo, ossia della innovazione grazie alla quale è possibile di fronte a irrisolte questioni morali reperire risposte nuove. In realtà nel cervello umano si rintracciano dei dispositivi, con cui l'individuo valuta se stesso e le proprie azioni in termini universali. Occorre allora spiegare cosa fa dire in questa prospettiva che un'azione è giusta e quali saranno le conseguenze di questa norma di azione. Russell parla di «progetto più accorto» e definisce oggettivamente buona un'azione le cui conseguenze, rispetto ad altre, siano le più felici. Sarebbe una formula diversa per parlare, come Spinoza, di disposizioni naturali della specie umana finalizzata a realizzare azioni felici.

La plasticità cerebrale e la complessità organica determinano arricchimento e progresso, inteso come progressivo passaggio dalla storia biologica alla

<sup>74</sup> Matteo 7, 12; Luca 6, 31; Matteo 22, 39.

<sup>75</sup> La forma negativa caratterizza il pensiero di Confucio.

storia umana, con riferimento all'idea di superamento (secondo Paul Ricoeur) o a quella di inscatolamento (secondo Jean-Pierre Changeux) che introduce la questione dei fondamenti naturali dell'etica, ossia del problema dell'eredità biologica e culturale delle norme morali. In conclusione va fatta chiarezza sull'idea di fondamento che può significare "base" ma anche "legittimazione". Se ci si riferisce alla società complessa come quella attuale, si scorge che molte sono le fonti di legittimazione e che non sempre esse sono in armonia tra loro. Se si intende, invece, fondamento come "fonte" ossia come "sfondo", allora esso sta per "visione del mondo", per "idea di bene" che regge una comunità o uno Stato.

È la concezione della vita in comune, in cui visioni e tradizioni diverse non sono inconciliabili ma sono fonti comuni che possono convivere perché cofondatrici. Risulta difficile pensare a un'etica naturale e universale di fronte ai conflitti culturali presenti. Ciò che si propone a livello generale dell'umanità e a livello particolare come progettualità e pratica pedagogica è l'abbandono di ogni integralismo politico, religioso, culturale attraverso progetti di pace, attraverso le vie della tolleranza, della convivenza e dell'assistenza reciproca.

### 2.10. Formazione «intellettuale» e realizzazione umana

La coscienza pedagogica deve tradursi in concreto impegno verso il rinnovamento dei sistemi educativi atti a guidare ciascun individuo nel suo percorso di realizzazione della propria persona. Questa esigenza è ancor più sentita nel particolare momento storico che espone l'uomo al rischio di emarginazione, di discriminazione di ogni genere, di cambiamenti repentini, di transizioni di ruoli e di carriere e, non ultimo, al pericolo di alienarsi da se stesso.

Lo sguardo alla società odierna facilita la comprensione dei disagi avvertiti con forza dai giovani e non solo nei Paesi poveri del mondo dove la fame provoca milioni di vittime, ma anche e soprattutto nei Paesi pienamente sviluppati e ricchi dove i «morti», non certamente di fame, crescono. Qui il profitto economico si è tramutato in obiettivo unico, l'interesse e la produzione fanno da padroni a discapito della dignità e della libertà dell'uomo. Con ciò non si vuol affatto rinnegare i vantaggi dell'allargamento dei mercati e delle innovazioni tecnologiche; si vuol solo evitare, attraverso proposizioni pedagogiche e formative, un paesaggio compenetrato di commistioni di umano e artificiale a svantaggio della sfera dell'umano. Così risultano possibili la ridu-

zione dei conflitti e la creazione di condizioni di benessere e di valorizzazione del potenziale umano.

In breve, lo sforzo è innanzitutto di evitare manipolazioni che possano minare l'aspirazione umana al pieno riconoscimento delle potenzialità emotive ed intelligenti che fanno dell'uomo il costruttore dei contesti entro cui sperimenta, fa esperienza, sviluppa le conoscenze, definisce la propria identità, conosce l'altro, si conosce come persona. Le forze politiche, sociali ed economiche devono mobilitarsi per ricomporre i conflitti: al pianeta e ai suoi abitanti devono essere assicurate condizioni di benessere e di valorizzazione delle loro risorse.

Per affermare la cosiddetta «civiltà dell'uomo», l'attenzione viene posta sulla forza della cultura. Ogni ambito scientifico deve e può contribuire a che si esca da una latente passività che ha affievolito l'uomo e che ricade oggi sui giovani. Cosa o chi può salvare oggi i giovani? Cosa occorre fare per restituire all'uomo ciò che gli è proprio, il suo ruolo di costruttore di forme sempre rinnovate della propria vita e della vita in comunità? L'educazione può, ridefinendo fini e metodi, indicare la strada per riconciliare ciascun individuo alla sua storia con occhi «aperti», attraverso una ripensata «ragione», ponendo lo sguardo sulla problematicità della natura e della condizione umana.

Riaffermare l'unicità dell'uomo non è una pura operazione di riduzione delle molteplici dimensioni in esso presenti e delle altrettante istanze e contraddizioni dell'esistenza. La ricerca dell'autenticità umana consiste in una integrazione «razionale» che non elimina o deforma, ma media sul piano individuale, su quello sociale e su quello storico. Può dirsi «razionale» quella personalità impegnata problematicamente su se stessa e sul mondo, non alienata né da tensioni individualistiche che la estraniano da ciò che è altro da sé né da propensioni etero-centriche che la oggettivizzano. Soggettività e oggettività si integrano, si sintetizzano, costruiscono insieme la personalità. Questa operazione di integrazione è necessaria e lo è ancor più se si pensa al suo significato di atto di costruzione della personalità; là dove, infatti, non si compie sintesi e prevalgono le esigenze del soggettivo o dell'oggettivo, non vi è allo stesso modo personalità.

Scrivendo a tal proposito Giovanni Maria Bertin che «il momento soggettivo e quello oggettivo della personalità sono potenzialmente antinomici, e cioè fanno valere esigenze che, se radicalmente vissute, portano all'eliminazione reciproca. Le esigenze provenienti dal mondo individuale tendono a negare, e quindi a non riconoscere, a deformare, ad assorbire le esigenze del mondo og-

gettivo (del mondo sociale e storico) in una direzione egocentrica di cui l'anarchismo rappresenta l'espressione più radicale: l'io individuale, coerente alla propria esigenza d'individualità, non riconosce altri doveri che verso se stesso. Il solipsismo è la vera filosofia dell'individuo che assolutizza se stesso: l'*altro* non è che mezzo e riflesso dell'io. Le esigenze provenienti dal mondo oggettivo, d'altra parte, tendono anch'esse, a loro volta, a negare, e quindi a non riconoscere, a deformare, ad assorbire, le esigenze che provengono dal mondo soggettivo, in direzione eterocentriche differenti ma che possono essere ugualmente radicali: la società, la storia, la cultura possono, operando insieme o ciascuna per se stessa, infrangere per i propri fini l'autonomia dell'individualità. E inoltre tanto le esigenze provenienti dal mondo soggettivo quanto quelle provenienti dal mondo oggettivo tendono, a loro volta, a contrastare al proprio interno, fino ad escludersi reciprocamente. Le tendenze predominanti nella vita individuale possono lacerarsi in una lotta a morte: l'*intelligenza* può dichiarare guerra alla passionalità (nella ragione stoica e kantiana) o dichiararsi superiore all'attività (il *bíos theoretikós* dell'etica greca); la *passionalità* può dichiarare guerra all'intelligenza e alla volontà (l'uomo pelasgico di Klages); la *volontà* può erigersi al di là dell'intelligenza e della passione (il superuomo di Nietzsche). Le strutture del mondo oggettivo, analogamente, tendono anch'esse a schierarsi le une contro le altre: le esigenze della società a contrapporsi alle esigenze della cultura (e imporre a queste la propria dittatura), o a dirompersi al proprio interno come esigenze di classe contro esigenze di classe; le esigenze della storia a scindersi come esigenze di tradizione ed esigenze di progresso, le esigenze della cultura a dividersi come esigenze umanistiche ed esigenze religiose. E così via; le forme della contraddizione sono potenzialmente infinite»<sup>76</sup>.

Questa sintesi, da cui deriva il problema della personalità, denota evidenti difficoltà in virtù dell'antinomia dei termini in questione. Essa chiama in causa il "principio di ragione" che si pone come direttiva e come necessità per interpretare le diverse esigenze nella vita della persona, come dispositivo necessario per integrare nella vita personale soggettivo e oggettivo. Tutto si realizza o, meglio, deve compiersi nell'uomo sia sul piano individuale che su quello sociale. Il già citato principio etico "fa agli altri ciò che vuoi sia fatto a te", che in questa prospettiva può esprimersi come "afferma te stesso affer-

<sup>76</sup> G.M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando Armando Editore, Roma 1968, pp. 131-132.

mando gli altri” o similmente “realizza te stesso realizzando gli altri”<sup>77</sup>, sintetizza la necessaria convivenza nel soggetto delle disposizioni soggettivistiche, che fanno risaltare la forza costitutiva della sua persona, delle istanze oggettivistiche che provengono dal mondo esterno.

Questo non è che il ritratto dell'uomo «razionale» e «problematicista» impegnato sotto il profilo individuale a risolvere i conflitti in vista della sua realizzazione autentica, aprendosi all'altro e collaborando alla reciproca valorizzazione umana, e occupato sotto il profilo politico e culturale ad attuare un «ambiente» non alienante in cui si annullano le antinomie e le contraddizioni. Non è difficile scorgere in questo modello l'ispirazione marxista: in fondo l'uomo educato e formato secondo una pedagogia delle ragioni, qui concepita come sinonimica di problematicità, non è che l'uomo il quale «non diventa mai strumento e oggetto per un altro uomo e per la società»<sup>78</sup>.

Educare alla ragione rende il senso di un obiettivo perseguito in questo lavoro e analizzato sotto diversi punti di vista e da diverse angolazioni. Attraverso il principio di problematicità, questo obiettivo consiste nello sforzo di negare ogni assolutezza e dogmatismo intellettuale e ciò vale come atteggiamento nella scienza, come guida nella vita politica, come condotta affettiva nei rapporti che si aprono alla comunicazione e alla *sympathia* e che rifiutano esclusivismi e morbosità. Ciò vale in tutti e per tutti gli aspetti esistenziali dell'uomo e, in modo speciale, per la scienza pedagogica che deve muoversi nel terreno della ricerca di forma di integrazione oltrepassando i confini della parzialità di orientamenti e della unitarietà di prospettive. Integrazione come tensione alla accettazione e alla comprensione delle variegate proposizioni dell'uomo e della società.

Il carattere plurilaterale dell'educazione deve rappresentare il fine principale del processo di umanizzazione improntato alla riflessività, alla revisione critica, alla problematicità; deve, allo stesso modo, rappresentare la dimensione metodologica del processo educativo, rispettando le istanze soggettive (problemi, difficoltà caratterizzanti il processo di maturazione neurobiologica e psichica) e quelle socio-culturali. Volgendo lo sguardo all'esigenza di una educazione intellettuale al campo pratico della formazione, alle discipline

<sup>77</sup> *Ibidem*, p. 136. Bertin si esprime con questa seconda affermazione.

<sup>78</sup> *Ibidem*, p. 141.

curriculari, la conseguenza più diretta è l'invito ad evitare quella medesima esclusività e unilateralità, al pari dell'enciclopedismo.

Perché una formazione possa dirsi intellettuale e possa rendere così ciascun uomo capace di affrontare la complessità dell'esperienza, è necessario che non sia violato il criterio della funzionalità e della unità dinamica tra i diversi settori disciplinari: insegnamento scientifico, insegnamento storico, insegnamento letterario, sapere filosofico e artistico concorrono a dare il senso dell'umanità e ad aiutare il soggetto nella realizzazione del suo «progetto di vita», leggendo e rispondendo a problemi che la vita individuale e quella collettiva, le relazioni interpersonali e i comportamenti etici avanzano.

Connettere il contributo dell'insegnamento scientifico (osservazione, sperimentazione e rigore del ragionamento) con quello offerto dai saperi storici (impegno etico-razionale, accettazione della storicità e delle forze contraddittorie, senso dell'umanità) è una linea guida da seguire nella realtà che viviamo oggi. Da ciò si impone la revisione dell'intera architettura educativa a partire, secondo questa prospettiva, dai metodi didattici senza rigettare *stricto sensu* e *in toto* le esperienze della tradizione pedagogica ma muovendo verso la revisione e la riformulazione.

Gli orientamenti che stanno alla base della revisione didattica in senso critico, problematicista e interculturale, sono dettati dai problemi inediti della nuova realtà socio-culturale e formativa, dagli sviluppi della ricerca psicologica e dagli approfondimenti compiuti sul processo di formazione individuale e di produzione dei saperi personali. Il piano teorico e quello pragmatico si intrecciano di fronte al rifiuto di cristallizzazioni e dogmatizzazioni e di fronte al riconoscimento di aprire la ricerca alla sperimentazione.

È naturale che l'obiettivo di un'educazione intellettuale tesa alla realizzazione umana, rendendo il soggetto partecipe attivamente e consapevolmente nel processo di interpretazione e di miglioramento della realtà, sposti l'interesse sul curricolo didattico rispondente all'impianto teorico e al modello metodologico della formazione intellettuale. Ad un primo livello l'analisi rimanda al ruolo dell'interazione sociale nella costruzione della conoscenza. L'attenzione alle variabili sociali e al loro ruolo sullo sviluppo cognitivo si associa alla volontà di ricercare la natura sociale del funzionamento mentale. Più di recente si è addirittura riletto Vygotskij e i processi sociali sono divenuti oggetto di studio di per sé, mediati dagli stessi strumenti culturali. Ecco, dunque, che il funzionamento individuale è inteso come parte del funzionamento sociale collocato in un contesto definito dalla presenza di altri e «di-

stribuito” non solo fra i soggetti partecipanti alla situazione ma anche fra gli artefatti cognitivi e tecnologici di cui ciascuno si serve»<sup>79</sup>.

Nel riconoscere l'inscindibilità fra la pratica della conoscenza e il suo significato sociale viene da sé che il contesto sociale diviene fattore fondamentale nello sviluppo cognitivo; lo sviluppo e l'acquisizione di conoscenza da parte di un individuo diventano il frutto della partecipazione del soggetto stesso ad azioni comuni, mediate culturalmente<sup>80</sup>. L'organismo in questo senso esercita un ruolo attivo sull'ambiente mediante gli strumenti offerti dalla cultura, ma anche dalle forme di mediazione praticate da altri individui.

Centrale è il linguaggio che mette in comunione il soggetto con l'altro, ergendosi a strumento di comunicazione e, meglio, di transazione con gli altri. Se aggiungiamo con Bruner che «noi non costruiamo una realtà semplicemente sulla base di incontri privati con degli esemplari di situazioni naturali. Per lo più il nostro approccio al mondo è mediato dalle nostre relazioni con gli altri»<sup>81</sup>, la disponibilità alle relazioni sociali oggi appare arricchita di nuove caratteristiche derivanti dalla dinamicità multiculturale, multi-etnica, multilinguistica e multireligiosa dei contesti sociali, nonché dalla crescente fecondazione tra le culture.

Secondo Vygotskij, il sociale precede il mentale. In tale prospettiva, l'analisi sociale è prioritaria nel riformulare, nella direzione critica e intellettuale evidenziata, una teoria pedagogica e una metodologia formativa. D'altra parte, la tensione a costruire o, meglio, a ricostruire la base teorica della formazione è rafforzata dall'esigenza di considerare il suo contributo al processo di affermazione di tutti gli uomini del pianeta all'interno di comunità sociali che vanno assumendo strutture e caratteristiche inedite.

La sinergia fra i diversi saperi scientifici è un'esigenza prioritaria nell'accogliere questa sfida e nell'indagare più profondamente l'apporto che la formazione dà allo sviluppo umano. Il conoscere e la conoscenza rappresentano, come si è in più luoghi sostenuto, la valvola propulsiva dello sviluppo individuale e, se si vuole estendere questo diritto anche a chi ne è stato e ne è ancora nel mondo gravemente e ingiustamente privato, occorre “lavorare” sul

79 C. Pontecorvo (a cura di), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze 1993, p. 1.

80 Una prima matrice di questo orientamento è ravvisabile in U. Neisser, *Conoscenza e realtà*, trad. it., il Mulino, Bologna 1981. Resta, tuttavia, chiara l'ispirazione di Vygotskij.

81 J.S. Bruner, *La mente a più dimensioni*, trad. it., Laterza, Roma-Bari 1988, p. 85.

potenziale conoscitivo e ripensare la conoscenza come fonte importante da cui si sviluppa il processo formativo.

Il problema della conoscenza è il problema dell'uomo: ogni uomo, infatti, per vivere deve produrre conoscenze e ciò avviene secondo modalità e forme che variano in base alla società in cui egli vive e si sviluppa. La qualità del conoscere, si può affermare, condiziona la qualità dello sviluppo; allo stesso modo, la qualità dello sviluppo determina la qualità della conoscenza. Dalla considerazione della produzione delle conoscenze, come attività individuale e al tempo stesso collettiva, deriva che sono proprio i saperi e i sistemi di saperi a porsi come condizione prima per il mantenimento e lo sviluppo dell'uomo e del gruppo sociale in cui essi si costruiscono, vengono riconosciuti e adottati e per il quale rappresentano garanzia di sviluppo. Da ciò dipende, inoltre, che la condivisione e l'accettazione, positiva o negativa, dei saperi sono la via attraverso la quale l'uomo può strutturare sia la sua identità individuale, che alimenta grazie alle conoscenze di cui dispone, sia la sua identità collettiva riconoscendosi nel gruppo.

Le conoscenze, infatti, producono significati condivisi, quei significati che offrono la possibilità a ciascuno e al gruppo di riconoscersi come appartenenti ad una data società. Sono i prodotti della cultura, le «forme di antropizzazione»<sup>82</sup>, i beni materiali e i beni immateriali, a mantenere in vita e a gestire i cambiamenti e i progressi degli uomini che di essi sono i produttori: «produzione materiale e produzione ideale sono l'una interdipendente dall'altra: i cambiamenti nell'una sono destinati a ricadere nell'altra: sono i nuovi saperi che alimentano l'ulteriore produzione materiale e sono i nuovi prodotti tecnologici che attraverso il loro uso attivano l'allargamento dei saperi da cui sono nati»<sup>83</sup>.

Gli uomini ereditano dai loro predecessori conoscenze e prodotti materiali che rappresentano al tempo stesso i simboli della produzione ideale, di significati cioè che sono stati elaborati nel corso del tempo da ciascun individuo e dal gruppo intero. Nella trasmissione da una generazione all'altra, tuttavia, il sistema di saperi tende ad ampliarsi e a progredire ulteriormente nel suo sviluppo. Si dice, pertanto, che lo sviluppo di una società, il suo livello di

82 Cfr. P. Orefice, *La Ricerca Azione Partecipativa. Teorie e pratiche. La creazione dei saperi nell'educazione ambientale degli adulti in Europa e nello sviluppo umano internazionale*, vol. II, cit., con particolare riguardo alle pp. 175-198.

83 *Ibidem*, p. 179.

progresso, in una parola la sua competitività, dipendono direttamente dal grado e dallo sviluppo del sistema di conoscenze su cui poggia la società stessa.

A riprova di ciò, val la pena richiamare alla mente che i saperi prodotti da un gruppo sociale e rispondenti ai suoi bisogni si sviluppano nella misura di potenziare direttamente le capacità espressive del gruppo che li ha prodotti. Si riafferma in questo modo il concetto di cultura quale prodotto tipicamente umano necessario per compensare il lacunoso bagaglio naturale e biologico dell'uomo e per consentirgli comunque di vivere.

La produzione materiale e immateriale nella realtà presente ha raggiunto un notevole livello di avanzamento, tanto da parlare di *The Knowledge Society*, di una società in cui tutta la produzione, non solo quella ideale, è fondata sulla conoscenza e in cui lo sviluppo in genere, quello economico, sociale, culturale, dipende dalla conoscenza usata. Ovviamente il quadro proposto ha un suo rovescio della medaglia determinato dalla globalizzazione che tende a discriminare e a creare una nuova categoria di "emarginati", che restano esclusi dal potenziare il sistema di conoscenze o che sono costretti ad un assorbimento nella cultura dominante. Sono soprattutto le popolazioni del Sud del mondo che si trovano ancora oggi a vivere forme di colonialismo che, seppur diverse da quelle storiche tradizionali, tuttavia sono ancor più pericolose e di ostacolo all'attivazione di programmi e di pratiche formative dirette allo sviluppo di questi gruppi umani.



## Capitolo terzo

# Pedagogia e pluralità: la prospettiva interculturale

---

### 3.1. Pedagogia e Umanesimo nella società plurale

L'analisi finora proposta segue due percorsi: il primo riguarda le pratiche di formazione necessarie per attivare i processi formativi; il secondo si sofferma sulla costituzione dei gruppi umani delle società odierne, i cui bagagli cognitivi ereditati sono variegati per provenienza geografica, per cultura, per lingua e tradizioni, ma necessariamente destinati attraverso il dialogo e l'apertura critica a convivere in un costante gioco dialettico di arricchimento e ampliamento della produzione materiale e immateriale.

È come dire che il soggetto su cui deve concentrarsi l'azione formativa è un soggetto nuovo, le cui peculiarità individuali si trovano di fronte peculiarità lontane da quelle del proprio gruppo di origine e ai cui bisogni formativi per realizzare la propria persona deve rispondere una offerta formativa adeguata. L'innovazione pedagogica nei contesti multiculturali si è mossa finora "adattando" di fronte all'affiorare delle emergenze. Non vi è stata una globale innovazione tale da toccare la dimensione teorica di una scienza della formazione e la sfera della progettazione didattica.

In altri termini, non è stata seguita una prospettiva interculturale intesa come investimento formativo stabile. Nelle società globalizzate e multiculturali appare centrale, infatti, ripensare le interconnessioni tra saperi provenienti da culture diverse, un principio che oggi diventa la strategia fondamentale per assicurare la partecipazione sociale delle minoranze. Non è l'educazione uno strumento di liberazione? Non è forse la formazione un mezzo di realizzazione auto-espressiva? Di rispetto della persona? Di dialogo? Di partecipa-

zione sociale? Di democrazia? Perché queste non restino solo parole o fantasticherie, è necessario che si generino un agire e un pensare dentro la realtà e sulla realtà al fine di trasformarla: l'azione formativa si afferma in tale prospettiva come pratica della liberazione e la sfida che la formazione si trova ad affrontare è il problema di rendere attuabile il processo di umanizzazione a cui fa da contraltare la preoccupazione di disumanizzazione che connota il rischio della presente realtà storica.

Il problema dell'umanizzazione è una costante dell'aspirazione di ogni individuo a «essere», a riconoscersi come persona, capace di resistere alla tendenza alla sua dis-umanizzazione, riconoscibile in tante forme di esclusione, di alienazione che l'ordine o, meglio, il dis-ordine del momento storico genera. «La disumanizzazione, anche se è un fatto concreto nella storia, non è però un *destino ineluttabile*, ma il risultato di un "ordine" ingiusto, che genera la violenza degli oppressori, la quale a sua volta genera un *essere di meno*»<sup>1</sup>.

È possibile invertire l'ordine ingiusto, è possibile per ciascun individuo tornare a «essere *di più*», a liberarsi e a liberare il potenziale di conoscenza che è a fondamento del suo processo di umanizzazione e di realizzazione come persona. La pedagogia come scienza della formazione si propone di liberare l'uomo ma anche in questo caso è l'uomo, "schiavo" e da liberare, a tracciare la strada da percorrere. All'uomo si richiede un impegno per la liberazione che può ottenere riflettendo e agendo sulla ricerca di sé, su una impresa che è atto di amore verso sé e verso gli altri, e sulla volontà di superare il dualismo tra sé e chi gli impedisce di affermarsi.

La pedagogia, intesa ora come pratica per la liberazione del potenziale umano, diventa oggetto di riflessione e di ridefinizione dell'uomo stesso, impegnato nel processo formativo che è per l'appunto processo di umanizzazione.

Gli attuali cambiamenti sociali incidono sugli stessi processi di formazione umana. Sono incidenze profonde che ispirano un nuovo modo di dialogare sull'educazione, ma che soprattutto impongono una consapevolezza rinnovata della persona al di là di ogni manifesta crisi emergente dalla post-modernità. Se, per un verso, il presente storico ha fatto parlare di limiti della ragione, della precarietà sociale, delle difficoltà nel progettare gli orizzonti di una nuova umanità, del pericolo dell'affermazione dell'uomo-massa contro ogni valore dell'uomo-persona, del perpetuarsi di una educazione "nozionistica" e "narra-

1 P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, trad. it., EGA, Torino 2002, p. 28.

tiva” priva di creatività e di spirito critico, l’analisi della post-modernità presenta d’altra parte una stagione di grande opportunità che, tuttavia, richiede un’azione sinergica e coordinata fra i soggetti in vario modo coinvolti.

Ad essere chiamati in causa sono l’uomo, la società, la scuola, la religione, la politica, ripensati nella prospettiva di una realizzazione attraverso una reale partecipazione e collaborazione. L’individuo viene riconsiderato all’interno del processo di promozione del suo potenziale umano. L’uomo-persona viene visto come trasformatore e come produttore non solo di beni materiali ma anche di idee, di pensieri e di conoscenze<sup>2</sup>. La conoscenza è, quindi, sintesi di pensiero e di azione. La società interviene direttamente sia come ideale luogo di convivenza e di partecipazione che fa di ciascun individuo un «essere uomo», un «essere di più», sia in una veste che mira a cancellare il potenziale pericolo di dis-umanizzazione e di alienazione. La scuola deve allo stesso modo promuovere l’incontro e il dialogo fra le generazioni; la religione deve realmente essere luogo della produzione di senso dell’uomo e sull’uomo, esperienza di vita che si fa messaggio per ciascuna persona superando le barriere di ogni discriminazione e di quelle schiavitù che impediscono all’uomo di percepirsi, di essere-se-stesso e di essere-nel-mondo.

Si palesa un’immagine della nuova *paideia*, fondata sulla libertà come *condicio sine qua non* dell’emancipazione dell’uomo contemporaneo dall’alienazione che oscura il benessere personale e sociale. Si impone una *paideia* più che mai impegnata a ricercare, oltre ogni tentazione dell’apparenza, il valore della persona nel suo essere profondo, lo sviluppo autentico della persona che, in armonia simbiotica con il mondo, si riappropri di sé e del senso di appartenenza alla comunità. In termini diversi, trova soluzione l’ideale di Comenio *omnes omnia omnino*, del significato della formazione come pensiero e azione che è anche pratica grazie alla quale l’uomo si compie progressivamente e sempre più come persona verso la perfezione, concependo la sua identità e sviluppandosi in rapporto con gli altri nella comunità.

L’incessante miglioramento della persona, possibile grazie ad un apprendimento continuo e permanente, esprime il concetto di *paideia* quale formazione globale della persona, vale a dire l’idea di una formazione tesa a realizzare un progresso integrale della persona in cultura e in civiltà. Concetto, dunque,

2 Su questo tema si veda, in particolare, la puntuale analisi di K. Kosiè, *Dialettica del concreto*, Bompiani, Milano 1965.

inclusivo dell'idea stessa di sviluppo autentico della persona sulla base di un'antropologia rispettosa dell'uomo e fondata sul valore partecipativo e dialogico con l'altro da sé. «La partecipazione», scrive Mario Ferracuti, «ossia l'essere e l'agire *con* e *per* gli altri, assume una prospettiva di rivalutazione per l'uomo il quale rimane parte attiva e distinta dell'organismo sociale e acquista spessore di particolare fecondità per ogni sistema democratico o istituto sociale, che vengono stimolati e sollecitati da un incontro, carico di densità umana, dell'uomo con l'altro»<sup>3</sup>.

È questa una dichiarazione della teoria pedagogica a cui occorre trovare uno spaccato di attuabilità. Si tratta, dunque, di ripensare un ordine nuovo nei rapporti fra teoria e pratica pedagogica, ripensando e accogliendo la sfida del problema dell'umanizzazione, oggi divenuta preoccupazione antropologica prima ancora che pedagogica. Il rifiuto della forme, dei rapporti e delle istituzioni cristallizzate non può più fermarsi allo stato di denuncia, nel riconoscimento di un fallimento sociale e formativo che ha investito il problema nodale dell'uomo. Il rifiuto, oltre che denuncia, reclama una nuova progettualità, la proposizione di un rinnovato modo di analisi della situazione umana e sociale.

Nella storia uomini e popoli hanno sperimentato la realtà di profonda disumanizzazione: l'hanno sperimentata e constatata, vivendola in taluni casi e sotto forme diverse come ordine ingiusto ma fatalisticamente immutabile. La concretezza che viene dalla realtà vissuta diviene l'effetto di una storia che l'uomo, negato nel suo essere persona, è costretto ad accettare come destino. Liberare l'uomo significa rendere l'uomo il protagonista consapevole e critico della sua affermazione. Se si guarda alla storia, non pochi sono gli esempi che mostrano come lo slancio a umanizzare popoli e uomini sia passato attraverso la falsa, non autentica rispetto al fine, azione di chi questa liberazione umana aveva impedito. È la dinamica che interessa ogni individuo in modo diverso, ma è comunque la storia di ogni uomo che ospita in sé la frammentarietà, che fatica a costruirsi integralmente, che sperimenta il suo essere inconcluso per natura, che vive le discriminazioni e le manipolazioni delle globalizzazioni (soprattutto culturali, ma anche economiche e tecnologiche).

Nella attuale epoca storica e sociale si affaccia una minaccia nuova per l'umanità, un rischio di disumanizzazione che non è determinato dal discono-

3 M. Ferracuti, *Partecipazione democratica. Organi collegiali. Normativa scolastica*, Lucarini, Roma 1977, p. 74.

scimento delle colonizzazioni, bensì dalla sua oggettivazione, dalla manipolazione che riduce la sua capacità creativa e che la impoverisce sotto il profilo etico perché non considerata con uno sguardo olistico e nelle sue potenzialità vitali.

Le società post-industriali, che globalizzate si reggono o pensano di reggersi principalmente e unicamente sullo sviluppo tecnologico e sull'aumento economico, hanno nel tempo imposto queste regole nella lettura e nell'indagine della persona e della sua esistenza. La «persona» si è ridotta a «uomo»: ha in altri termini perso l'intrinseco carattere di integralità e, di conseguenza, il concetto di formazione ha posto l'accento sul compito di depositare contenuti secondo una concezione rigida che nega ogni processo di ricerca e dà alla conoscenza e all'educazione l'impronta meccanica e non creativa e trasformativa della realtà. È proprio questo il meccanismo che fa dell'azione educativa una macchina per formare non la persona, cioè quell'essere-di-più, ma per ridurre l'uomo nella sua consistenza ontologica prima che culturale.

Questa visione dell'educazione, che nella storia è stata molto spesso pratica pedagogica, compie una distinzione tra l'individuo e la realtà, vedendo nel soggetto solo l'aspetto del suo essere-nel-mondo e tralasciando di analizzarne il suo stare-con-il-mondo e quindi il suo stare-con-gli-altri. Il sapere, in questo modo, non è mezzo di promozione umana, poiché viene a completare la concezione educativa di accumulo contenutistico e il modo di intendere gli educandi come vasi da riempire, come soggetti a cui far ingerire il cibo delle conoscenze e da far ingrassare<sup>4</sup>.

Questa architettura cela, come si è visto, una volontà di separare l'individuo dal suo contesto ambientale, rendendolo un *io solitario*, in contrapposizione alla crescente domanda di partecipazione attiva ritenuta fattore fecondo di ogni sistema democratico. È come se, per un verso, la società e con essa le istituzioni, il mondo politico, il piano teorico delle elaborazioni scientifiche vanno sostenendo l'importanza e l'esigenza di pluralismo, di sviluppo culturale, di partecipazione sociale, di allargamento democratico, di solidarietà, di condivisione di valori e, per un altro verso, nella prassi perdono senso e valore l'essere umano, la sua consistenza globale e la sua dignità di persona.

Nella pratica, in altri termini, resta difficile l'inclusione sociale, permane una concezione meccanicistica dell'educare: alla parola si impone il silenzio,

4 Cfr. J.P. Sartre, *L'essere e il nulla: saggio di ontologia fenomenologica*, trad. it., Il Saggiatore, Milano 1965.

si esalta la macchina, i rapporti fra educatore ed educando non generano crescita e difficilmente mirano alla preparazione di persone equilibrate e armoniche. Più che “biofila” l’educazione rischia di trasformarsi in necrofila. Eppure l’umanizzazione, essendo autentico processo di sviluppo delle potenzialità umane, si fonda sulla libera e responsabile creatività umana: l’essere non può essere oggettivato né isolato. L’essere cresce, crea e trasforma con l’azione e con la riflessione sul mondo. Ciò richiede una considerazione degli uomini non come “vuoti vasi da riempire” ma come coscienza intenzionale e consapevole in rapporto con il mondo. L’educazione umanizzante, allora, non può essere puro atto di trasmissione contenutistico e meccanico, deve essere atto di conoscenza. La pedagogia deve farsi realmente scienza che elabora teorie, ricercando valori ispirati ad un umanesimo nuovo e valutandoli in quanto iscritti nella realtà storico-sociale e soprattutto leggendoli in relazione e in armonia con i caratteri umani che nascono dalla considerazione integrale e globale del soggetto.

L’azione pedagogica, l’educazione, l’opera delle istituzioni formative diventano i cardini per l’affermazione di un umanesimo nuovo e di una riconsiderazione della persona. È l’educazione, con cognizione di causa, l’ancora di difesa per l’uomo disorientato dal vuoto valoriale del presente e impegnato ad affrontare la complessità, con il moltiplicarsi degli alfabeti e degli scenari e con la velocità delle trasformazioni sociali. L’educazione, che si propone in antitesi all’approccio trasmissivo e depositario, afferma il suo carattere principale nella problematizzazione dell’essere umano e del suo rapporto con il mondo.

In questo rapporto e con questo rapporto si avvia e si articola, infatti, il processo di umanizzazione in quanto processo di conoscenza; in questo rapporto e con questo rapporto prende forma e si sviluppa il processo di liberazione umana quale processo di auto-realizzazione della persona che elabora il significato del suo essere e del suo essere nel mondo e per il mondo e, ancora, con il mondo<sup>5</sup>.

Il disorientamento da parte di chi tenta di districarsi tra i fitti, pressoché

5 La natura personalistica della pedagogia rappresenta un tema centrale nella riflessione scientifica di Mario Ferracuti, in cui non è solo impostazione teoretica ma proposta metodologica. È la pedagogia «idio-centrica», come egli stesso la definisce, «incentrata e concentrata sui grandi temi del significato, del senso, del “mistero”, che sono dentro e attorno la vita dell’uomo». Cfr. M. Ferracuti, *Amarcord pedagogico. Incontri e frammenti*, Cleup. Padova 2002, p. 112.

illimitati, studi a proposito di educazione oggi è dovuto in gran parte alla retorica pedagogica che tanto decanta l'universo di pregevoli idealità, ma che tanto si scontra con la realtà presente in cui si continua a mettere in pratica un repertorio antitetico, fatto di indifferenza, di cinismo, di razionalismi vari, di soggettivismi e moralismi.

Tante le proposte epistemologiche e metodologiche sui grandi temi, sulla centralità della persona, sui valori democratici e partecipativi, sui diritti di ciascuno, altrettante le delusioni dei giovani che hanno udito i buoni principi ma che poi si immergono in un mondo che annulla e rende vischioso tutto. Il problema forse è che quell'educazione, quella teoria pedagogica e quella pratica formativa non hanno conseguito gli obiettivi perché questi sono stati pensati in modo inconcluso, vale a dire o in vista e dalla parte del soggetto o in vista e dalla parte del mondo. In tal modo il soggetto si viene a trasformare in un individuo ideale, in quell'«io solitario» imprigionato nel soggettivismo ed estraniato rispetto a un mondo che sente passivamente come fonte di ineluttabile oppressione o come pericolo per sé in quanto impostore di cambiamento, di efficienza, di relazioni con un "tu" visto come provocazione e non come occasione di oltrepassamento impegnativo e di crescita individuale.

Ad un soggetto anestetizzato e inibito nelle sue capacità creative e trasformative si associa parimenti la concezione di un mondo a-storico, senza soggetto, autonomo nel suo sviluppo che da una parte non rende possibile la maturazione armonica ed integrale della persona e per l'altro verso finisce per disumanizzare l'uomo stesso.

Gli uomini, invece, hanno coscienza del mondo in cui vivono e agiscono quando gli obiettivi si articolano e si decidono nelle relazioni con il mondo stesso e con gli uomini. E non potrebbe essere altrimenti. L'essere umano, infatti, segna della sua presenza il mondo, ri-creandolo e trasformandolo continuamente. La sua è e deve necessariamente essere una presenza, una esistenza, storica. In fondo poi è questa la caratteristica che distingue l'uomo da ogni altro animale: l'uomo riflette e agisce, trasformando la realtà e la sua prassi, che è appunto pensiero e azione con cui pensano se stessi e pensano il mondo.

L'uomo è fonte di conoscenza, di creazione e di trasformazione. La storia e la società sono due creazioni umane, sono il frutto della loro azione sul mondo reale. È inoltre un'azione a tre dimensioni che si nutre di passato, di presente e di futuro in una continuità che è specchio del divenire perenne di un essere umano che è in quanto *in fieri*.

Occorre dunque, per uscire dall'orbita sterile della retorica, che la pedagogia recuperi e rifletta sui grandi temi che orientino uomo e società verso il reciproco sviluppo e l'armonica auto-realizzazione. A questo punto dell'analisi, l'educazione della mente, tracciata come riferimento portante della rinnovata pedagogia, si arricchisce di importanti requisiti che diventano fondamentali obiettivi su cui la progettualità pedagogica è chiamata ad elaborare teorie e a indicarne le modalità di azione pratica.

Muovendo dalla riconsiderazione dei processi di conoscenza umana e dalla riflessione sul senso globale dell'esistenza nella sua dimensione cosmica, umana e divina, si chiarisce in primo luogo che il carattere nichilista non è dell'uomo, ma è il frutto del suo disadattamento esistenziale. Ci si muove nella prospettiva della necessità di ogni essere umano, e dei giovani in modo speciale, di trovare il senso del proprio vivere<sup>6</sup>, consapevoli delle profonde potenzialità umane e delle alte motivazioni e aspirazioni della natura umana in progresso permanente. Scrive Frankl a tal proposito: «Ogni epoca ha le sue nevrosi. Noi oggi non siamo più confrontati con una frustrazione sessuale, come ai tempi di Freud. Il paziente tipico dei nostri giorni non soffre di un complesso di inferiorità, come all'epoca dell'Adler, ma di un abissale senso d'insignificanza, intimamente connesso ad un grande vuoto interiore»<sup>7</sup>.

La tensione verso il superamento è una fondamentale nota umana; gli uomini sono, con le parole di Freire, «soggetti in speranza» alla ricerca incessante della loro esistenza concreta<sup>8</sup>. Una ricerca che può avviarsi allorquando

6 Una fiorente letteratura ha affrontato il tema e ha espresso giudizi relativamente all'interpretazione del disagio giovanile. Le riflessioni di Allport, di Stern, di Maslow, per citarne alcune, sulla domanda di significato hanno alimentato l'analisi pedagogica lasciando emergere in termini nuovi alcuni punti nodali. La persona, la vita, la società, uscite dai riduzionismi di talune visioni storiche e scientifiche, sono state fatte oggetto di riabilitazioni e di analisi complesse, interdisciplinari. Dallo «scetticismo rassegnato», evidenziato da Nietzsche e da Rahner, dalla visione regressiva della personalità, si riscopre la vitalità intrinseca nella natura umana, la «psicologia dell'altezza», la sua «lotta continua per l'integrità ed il completamento» (G.W. Allport), il suo essere «lottatore teso verso uno scopo determinato» (W. James). Si veda in particolare sul tema V.E. Frankl, *Alla ricerca di un significato della vita. I fondamenti spiritualistici della logoterapia*, Mursia, Milano 1980.

7 V.E. Frankl, *La sofferenza di una vita senza senso. Psicoterapia per l'uomo di oggi*, Ldc, Torino-Leumann 1978, p. 9.

8 Cfr. P. Freire, *Pedagogia da esperança*, cit.

si realizza il riconoscimento del loro non essere concretamente soggetti, ma oggetti, sotto forme diverse oppressi: «L'individuo combatte anche se oppresso, sempre sperando e facendo piani per una più alta democrazia, in cui la dignità e lo sviluppo d'ogni personalità siano considerati superiori ad ogni altra cosa»<sup>9</sup>.

### 3.2. Pedagogia della problematizzazione e del dialogo

In parallelo, la vocazione dell'uomo a ricercare la realizzazione personale e sociale appartiene anche alla pedagogia critica e problematizzante che si sviluppa e progetta con lo sguardo rivolto al passato, nutrito dell'analisi del presente e con la tensione trascendentale che garantisce la pluralità della teoria e della prassi educativa. L'analisi critica del presente mira a evidenziare le contraddizioni della realtà, ma essa deve essere necessariamente seguita da una progettazione di possibili soluzioni di trasformazione della realtà esistente, muovendosi così nell'ambito del possibile di un futuro da venire. Non si tratta di percorsi astratti, dal momento che gli universi del non ancora dato perdono il connotato fantastico grazie alle condizioni razionali e costruttive determinate dalla pedagogia.

L'ideale trasformativo della progettazione utopica, pur essendo orientata verso una dimensione metastorica, trova nella storia il suo significato e mette in moto la dinamica trasformativa<sup>10</sup>. L'apertura critica dell'educazione e della pedagogia prevede da una parte il soggetto che, percepita la sua condizione esistente, il suo essere-in-divenire e il suo essere-nel-mondo, costruisce il suo progetto esistenziale di auto-realizzazione; dall'altra parte guarda alla società per ricercarne i temi e riflettere sulle situazioni significative per consentire l'azione umana liberatrice e creatrice, che non può non essere che un'azione storica.

L'idea che sta alla base è data dalla necessità di fornire agli uomini delle dimensioni significative del loro mondo e degli strumenti per pensare criticamente la loro realtà. Poiché la realtà non si pone divisa o fuori dell'uomo, come a sé stante e lontanamente alienante, l'individuazione dei temi e dei fini

9 G.W. Allport, *Psicologia della personalità*, Pas Verlag, Zürich 1969, p. 489.

10 Per approfondimenti si rimanda a F. Cambi, *Critica e utopia*, in «Rassegna di pedagogia», ottobre-dicembre 1988, pp. 221-270.

dell'educare richiede un'opera attiva dell'uomo che percepisce questa ricerca come ricerca della sua attuazione sulla realtà, una ricerca che lo renda cosciente della realtà in cui si trova.

I fini, dunque, dell'educazione si desumono dagli uomini stessi e, soprattutto, dai loro rapporti con il mondo e con gli altri. Si può legittimamente affermare che, se i fini sono negli uomini e se gli uomini sono in divenire permanente nella realtà storico-sociale, allora i fini sono anch'essi definibili storici per il fatto che essi sono l'immagine riflessa degli uomini e della storia. Questo processo di ricerca e di conoscenza, di creazione e di trasformazione, attua una rivoluzione significativa e sposta le coordinate portanti del processo medesimo: affida agli uomini la ricerca dei fini attraverso la mediazione pedagogica che, attraverso la comunicazione con e tra i soggetti impegnati, rende dinamico il processo di analisi della complessità di un mondo che si fa progressivamente. Non solo: lo stesso processo cognitivo e formativo alimenta il pensiero critico nella impervia conquista della sua maturazione di fronte alla situazione problematica che vede come ostacolo e non come possibilità necessaria di emersione da essa e di inserimento nella realtà che va scoprendo.

Soffermandoci ancor più sulle implicazioni pedagogiche di tale analisi, emerge come esigenza vitale dell'educazione il carattere aperto e dialogico della elaborazione educativa: i fini, i temi venuti alla luce dalla ricerca, devono essere indagati e organizzati dall'educatore che poi li ripropone all'educando come situazione problematica da cui scaturisce il suo processo di conoscenza.

Si rafforza ulteriormente la divergenza della concezione trasmissiva dell'educazione che meccanicamente consegnava i contenuti senza alcuna comunicazione con l'educando, senza rendere possibile una sua partecipazione dialettica nell'elaborazione. Il dialogo dell'educazione svela, inoltre, che i fini stessi confluiti nei contenuti dell'azione pedagogica non sono che lo specchio delle esigenze, dei pensieri, delle aspirazioni degli educandi, in quanto nascono da essi e dal dialogo con essi, non ultimo dalla coscienza che essi hanno delle situazioni reali.

In questo modo l'educatore e l'educando alternano vicendevolmente il loro ruolo, così che l'educatore è anche educando e l'educando è a sua volta anche educatore. Il dialogo annulla la dicotomia di antichi modelli educativi e rende possibile la comunione dei due soggetti: educatore ed educando sono entrambi agenti nel processo di conoscenza personale e sociale che si nutre e si amplia attraverso il dialogo esteso ad altri soggetti, così che l'oggetto della conoscenza funge da mediatore della conoscenza dei soggetti.

Il dialogo contrasta con la negazione della parola interpersonale, che tende a disumanizzare gli uomini perché li estranea dalla possibilità di essere costruttori e trasformatori della loro società e attori nella intercomunicazione con gli altri<sup>11</sup>. Essere persona non può prescindere né dall'impossibilità di pensare e riflettere sulla realtà né tantomeno dall'impossibilità di incidere sulla realtà per migliorarla, migliorando se stessi. L'educazione antidialogica, di tipo trasmissivo, che nega appunto che vi sia comunicazione e pensiero, cela una visione gerarchica in cui al vertice da solo si pone l'educatore e negli ultimi stadi della piramide stanno gli educandi.

Ciò a significare lo scetticismo nei riguardi di questi ultimi, incapaci di parlare e bisognosi solo di udire e incamerare le parole di chi ne ha il potere perché capace. La dicotomia tra conoscenza e ignoranza, tra educatore depositario di sapere e l'educando vuoto da riempire con i contenuti passivamente recepiti, è tutto quanto può dirsi ostacolo alla liberazione del potenziale cognitivo e alla auto-realizzazione personale.

Negare il dialogo equivale a negare la persona. Senza comunicazione non vi è conoscenza; senza dialogo non vi è partecipazione democratica; senza *logos* non vi sono scambio e pluralismo culturale; infine, senza confronto, incontro/scontro, senza discussione tra punti di vista diversi non vi può essere educazione.

### 3.3. Educare al pensiero "plurale"

La creazione di spazi e di situazioni intellettuali connotati logicamente e tesi all'incontro dialettico sono un'esigenza educativa, rappresentativa di società storicamente e strutturalmente pluralistiche.

L'educazione oggi si rapporta, infatti, con la complessa pluralità della società. Il tratto pluralistico complessificato, tuttavia, esige l'acquisizione di un pensiero "plurale", critico, aperto, dubitativo, interculturale, in grado di far convivere le antinomie. Non si può non constatare che sotto questo punto di vista si palesano le debolezze empiriche e le lacune teoriche che si traducono

11 Si legga quanto scrive P. Freire ne *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 127: «Non esiste realtà storica (altra affermazione ovvia) che non sia umana. Non c'è storia senza gli uomini, come non c'è una storia per gli uomini, ma una storia di uomini che, fatta da loro, al tempo stesso li fa, come disse Marx».

nelle difficoltà di tradurre praticamente il bisogno di far convivere le contraddizioni plurali intrinseche nell'essere umano e nella realtà sociale. *Ego/al-ter, cambiamento/conservazione, unicità/pluralità, singolarità/socialità* coabitano nell'educazione, nella società, nella mente stessa e nel progetto pedagogico: «Ogni antinomia [...] diviene quindi il primo bersaglio pedagogico da falsificare e da non corroborare affatto: quale che sia il luogo, il teatro, la scena del lavoro educativo in ambiti consueti o inusuali, formali o informali, circoscritti o diffusi»<sup>12</sup>.

E ciò è ancor più vero, se si considera che la presenza antinomica nelle singole individualità e nei gruppi sociali è originaria di disagi psichici e di patologie comportamentali legate alla questione dell'identità tanto quanto, a livello sociale, è causa constatabile di prese di distanza assertive, di dogmaticismi e dei numerosi "ismi" che ne conseguono. Lo stesso pericolo si corre quando la pedagogia e, di conseguenza, il processo di formazione umana, che ne è l'oggetto di studio, non seguono l'idea guida di integralità della persona ma scadono in funzionalismo sociale, così che la logica della formazione umana si rende dipendente e sottostante ai dettami economici, tecnologici e concorrenziali del mondo sociale presente.

Va ristabilito il giusto ordine per riproporre l'integralità della persona *ex ante*, contro la tendenza funzionalistica antiontologica che sostituisce la centralità della persona con quella sociale. In tale prospettiva anche la pedagogia si riappropria della coscienza del proprio oggetto analitico e assume la funzione di punto di forza della realtà medesima, dal momento che la formazione umana è riconosciuta come essenza della società.

L'ordine gerarchico che si tenta di ridisegnare in educazione va innanzitutto recuperato nell'uomo, superando il monismo razionalistico e l'unicità scientifica a favore di una visione polisemica della ragione e di una più complessa epistemologia pedagogica. Il riconoscimento della ragione come facoltà superiore, in una scala che intende valorizzare l'integralità della persona, si trasforma in ingenua affermazione e in dubbioso solipsismo che riduce le potenzialità della ragione medesima quando ad essa, nella stessa scala, non si associa il plurale universo delle componenti non coscenti, affettive, emotive e relazionali. La ragione in prima istanza si apre alla pluralità, riconsiderandosi su diversi livelli: la ragione scientifica e il soggetto logico

12 D. Demetrio (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, La Nuova Italia, Firenze 1997, p. 8.

riscoprono la ragione emotiva, ermeneutica, dialettica, etica, teologica, riscoprono il soggetto "patico"<sup>13</sup>.

Correggere l'ordine prevede, inoltre, che tutto quanto viene fatto rientrare nel *pathos* venga sgombrato dall'equivoco di significato e incarni l'idea dell'esistenza vissuta, la percezione e consapevolezza di sé: «è, infatti, la conversione nell'umano. Il punto, cioè, in cui il soggetto si apre a se stesso come soggettività: non dunque a partire dalla funzione più elevata del pensiero, ma dalla realtà umana integralmente considerata nella dimensione originaria del vivere»<sup>14</sup>.

Viene in tal maniera riaffermato il principio secondo cui l'integralità umana trova realizzazione nella e dalla vita, come a dire con Pestalozzi che «la vita educa» e con Bruner che la pedagogia è la pedagogia della vita. La comunicazione fra cognitivo e affettivo e l'importanza riconosciuta al vivere come fonte da cui ricavare i caratteri umani rendono fondamentale il ruolo dell'educazione chiamata a tracciare la via per affermare concretamente la dignità umana. Il problema sta nell'indagare il come l'educazione possa aspirare dalla vita vissuta i tratti condivisi del genere umano. Dalla riflessione di Dilthey si evince una prima risposta: nella vita si scorgono i due caratteri di performatività e prescrittività che «conseguono all'oggettivazione dei caratteri comuni, strutturali della vita in una sorta di codice, la grammatica della vita all'interno della quale impariamo ad esprimerci e a produrre la nostra relazione»<sup>15</sup>.

I concetti di performatività e prescrittività della vita, che possono ergersi a forze educative, traggono origine da un'idea che è anche finalità necessaria del fare educazione e cioè dalla rappresentazione dell'uomo come sinergia di cognitivo e affettivo. Si scorge sullo sfondo l'idea che sia importante per la pedagogia riconoscere nell'esistenza concreta l'umano comune, ossia che sia essenziale per la pedagogia fondare sul valore della relazione e della comunica-

13 Su quest'ultimo tema si veda, in particolare, A. Masullo, *Filosofie del soggetto e diritto del senso*, Marietti, Genova 1990. Notevole l'analisi sulla ragione della fede in P. Ricoeur, *Testimonianza, parola e rivelazione*, Dehoniane, Roma 1997. La questione del dominio assoluto della razionalità tecnica e strumentale che resta indifferente alle altre forme di intelligenza e disconosce in modo particolare la religione è sintetizzata dall'immagine dell'«uomo a una dimensione» di Marcuse, che si appropria sempre più della *techne* e della scienza. Cfr. H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione*, Einaudi, Torino 1967.

14 C. Xodo, *Quando la vita diventa educazione*, in S. Chisolini (a cura di), *Neoumanesimo e post-modernità. Saggi in onore di Mario Ferracuti*, Cleup, Padova 2007, p. 54.

15 *Ibidem*, p. 56.

zione la possibilità umana di riconoscersi e rispecchiarsi, al di là di ogni diversità, nell'altro.

Si chiama direttamente in causa la funzione pedagogica della «testimonianza» in virtù della quale e grazie alla quale la libera creatività umana considera l'agire dell'altro come guida preziosa per orientare la propria azione in senso originale. Formazione personale acquista senso se è, dunque, formazione relazionale, ricostituendo in questo modo l'unitarietà nella pluralità in un clima epistemologico e operativo, scientifico e sociale, che nell'uomo ricrea il bisogno di unità critica e dialettica tra ragione e sentimento e nei saperi tra scienza ed etica.

Unità e molteplicità simboleggiano le due tensioni e le due esigenze della persona come tra le persone: la frammentazione è cosa palese nel dialogo scientifico, nel campo della conoscenza, nella natura umana, nella realtà sociale. Ebbene, tra la polifonia che immerge l'uomo e che richiede per essere conosciuta e dominata una segmentazione, l'uomo si trova impegnato costantemente a «rifare unità» nelle diverse situazioni, cognitive e affettive, in una costante dinamica di scomposizione del molteplice e ricomposizione dell'uno.

Questo processo è l'origine e l'approdo della formazione personale ma è anche presupposto imprescindibile di formazione alla relazione. L'uomo che ricostituisce la sua integralità è nel contempo rivolto a interpretare, in prospettiva multidimensionale e transdisciplinare, le caratteristiche e la storia "altra" rispetto alla sua. Valuta così se stesso in relazione e nell'incontro con l'altro, "migrando" verso l'altro e tornando nel sé arricchito.

Problematizza le sue conoscenze, acquisisce lo spirito della ricerca, sperimenta la conquista del sé e dell'altro, gestisce direttamente il cambiamento<sup>16</sup>, segna la storia, costruisce la scienza e fa la società. In ultima analisi, l'uomo pensa il proprio pensiero<sup>17</sup> e «nel fondo del suo pensiero, l'uomo ritrova il concetto e il valore di sé come persona, di un'esistenza voluta come dono gratuito dei suoi immensi compiti all'altro e al progresso del mondo: la persona per la persona, la pro-esistenza tra gli individui (l'autentica solidarietà umana) e non la loro semplice (e politica) coesistenza»<sup>18</sup>.

16 Una analisi puntuale su questo aspetto è condotta da M. Corsi, *Governare il cambiamento. Le risorse della scuola italiana*, Milano, Vita e Pensiero 1993.

17 Cfr. H. Landier, *L'impresa policellulare. Per un management del disordine*, trad. it., Guerini e Associati, Milano 1988.

18 M. Corsi, *La persona nella dimensione europea*, in S. Chisolini (a cura di), *Neoumanesimo e postmodernità. Saggi in onore di Mario Ferracuti*, cit., p. 179.

Si chiude così il cerchio di un discorso sulla pedagogia e sulla persona che ha preso l'avvio dall'analisi del processo di conoscenza dell'uomo e ne ha fatto un approdo teorico e metodologico per l'educazione della post-modernità. Il *focus* ora diventa il progetto pedagogico dell'era planetaria teso a valorizzare le antinomie intrinsecamente umane e profondamente sociali. In discussione e in pratica mira alla convivenza o, meglio, alla «pro-esistenza» conducendo direttamente la persona nel processo di liberazione del suo potenziale sino alla sua auto-realizzazione in intimità con gli altri uomini.

### 3.4. Il pluralismo sociale e formativo

Pluralistiche sono state e sono tutte le società. Questo predicato, tuttavia, per le società odierne esige chiarimenti, in relazione alle ricadute sul piano culturale e su quello della sperimentazione pedagogica. Pluralistico è, infatti, anche il panorama del sistema formativo che per l'appunto si definisce integrato e che introduce un ambito complesso in cui si realizzano potenzialmente alleanze plurime per la realizzazione di piani di sviluppo della persona.

Nella pluralità la persona è comunque l'attore principale in quanto agente, portatore e comunicatore di un progetto che, mai finito ma in continua sperimentazione, promuove e realizza il sistema medesimo come luogo di responsabilità, di tolleranza, di solidarietà, di cooperazione, nonché di creatività, di elaborazione culturale e di costruzione. Il cambiamento e le specificità individuali e sociali rappresentano in questa prospettiva gli elementi della sfida formativa di recuperare l'unitarietà pensando e ri-pensando il pluralismo, così da accogliere quell'appello che Giovanni Sartori traduce come «l'invito di ripensare la "pluralità pluralistica"»<sup>19</sup>.

Le specificazioni necessarie traggono origine da un interrogativo che evidenzia al tempo stesso una contraddizione: perché, se pluralistiche sono per struttura tutte le società, nella realtà odierna il pluralismo rappresenta un problema avvertito anche in ambito educativo e all'interno del dibattito pedagogico? L'interculturalità in senso generale è un tema da sempre interno alla pedagogia; si pensi, ad esempio, agli anni del dibattito sulla integrazione dell'hanticap, agli anni della questione delle pari opportunità formative, agli an-

19 G. Sartori, *Pluralismo multiculturalismo e estranei. Saggio sulla società multi-etnica*, BUR, Milano 2007, p. 52.

ni del “Bambino”. Come per dire che è nell’anima della stessa pedagogia l’interesse per la questione dell’integrazione, nella teoria così come nella prassi. Il problema che si avverte oggi, allora, è di altra natura e soprattutto è un problema a più livelli. L’analisi degli interrogativi presenta un’articolazione a più strati e una complessa architettura che, pur indagate da angolature differenti, riportano sempre alla necessità di decifrare il concetto di “pluralismo”.

“Pluralistico” come attributo posto accanto a società, a realtà umana, a educazione, subisce potenzialmente una riduzione concettuale. Nella letteratura inglese e americana dei primi del Novecento, ad esempio, pluralistica era una società che si costituiva per gruppi di interesse, una società “multi-gruppo” mossa dalla volontà di negare l’autorità “unica” dello Stato. È chiaro che tale pluralismo non abbia un’anima pluralistica, così come è chiaro che in seguito a tale riduzione concettuale e culturale sia automatico associare tale predicato, nel senso di plurale in quanto differenziato, a tutte le società, compresa ad esempio anche una società come quella sovietica.

Il riferimento teorico che sta alla base di questa concezione è il pensiero politico pluralista che, ben evidente in Harold Laski, ricercava i parametri di legittimità di un sistema politico non nelle forme dello Stato che lo incarnava, ma nella sua capacità di farsi interprete degli interessi della società civile<sup>20</sup>. In questo senso l’impoverimento concettuale e, di conseguenza, culturale di pluralismo non ha fatto che ridurre le potenzialità semantiche del termine, confondendolo e rendendolo corrispettivo identico di “plurale”.

Uscire da questa interpretazione restrittiva, inoltre, è reso ancor più necessario dalle caratteristiche dell’indagine sociale e dallo specifico operare educativo. Le realtà pluralistiche sono inserite in un sistema integrato ed è proprio dal loro interno che bisogna estrapolare i valori e gli atteggiamenti che la alimentano e che rafforzano la vocazione alla integrazione dei membri nella dialettica tra unitarietà e pluralità individuale e sociale. L’educazione è chiamata parallelamente a contribuire per la diffusione di un pensiero e di valori costruttivi di una società come quella descritta.

I due vettori di analisi, influenzati e influenzabili vicendevolmente, possono riformularsi in due quesiti corrispondenti: come è una società pluralistica? Come deve strutturarsi il discorso pedagogico in senso pluralistico e, quindi, in prospettiva interculturale?

Partiamo dalla decrittazione di pluralismo in ambito sociale. Pluralismo è

<sup>20</sup> È l’idea di pluralismo connessa alla *interest group theory of politics*.

in primo luogo premessa di tolleranza, dal momento che il suo presupposto è il rispetto della molteplicità culturale. Se applichiamo questo principio alla situazione odierna si vince che il multiculturalismo intollerante è negazione stessa del pluralismo. Il riconoscimento reciproco è, al contrario, condizione del pluralismo che mira per sua natura ad assicurare la pace attraverso la tolleranza, ossia attraverso il rispetto dei molteplici punti di vista e delle molteplici identità e attraverso il rifiuto di rivendicazioni di qualsivoglia superiorità culturale.

La complessità culturale delle società, e quindi di ogni società in quanto non costituite in alcun modo e in alcun tempo da eguali, non è dunque sempre specchio di una società pluralistica. Per esserlo, infatti, è indispensabile che non vi sia frammentazione e che la molteplicità si configuri come aperta, come un mosaico i cui gruppi si sviluppino naturalmente senza imposizioni<sup>21</sup>.

Consenso, dissenso, tolleranza sono le condizioni necessarie affinché vi sia pluralismo senza riduzioni di significato. Comprendere il pluralismo equivale, allora, a comprendere consenso, dissenso e tolleranza che sono per ciò stesso le tre finalità della presente realtà sociale e della affermazione di un'educazione e di una pedagogia interculturale.

A caratterizzare una società pluralistica e una educazione interculturale è la dialettica fra consenso e dissenso, intesa come processo in cui forme e menti divergenti lavorano costantemente per convergere. Si tratta di un processo di

21 I teorici della società parlano di "associazioni multiple" per indicare una società pluralistica. In realtà questo modo di specificare di per sé non esprime la società pluralistica, se non si aggiunge obbligatoriamente che tali associazioni devono essere «volontarie», «non-esclusive», «aperte a affiliazioni multiple». Cfr. G. Sartori, *Pluralismo multiculturalismo e estranei. Saggio sulla società multi-etnica*, cit., pp. 35-36: «Una società frammentata non è per questo una società pluralistica. [...] una società multi-gruppo è pluralistica se, e soltanto se, i gruppi in questione non sono gruppi tradizionali e, secondo, solo se si sviluppano "naturalmente" senza essere in alcun modo imposti. Dal che si ricava che il cosiddetto pluralismo africano non è tale, e che nemmeno lo è un sistema di stratificazioni di caste (leggi: India). [...] Difatti l'assenza di *cleavages* intersecanti è un criterio che consente da solo di escludere dal pluralismo tutte le società la cui articolazione di fonda su tribù, razza, casta, religione e qualsiasi tipo di gruppo tradizionalistico. [...] il pluralismo funziona quando i *cleavages*, le linee di divisione, sono neutralizzate e franate da affiliazioni (e anche lealtà) multiple, mentre disfunziona, per così dire, quando le linee di frattura economico-sociali coincidono, sommandosi e rinforzandosi l'una con l'altra (per esempio in gruppi la cui identità è congiuntamente etnica, religiosa e linguistica)».

accomodamento permanente. Per quanto riguarda la tolleranza, si è già precisato che essa è alla base del pluralismo. Questo concetto ripropone e rischia di giustificare lo spettro del relativismo che aleggia sul mondo attuale. Tolleranza, al contrario, implica di possedere da parte di chi la pratica la credenza in principi aperti ad accogliere idee altrui anche se diverse.

Va aggiunto che il concetto di tolleranza, posto come valore sociale e pedagogico, fa riferimento a criteri che sono fondamentali per delimitarne i confini. Se tollerare è, contro ogni relativismo, credere nella possibilità che altri abbiano il diritto di pensare in modo diverso, praticare responsabilmente scelte altre, rispondere a principi altri rispetto ai propri, occorre delimitare il limite del riconoscimento di tale diritto. Fino a che punto si può e si deve tollerare? I cardini che delimitano il campo del tollerare fanno appello innanzitutto al principio di reciprocità, ossia al lockeiano presupposto che la tolleranza verso l'altro necessita di ricevere tolleranza dall'altro. Altro perno su cui si regge la tolleranza è la continua precisazione di ciò che non è tollerabile, rispettando il principio di non procurare male ad altri.

L'antidogmatismo, il dialogo, la reciprocità, la flessibilità diventano così tanti obiettivi da perseguire in teoria e in pratica per l'analisi dell'uomo, della società e del fatto educativo. È tipico di ogni essere umano riconoscersi e identificarsi in organismi e appartenere a una comunità. A ben guardare, tuttavia, la realtà odierna mostra un quadro ben diverso da quello descritto in teoria. La situazione multifaccettata tratteggiata dagli immigrati in Europa, ad esempio, è vissuta come problematica e non si trova soluzione alcuna, se interroghiamo il passato storico.

Quello che si riscontra nei paesi europei è preoccupazione, sino a farsi paura e razzismo, di fronte all'ingresso sempre più massiccio di immigrati percepiti come pericolo per l'identità delle singole nazioni. Se il passato storico non viene in aiuto, l'analisi del fenomeno migratorio negli Stati Uniti mostra un panorama diverso. L'America, sin dai primi del XIX secolo, ha rappresentato la meta di milioni di persone provenienti da ogni parte del pianeta, diversi per origine, etnia, religione, cultura. Cosa cambia? Perché qui il multiculturalismo non ha rappresentato un problema, riscontrabile invece in Europa?

L'America ha una storia diversa da quella europea. Gli immigrati nel Nuovo Mondo, trovando un immenso vuoto, vi trovavano una "patria" e desideravano diventare e sentirsi americani. L'Europa, al contrario, non è affatto uno spazio vuoto e così il processo di fusione, il *melting pot*, che ha caratterizzato gli Stati Uniti fino ad oggi, non può valere per gli Stati europei. In questi ul-

timi la casistica delle reazioni al crescente fenomeno delle immigrazioni denotano verso gli stranieri atteggiamenti per lo più di chiusura e di intolleranza: lo straniero diventa un potenziale occupante di posti di lavoro, lo straniero, per lo più africano e islamico, è una minaccia alla sicurezza personale e del paese, e così via.

Il principio della tolleranza, fondamento come si è evidenziato di autentico pluralismo, si ripropone a proposito degli immigrati africani e, ancor più, quando essi sono musulmani. Il rigetto è, infatti, di tipo culturale e religioso. Non si tratta di xenofobia dettata da antiche ragioni di razza e di colore della pelle. La motivazione è diversa e si lega alla visione del mondo proclamata dal mondo islamico.

Se si riflette sulla massiccia presenza di immigrati giunti dall'Asia o dall'India, si riscontra facilmente che questi stranieri, numerosi in particolare in America e in Inghilterra, respingono ogni tentativo di assimilazione alla cultura del paese accogliente. Le reazioni contro costoro sono limitatissime, a dire il vero quasi nulle. È proprio la visione teocratica sulla quale si fonda il mondo islamico a suscitare le reazioni del mondo occidentale e occidentalizzato e a mettere in crisi il concetto stesso di società pluralistica che si regge e si nutre della reciprocità, in base alla quale si riconoscono le differenze nel rispetto dinamico del concedere e del ricevere.

Risiede qui il limite stesso della flessibilità del principio di tolleranza. La domanda "Fino a che punto tollerare?" per lo straniero che sceglie di restare estraneo alla comunità che lo ha accolto, che ne critica i principi e che si trasforma in «nemico culturale» pone un problema evidente alla società detta pluralistica, alla prassi socio-politica e alla esperienza educativa.

Da questa prima analisi si ricava che una società è pluralistica quando e se al suo interno vi sono reciprocità tra le diversità e adattamenti reciproci. La tolleranza, che ne è strumento e fine, presuppone flessibilità ed elasticità, ma pur sempre nei limiti che non deformano e negano il pluralismo.

Trasferendo queste argomentazioni al piano dell'educare e più precisamente alla concreta esperienza formativa, l'impegno di tutti coloro che operano nel complesso universo della formazione (formale, non formale e informale) implica scelte responsabili e l'assunzione di uno stile progettuale rinnovato, contro pregiudizi e stereotipi che razionalizzano atteggiamenti ostili e discriminatori nei confronti di chi è «altro», in quanto estraneo al gruppo (*out-group*) o in quanto straniero restio a riconoscersi nella nuova società multiculturale. I principi da seguire per realizzare quelle che altrimenti resterebbero solo buo-

ne intenzioni, senza attuazione concreta, richiedono di ridefinire quale multiculturalismo rappresenti meglio oggi la società odierna.

In altri termini, occorre far penetrare nei diversi strati sociali atteggiamenti e interazioni basati sul riconoscimento reciproco, sulla integrazione e sulla combinazione costruttiva di soggettività e socialità. Multiculturalismo, si è scritto, non è per logica conseguenza pluralismo. È necessario ribadire questo concetto per insistere sull'importanza di ridefinire l'epistemologia della pedagogia interculturale e per ripensare il curriculum formativo.

Vi è l'urgenza di formare l'uomo planetario e, sotto il profilo strettamente disciplinare, occorre ristrutturare l'impianto curricolare interrogandosi sulla misura in cui un particolare contenuto, una volta svolto, sia degno del sapere di un adulto, vale a dire chiedendosi, sulla scia di Bruner, se quella determinata disciplina possa contribuire a rendere un giovane un adulto migliore<sup>22</sup>.

Il pacifismo verso cui si tende è implicito nell'idea stessa di pluralismo, come si evince parafrasando Zanfarino: «il pluralismo implica per definizione distinzioni e separazioni, ma non è abbandono passivo alla eterogeneità e rinuncia a tendenze accomunanti»<sup>23</sup>. La tolleranza, come premessa e valore del pluralismo, in virtù della vocazione pacifica si oppone a qualsiasi tendenza che mina l'integrazione. Nelle società pluralistiche l'impegno da tutte le parti muove dall'aspirazione a riportare la condizione di molteplicità entro l'alveo della coesione, a contenere gli impulsi alla lacerazione della stessa. Dicendo multiculturalismo si presenta una situazione in cui vivono insieme, e l'una accanto all'altra, più culture tra esse eterogenee.

Cultura in questo senso è strettamente connessa all'identità etnica, linguistica, di genere, di tradizioni e di costumi di un popolo. Se ci soffermiamo sulla condizione umana in sé, scorgiamo che le stesse forze plurali sono le spinte interne ad ogni singolo essere umano: si pensi alla convivenza di una condizione corporea e di una sociale, alla tendenza soggettiva e al suo bisogno di alterità. Per un altro verso, guardando all'universo sociale ci accordiamo che quella identità, che le singole realtà nazionali difendono oggi ancor più, ri-

22 Sul tema e, in particolare, sulla impostazione di Bruner, si vedano come puntuale approfondimento J. Bruner, *Il significato dell'educazione*, trad. it., Editore Armando Armando, Roma 1973; U. Margiotta, *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Armando, Roma 1997.

23 A. Zanfarino, *Pensiero Politico e Coscienza Storica*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1985, p. 175.

sulta o comunque viene percepita come minacciata. Accade in altri termini che si rivendica il riconoscimento della propria identità, quando essa risulta oppressa da una supposta maggioranza.

### 3.5. La dimensione interculturale della pedagogia

Il nuovo volto dell'immigrazione ha suscitato diversi interrogativi, legati soprattutto alle modalità di integrazione. In questo senso vale ancor più rivolgere l'attenzione al contributo della pedagogia, al ruolo che essa può svolgere per chiarire concettualmente i termini della questione, per fronteggiare i conflitti e, in modo speciale, per indicare vie di risoluzione e contemporaneamente di sviluppo sociale e politico.

Sono le voci della politica che fanno appello alla pedagogia e alla sua angolarità interculturale in considerazione della centralità riconosciuta all'educazione come strumento di cambiamento e di crescita per la persona, per la comunità e per il Paese. Interculturale, secondo la prospettiva pedagogica, è uno stile del pensiero per conoscere e comprendere l'alterità. È un pensiero plurale, come si è più volte ripetuto: una definizione che alla luce della riflessione seguita implica una consapevolezza responsabile riguardo alle differenze umane, siano esse linguistiche, etniche, culturali, religiose, di sesso, di tradizioni.

È la consapevolezza di affermare che tra culture si determinano distinzioni che non sono sempre e pregiudizialmente foriere di disgregazione, ma che invece possono essere lette come rimandi a connessioni profonde. La comunicazione e la relazione, all'interno della costruzione di un impianto epistemologico solido, diventano auspicabili e necessarie nell'ottica di marciare verso il riconoscimento della legittimità di tutte le molteplici e diverse forme.

Sorge un primo grande problema, nella scacchiera delle resistenze, relativo a quelle differenze che si annunciano esplicitamente come "nemici culturali". Questo problema riguarda in modo particolare gli immigrati musulmani, cioè coloro che impostano la loro visione del mondo sulla non reciprocità, sulla non tolleranza, sulla non laicità, sulla non separazione tra politica e religione, coloro che in nome della legge coranica vedono l'occidentale come infedele, coloro che restano per volontà estranei alla comunità accogliente e la contestano nella struttura e nei principi, coloro che non riconoscono il debito per essere stati accolti, i "cittadini contro", i "contro-cittadini".

A tal proposito, è illuminante ripercorrere la storia dell'umanità: essa si è

caratterizzata sin dai primordi come storia di spostamenti, di migrazioni, di scambi genetici tra popolazioni più o meno vicine. La stessa storia dell'Italia, a partire dall'unificazione del Paese, ha conosciuto migrazioni nel senso di emigrazioni che hanno coinvolto milioni di abitanti i quali si sono riversati soprattutto nelle Americhe e nei Paesi del Nord Europa. Veneti tra le prime fila, liguri, lombardi, piemontesi e, solo più tardi, siciliani e campani lasciavano il paese d'origine in cerca di fortuna: erano mossi in modo particolare da motivazioni economiche. Dopo le restrizioni fascista, dalla fine della seconda guerra mondiale, furono gli accordi bilaterali stipulati tra Italia e altri paesi europei, come Belgio e Svizzera e nel 1955 Germania, a promuovere l'emigrazione di italiani in questi nazioni, emigrazioni a cui seguirono negli anni del boom economico un ritorno in patria. Ciò che si riscontra oggi è che quel serbatoio di emigrazioni è divenuto terra di immigrazione, come ad affermare che «l'America è qui»: in Italia si pensa e si ricerca la fortuna che i nostri antenati cercavano oltre Oceano.

Ad accomunare questi fenomeni, ieri come oggi, è il fattore economico; ad accomunare questi fenomeni sono anche le ripercussioni sociologiche e le conseguenze psichiche sui migranti. Ogni cambiamento di luogo, di ruolo, di *status* sociale necessita da parte di ogni soggetto coinvolto un adattamento; ogni cambiamento influisce, in altri termini, profondamente sullo sviluppo della persona.

Il cambiamento di vita, da leggere come evento critico in quanto fonte di stress, coinvolge la sfera della identità, ponendo l'uomo di fronte all'elaborazione di un nuovo concetto di identità. L'antinomia uguaglianza/differenza che convive dentro l'uomo e nella realtà esterna deve essere interpretata in modo che gli effetti di tale situazione siano positivi per lo sviluppo della persona e possano svolgere una funzione stimolante nella maturazione della personalità.

Sotto il profilo della teoria, il ripensamento della storia dell'umanità facilita la costruzione di un modo nuovo di interpretare il concetto di cittadinanza, determinando un solido equilibrio tra la valorizzazione delle differenze, che esistono di fatto in ogni luogo geografico e nella natura dell'uomo, e la necessità generale del senso di appartenenza comune.

L'obiettivo di un progetto formativo fondato e mirante alla convivenza tra gli uomini, alla solidarietà e alla pace tra popoli, alla partecipazione democratica di tutti, si origina dall'idea di umanità come interazione di popoli. La pedagogia inter e trans-culturale, nel contribuire alla costruzione di una vera

democrazia e di una autentica cultura democratica che comprenda l'intero pianeta, appare impegnata in una pluralità di aspetti e dimensioni: è bidirezionale, perché guarda alla formazione degli autoctoni e all'educazione degli immigrati; interessa le diverse agenzie di formazione e si svolge nei diversi contesti, non solo nei luoghi istituzionali dell'educazione (la scuola e le strutture formative ufficiali), ma anche in quelli non formali (le agenzie formative del territorio) e informali (formazione naturale che dura per tutta la vita); tiene conto che non vi è unicamente l'intervento educativo esercitato dall'esterno sul soggetto, ma si fonda sulla constatazione che sullo stesso soggetto agisce un processo di formazione che nasce e si snoda dall'interno di ogni persona.

Una pedagogia interculturale e transculturale muove da imprescindibili istanze di fondo, da idee che si fanno azioni, che costruiscono e realizzano il progetto formativo in prospettiva planetaria, dunque democratica e pluriculturale.

Sono stati individuati alcuni dei pericoli sociali e pedagogici che, frapponendosi nel complesso percorso di formazione che riguarda ogni persona, ne impediscono il regolare sviluppo. Rovesciando in positivo il quadro dei pericoli e dei bersagli teorici e pratici, è possibile tracciare una sintesi degli obiettivi da perseguire e che neutralizzano i pericoli sullo sfondo di una pedagogia che mira a valorizzare la persona e la sua maturazione in chiave planetaria.

Il pluralismo ancora una volta è la chiave per entrare nel ripensamento teorico e nella sperimentazione di nuove ipotesi. Pluralistico è il predicato comune per l'uomo, per la società e per l'educazione: queste tre realtà non possono esistere né possono essere comprese al singolare.

Affermare il pluralismo, inoltre, significa porsi nella prospettiva della risoluzione del problema dell'integrazione. Si è scritto in vari passi che pluralismo e multiculturalismo non sono di per sé nozioni in conflitto, ma si è anche ripetuto che il problema si pone quando multiculturalismo non indica più solo una situazione o un contesto in cui esistono molte culture, ma sottintende un significato di valore. In quest'ultimo caso multiculturalismo non è automatico sinonimo di pluriculturale e a riprova di ciò va specificato che il pluralismo difende una società eterogenea sotto il profilo culturale e difende tutte le diversità in essa presente. Ciò non implica per logica conseguenza che il pluralismo moltiplica e vuol moltiplicare le differenze o multiculturalizzare una società che non si presenta variegata.

In questo senso l'integrazione diventa una istanza necessaria in un mondo che per un verso tende a uniformarsi e per un altro verso appare sempre più

diviso. La globalità e la particolarità convivono e sono per l'uomo del mondo odierno fonti di contraddizioni<sup>24</sup> e caratteristiche della sua condizione umana.

La presenza delle due istanze nell'uomo e nelle dinamiche interpersonali, se sottoposta ad una profonda rivoluzione culturale, mette in risalto la positività di una visione articolata e sfaccettata di identità che si costruisce sul pilastro dell'uguaglianza degli uomini, dell'alterità che, nella diversità, è uguale a noi. La stessa alterità presente nel singolo, che può essere identificata con la parte inconscia, con la parte non codificabile di pulsioni, desideri, ricordi, per non essere vissuta come estranea, deve essere posta al centro di un dialogo continuo tra il razionale e l'irrazionale, il conscio e l'inconscio, tra la mente e la fantasia, tra il piano della logica e quello della emotività.

In questo modo prende avvio la costruzione di un nuovo castello culturale, in cui per cittadinanza non si intende l'appartenenza nazionale, territorialmente chiusa, ma si rimanda all'idea di «identità multipla»<sup>25</sup>, risultato di una mescolanza di culture, di etnie e di religioni. Si ripensa parallelamente l'idea stessa di identità, al pari del concetto più complesso di sviluppo che prende a considerare la dimensione materiale, ma anche e soprattutto la dimensione intellettuale, quella etica e quella socio-affettiva.

24 Cfr. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano 2001, pp. 69-70: «La mondializzazione è certamente unificatrice, ma va subito aggiunto che è anche conflittuale nella sua essenza. L'unificazione mondializzante è sempre più accompagnata dal proprio negativo, che essa produce come contro effetto: la balcanizzazione. Il mondo diviene sempre più uno, ma, nello stesso tempo, diviene sempre più diviso. Paradossalmente, è l'era planetaria stessa che ha permesso e favorito il frazionamento generalizzato in Stati-nazione [...]. Gli antagonismi fra nazioni, fra religioni, fra laicità e religione, fra modernità e tradizione, fra democrazia e dittatura, fra ricchi e poveri, fra Oriente e Occidente, fra Nord e Sud si nutrono a vicenda, e a ciò si mescolano gli interessi strategici ed economici antagonisti delle grandi potenze e delle multinazionali votate al profitto [...]. Così il XX secolo ha, nello stesso tempo, creato e frazionato un tessuto planetario unico; i suoi frammenti si sono isolati, irrigiditi, si sono combattuti fra loro. Gli Stati dominano la scena mondiale come titani brutali e ubriachi, potenti e impotenti. Nello stesso tempo, l'irruzione tecnico-industriale sul globo tende a sopprimere molte diversità umane, etniche, culturali».

25 Si rimanda all'analisi del tema in F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, cit., pp. 25-31.

### 3.6. Le nuove prospettive dell'educazione nella società plurale: il curriculum interculturale

Scrivere di educazione interculturale, nella tensione a individuare prospettive innovative di formazione, significa guardare al di là di questo scenario conflittuale, andare oltre una superficiale e immediata considerazione sulla società. Significa procedere in senso contrario rispetto alla tentazione di cedere alla rinuncia e lasciare avanzare il sospetto, l'intolleranza, la paura, il pregiudizio di chi è "altro" e resta lontano sebbene sia prossimo.

La sfida educativa nel senso di avvicinare il lontano e riconsiderare il significato del prossimo nella società è indirizzata alla scuola in generale, «*alla scuola di tutti, anche indipendentemente dalla presenza in classe di alunni immigrati*»<sup>26</sup>. Se, dunque, alla scuola si riconosce un indiscutibile ruolo di coesione culturale, la revisione del curriculum si pone come il mezzo attraverso il quale le discipline confermano concretamente la pratica interculturale.

Tutte le discipline contengono gli elementi per realizzare un progetto educativo interculturale nelle attuali società complesse. Il metodo per la revisione si nutre dei diversi aspetti cui si è fatto cenno: parte da un concetto rinnovato di cultura e da una nuova idea di pluralità che è presente nella nostra contemporaneità e che viene vissuta non come dato storicamente connaturato ma come problema dell'oggi. Il concetto di identità viene riconsiderato nella sua dimensione molteplice e alla luce della nuova immagine di cittadinanza. Acquistano importanza nuova la singolarità della persona umana e la sua componente sociale. Si afferma una diversa coscienza dell'incompletezza e al tempo stesso della pluralità dell'esistere umano, forte della considerazione che è proprio la condizione biologica dell'uomo a suggerire l'idea di socialità come fatto strutturale del soggetto che voglia dirsi persona.

La ricerca pedagogica in senso interculturale si muove attorno alla convinzione che la riprogettazione curricolare, attraverso una solida ricognizione teorica e una critica discussione pedagogica e didattica, possa dare un reale contributo all'educazione, ad una educazione finalizzata in ultima analisi alla costruzione di una civile convivenza tra popolazioni diverse e lontane tra loro.

La pedagogia e, con essa, le scienze sociali, psicologiche, antropologiche hanno unanimemente confermato la vocazione a ripensarsi, valorizzando talune antinomie che sono alla base della reinterpretazione della formazione

<sup>26</sup> G. Tassinari (a cura di), *Lineamenti di didattica interculturale*, Carocci, Roma 2002, p. 13.

dell'«uomo planetario»<sup>27</sup>. Da questo punto di vista non sempre il discorso pedagogico è risultato in linea con le esigenze emergenti dalla realtà sociale; spesso si è assistito a una decontestualizzazione che divergeva i problemi della società e le risposte, troppo generiche, nel campo della formazione.

La didattica, in modo particolare, procedeva elaborando progetti e proposte di insegnamento difficilmente applicabili alla diversità dei contesti e dei soggetti in formazione. Di qui e di fronte a questioni di rilievo della nostra contemporaneità, la riflessione in pedagogia e in didattica si è impegnata in modo diretto ed esplicito a ridefinire lo spazio formativo coerentemente ai bisogni che la società esplicitava, ponendo queste sollecitazioni sociali al centro delle esigenze delle giovani generazioni.

Da qui è scaturito logicamente il bisogno di rileggere il curricolo in senso interculturale, ossia alla luce del nuovo scenario mondiale globalizzato. In realtà si sono aperte due strade parallele, una a carattere più generale che interessa l'articolazione geografica del pianeta, un'altra che introduce un capitolo nuovo nella storia della pedagogia e della didattica. Per un verso, infatti, l'intensificazione delle relazioni sociali a livello mondiale, l'accelerazione dei processi che moltiplicano i rapporti di interdipendenza tra le parti del globo hanno determinato, come scrive Scholte, una sorta di “de-territorializzazione”, disegnando una geografia non più a tre dimensioni ma con uno spazio a quattro dimensioni<sup>28</sup>; per un altro verso i medesimi mutamenti hanno fatto dell'educazione interculturale una direzione di lavoro centrata sui bisogni del cittadino planetario e sulle caratteristiche del fenomeno migratorio e della condizione degli immigrati. L'attenzione è stata così rivolta ai temi dell'accoglienza, della valorizzazione di tutte le culture, alle problematicità dell'esistenza personale di ciascuno, alla costruzione dell'immagine del sé. Non pochi sono i punti critici nei quali si imbatte l'azione pedagogica, quando opera in contesti formativi multiculturali.

27 L'espressione richiama Morin, ma in questo punto il riferimento immediato va alla definizione di Balducci il quale, a proposito del tema dell'identità e della necessaria revisione concettuale per trattare in modo rinnovato la questione della formazione dell'uomo del tempo presente e del futuro, scrive: «quella che io propugno non è la distruzione delle identità tradizionali, è l'opzione per una identità nuova in cui potenzialmente si ritrovino tutte le identità elaborate dal genere umano nel suo lungo cammino». Si veda E. Balducci, *L'uomo planetario*, Edizioni Cultura della Pace, Fiesole 1994, p. 157.

28 Si rimanda allo studio della globalizzazione e alle dirette conseguenze sul campo dell'istruzione condotto da A. Cobalti, *Globalizzazione e istruzione*, il Mulino, Bologna 2006, pp. 65-92.

Quando si discute e si progettano percorsi di formazione, e di formazione interculturale in modo particolare, spesso si rischia di ignorare l'aspetto della disuguaglianza e le questioni problematiche presenti nelle culture che si incontrano e si confrontano. Altro rischio è quello di fondare l'azione educativa sulla occasionalità o, meglio, sulla improvvisazione dell'educatore che fa esclusivo affidamento sulle proprie capacità personali<sup>29</sup>.

La progettualità educativa in senso interculturale esige una programmazione organica, che superi il carattere sporadico degli interventi isolati che non sono che la riproposizione della stratificazione caratterizzante la società. Si pensi, ad esempio, all'approccio folcloristico che riduce alla cosiddetta "ora di intercultura" la conoscenza e la relazione con le culture altre. La riorganizzazione curricolare richiama un'idea nuova di differenza culturale, un concetto di differenza come valore che prevede una metodologia basata sull'analisi e sulla predisposizione coerente della pratica pedagogica. La revisione curricolare sotto questo profilo investe tutte le discipline ed è, come è stato sottolineato, logicamente bidirezionale in quanto si rivolge ai giovani immigrati e ai giovani autoctoni.

La revisione curricolare, che parte dalle radici stesse del problema dell'educazione interculturale e che esamina gli aspetti costitutivi della molteplicità, tocca il piano della teoria pedagogica in un dialogo attivo con quello della operatività didattica. Sotto questo punto di vista il curricolo è il simbolo della traduzione dei principi sin qui esposti in direzione interculturale, orientandosi su un doppio binario, quello delle strategie operative e didattiche e quello propriamente didattico su cui i modelli pedagogici trovano applicazione.

Ponendoci dalla parte di Jagdish Gundara secondo cui la revisione curricolare in prospettiva interculturale è la finalità prima dei sistemi educativi di questo nostro tempo, occorre affrontare le diverse problematiche alla luce di un intento comune. Curricolo interculturale non è e non dev'essere cosa diversa dal curricolo ufficiale: in altri termini, la costruzione del curricolo in-

29 Cfr. M. Tarozzi, *Uguali ma differenti. Per una costruzione fenomenologica della pedagogia interculturale*, in D. Demetrio (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, cit., p. 27: «L'educatore che basasse la sua azione esclusivamente sulle proprie capacità personali, magari con le migliori intenzioni, dichiarando, ad esempio, di voler salvaguardare la spontaneità degli allievi, non renderebbe certo un valido servizio all'integrazione culturali. In questo modo le attività interculturali resterebbero solo in superficie, sarebbe impossibile fare progetti a lunga scadenza, valutare il successo di un'attività, comunicare ed esportare le esperienze positive».

terculturale deve rappresentare la realtà della scuola odierna, senza relegazioni alcune in attività parallele e/o alternative a quelle disciplinari.

Interculturale designa, come si è rilevato, un modo di essere del pensiero, un modo di essere – aggiungiamo – del pensare il fatto educativo. La revisione interessa ogni singola disciplina e il dialogo tra i saperi. Vi sono, come è logico, aree disciplinari che più risentono delle esposte distorsioni culturali. In questo senso, il ripensamento dei curricula procede secondo la parola d'ordine "integrazione": integrazione di tematiche interculturali nell'insegnamento disciplinare e integrazione di interventi nelle attività interculturali. I primi passi del lavoro di ricerca mostrano che ancora oggi persistono vecchi modelli culturali: in particolare, a dominare la letteratura e la medesima prassi educativa è il paradigma coloniale.

Ed è così che l'analisi diventa operazione culturale nel momento in cui, ripensando i processi di costruzione identitaria e i percorsi didattici, si mira a neutralizzare la tendenza ad una occidentalizzazione che esclude gruppi sociali dalla produzione della conoscenza. In questo senso, proporre una nuova veste curricolare non è che il tentativo di offrire percorsi formativi alternativi a quelli dominanti che troppo spesso nella storia dell'ultimo secolo sono stati espressione di emarginazione e di subalternità di alcuni gruppi sociali.

L'inversione metodologica è, in definitiva, un'operazione culturale profonda che va direttamente a toccare i meccanismi di trasformazione e di innovazione della realtà. Si tratta di un'azione responsabile, che prende avvio dall'analisi critica delle situazioni e delle pratiche di subordinazione e che si serve di mezzi e strumenti che al contrario tendono alla liberazione individuale e allo sviluppo del potenziale cognitivo personale. Segue l'elaborazione del curriculum attraverso quattro fasi: a) la scelta degli obiettivi dell'insegnamento; b) la scelta e la pianificazione dei contenuti per il raggiungimento degli obiettivi prefissati; c) l'individuazione delle metodologie per l'insegnamento e per l'apprendimento dei contenuti, in linea con quanto emerge dalla lettura dei bisogni formativi del contesto socio-culturale in cui la scuola è inserita; d) la verifica e la valutazione dei risultati (raggiungimento degli obiettivi del programma elaborato)<sup>30</sup>.

Nel curriculum e, nello specifico, nel curriculum interculturale si riscontrano alcuni elementi caratterizzanti e indispensabili per la sua riuscita formativa.

<sup>30</sup> Cfr. A. Nicholls, H. Nicholls, *Guida pratica all'elaborazione di un curriculum*. Feltrinelli, Milano 1983, p. 10.

Innanzitutto, vanno sottolineate la sua necessaria flessibilità e l'apertura, che derivano dalla mediazione fra prescrittività delle indicazioni nazionali e discrezionalità delle situazioni locali. Ciò non a dire che l'interculturalità delle tematiche sia espressione di situazioni particolari, ma ad evidenziare l'importanza di uscire dalla esclusività tematica dei programmi nazionali.

È fondamentale che la prospettiva interculturale nella pratica scolastica non si limiti ad attività laboratoriali distinte dal curriculum formale. Questo principio costituisce un obiettivo del curriculum medesimo che, per dirsi interculturale, deve basarsi sulla pratica di metodologie modellate sui diversi stili cognitivi degli allievi, sulla lettura delle interazioni emotive e affettive della comunicazione sociale, sull'equilibrio tra i saperi disciplinari in un *continuum* tra scuola e territorio extra-scolastico.

La conoscenza dell'ambiente socio-culturale ed extra-scolastico in cui si sviluppa l'azione formativa, infatti, è centrale per promuovere socializzazione e pluralismo; solo così si favorisce la funzionalità della progettualità pedagogica e si sostiene l'incontro di saperi; solo così si fanno dialogare le differenti visioni del mondo, riscontrando quel fondo comune che è bagaglio condiviso di idee; così inoltre si educa all'ascolto e al confronto in cui l'altro non è lo straniero, ma la persona di cui prendersi cura e attraverso cui conoscere e prendersi cura di sé. Cade, in altri termini, l'idea di educazione autocentrata, riferibile ad un paradigma culturale dominante<sup>31</sup>.

Si è già posto l'accento sull'europeismo che fa esclusivo riferimento alla propria tradizione eurocentrica e che, di conseguenza, propone come unica soluzione il modello occidentale. L'impostazione eurocentrica sarebbe un prodotto moderno, sarebbe creatura, secondo l'economista egiziano Samir Amin, del mondo e dell'ideologia capitalista<sup>32</sup>.

Non è difficile da riscontrare che le civiltà europee hanno subito il fascino di ergere se stesse ad assi portanti della e nella storia dell'evoluzione umana: le culture non europee sarebbero di fatto inferiori, non avendo alcuna voce nel capitolo della storia dell'umanità<sup>33</sup>. Una tesi questa che ha trovato applicazione nei curricula scolastici, la cui rilevazione ha condotto negli ultimi anni a una proliferazione di iniziative, di progetti e di contributi scientifici impe-

31 Si legga la puntuale riflessione di J.S. Gundara, *Interculturalism, education and inclusion*, Paul Chapman Publishing Ltd, London 2000. In particolare le pp. 116 segg.

32 Importante è la lettura di H.K. Bhabha, *I luoghi della cultura*, Meltemi, Roma 2001.

33 Cfr. F. Ferrarotti, *Oltre il razzismo*, Armando, Roma 1988. In particolare si legga da p. 47.

gnati nella revisione storica e nella valorizzazione di tematiche e soggetti tradizionalmente ritenuti subalterni e dunque esclusi<sup>34</sup>.

Una prima deduzione teorica mette in luce gli ambiti di intervento nella costruzione di un curriculum interculturale: in primo luogo emerge la persona, nei suoi aspetti individuali, nelle relazioni con l'altro e nella condivisione di un patrimonio comune; parallelamente avanza la società, nel suo interesse per lo sviluppo di una cultura democratica e di valori civili e nel rispetto generalizzato dei diritti umani; allo stesso modo si erge il pianeta, nella considerazione di tutti i paesi e di tutte le realtà economiche, politiche, sociali e culturali e nella tensione a far progredire il Sud del mondo<sup>35</sup>.

Si comprende bene quanto in una società multiculturale, come quella attuale, l'esclusione di civiltà, di gruppi, di culture dal sistema di conoscenze abbia non poche ricadute negative sul processo di sviluppo della personalità: se riprendiamo l'esempio di alcuni paesi svantaggiati del mondo cui la storia non ha riconosciuto alcun ruolo all'interno del processo di sviluppo, si constata che sul piano psichico le ripercussioni toccano direttamente la percezione e l'immagine del sé.

In altre parole, i soggetti di queste culture escluse ricevono direttamente o indirettamente, ossia anche quando di essi si tace, un'immagine sminuita di sé, divenendo così esponenti di quelle schiere di oppressi ben descritti nelle loro dinamiche interiori da Paulo Freire. L'educazione in tal modo non svolge la funzione sociale di produrre una società nuova, ma riproduce l'ideologia dominante. Scrive Charles Taylor a tal proposito: «L'ampliamento e cambiamento del curriculum è necessario non tanto per assicurare a tutti una cultura meno ristretta, quanto per dare a chi finora è stato escluso il riconoscimento che gli è dovuto. La premessa di fondo di queste richieste è che il riconoscimento forgia l'identità, e la forgia, in particolare, in senso fanoniano: i gruppi dominanti tendono a consolidare la propria egemonia inculcando nei sog-

34 Emerge, in modo particolare, il caso dell'India in cui negli anni Ottanta un gruppo di intellettuali ha avviato un progetto interdisciplinare le cui pubblicazioni confluiscono nella rivista *Subaltern Studies. Writings on South-Asian History and Society*. Sul tema della subalternità analizzata nella prospettiva di rileggere la storia, di dare spazio agli esclusi dalla storia ufficiale, di reinterpretare le fonti tradizionali, di decostruire la narrazione coloniale si rimanda a F. Fanon, *I dannati della terra*, Einaudi, Torino 1962.

35 Cfr. J. Lynch, *Educazione multiculturale in una società globale*, Armando, Roma 1993, pp. 74-75.

giogati un'immagine di inferiorità. Perciò la lotta per la libertà e l'uguaglianza deve passare per una revisione di tale immagine, e i programmi multiculturali sono visti come un aiuto a questo processo di revisione»<sup>36</sup>.

La questione dei curricula didattici e l'esigenza di interventi interculturali si inseriscono, dunque, nella più complessa ristrutturazione dei programmi di insegnamento, una ristrutturazione che procede nella direzione di rileggere e di riscoprire la storia "nascosta" su cui le distorsioni ideologiche e la ventata eurocentrica hanno gettato un velo, impedendo la costruzione di percorsi democratici e favorendo di contro visioni frammentate e parziali della società e della cultura.

Il lavoro di revisione curricolare si accompagna ad un pensiero nuovo e ad un rinnovato atteggiamento critico. È, dunque, l'approccio multiprospettico che nutre e si nutre dei differenti punti di vista a rappresentare la strategia fondamentale per costruire curricula educativi interculturali. In questa direzione si è mossa la ricerca pedagogica negli ultimi anni: i risultati della continua sperimentazione hanno evidenziato che costruire curricula rinnovati in senso interculturale necessita di una propedeutica operazione di "decostruzione", di ciò che Antonio Nanni definisce «un processo di storicizzazione e relativizzazione dei saperi, un lavoro ermeneutico che incide sui livelli della comprensione»<sup>37</sup>.

Questo lavoro delegittima i modelli egemoni, esclusivi, e fa appello ad una metodologia che è al tempo stesso fine, fondata sull'assunzione di un atteggiamento pluralizzante dei punti di vista: ne deriva un impianto curricolare disponibile ad accogliere gli apporti di tutte le culture, senza ritenere la propria l'unica ma una delle tante. La costruzione di percorsi didattici inclusivi tocca, di conseguenza, l'ambito pedagogico, sociale e quello psicologico.

Vi è alla base del progetto l'idea che la partecipazione dei saperi, umanistici e scientifici, è necessaria per la promozione della criticità di pensiero e per la comprensione culturale. A ciò, inoltre, contribuisce il metodo della decostruzione che, nel ripercorrere termini e idee, nell'esaminare i processi di stereotipizzazione, relativizza, scompone e ricompone le strutture linguistiche, politiche e culturali.

In questa prospettiva il dialogo interculturale, sia nella fase della deco-

36 C. Taylor, *La politica del riconoscimento*, in J. Habermas, C. Taylor, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano 1998, p. 54.

37 A. Nanni, *Decostruzione e intercultura*, EMI, Bologna 2001, p. 5.

struzione del sistema deformante sia nella fase di costruzione di una nuova “storia”, coinvolge gli alunni stranieri, ossia ne riconosce il ruolo attivo nel processo di produzione di conoscenza e di cultura e ne favorisce di conseguenza il loro inserimento nella realtà scolastica.

Il dialogo interculturale coinvolge al tempo stesso gli alunni autoctoni, rendendoli partecipi della revisione e guidandoli nell’acquisizione di competenze interculturali, attraverso la rilevazione dei bisogni di tutti gli educandi e dei tratti comuni e differenti della società plurale in cui vivono. È questa una nuova idea di educazione che nasce dalle reali richieste della società complessa e che intende dotare tutti i soggetti di strumenti per orientarsi in maniera critica nella realtà multiculturale. In questo senso, si comprende che “interculturale” non è predicato di una educazione parallela a quella istituzionale, come se si trattasse di un progetto complementare o di un modo di fare educazione.

L’educazione interculturale, così delineata, rappresenta lo «sfondo integratore» in cui vanno ad essere collocati i contenuti disciplinari<sup>38</sup>. Superata ormai l’antica divisione tra saperi umanistici e saperi scientifici, tutte le materie di studio possono essere rilette e riorientate in prospettiva interculturale. Ciò a dire che i bisogni emergenti dall’analisi pedagogica diventano gli indicatori di una educazione che vuol essere e può a ragione essere strumento concreto di liberazione del potenziale cognitivo di ciascuna persona, di crescita e di maturazione individuale.

La revisione degli obiettivi e la selezione dei contenuti educativi, operando su più piani dal sociale all’affettivo e al cognitivo, rispondono al fine di mutare i comportamenti. Ne consegue una visione rinnovata del curricolo e degli elementi che lo compongono: la trasmissione dei saperi, che ha rappresentato e rappresenta il fine per eccellenza e per tradizione della educazione scolastica, diventa uno degli elementi del curricolo, un elemento che acquista significato in una circolarità interattiva con gli altri aspetti, con le finalità educative, con la metodologia, con specifiche scelte di tipo organizzativo (orario, strumenti, spazi, partecipazione di soggetti esterni alla scuola, procedure di valutazione).

Ci si trova di fronte ad una rivoluzione determinata dalla densità di solle-

<sup>38</sup> Il riferimento va alle indicazioni contenute in MPI (Commissione nazionale per l’educazione interculturale, Direzione generale istruzione elementare), *Educazione interculturale nella scuola dell’autonomia. Kit multimediale*, Spaggiari, Parma 2000.

citazioni del momento storico e dal coinvolgimento forte della riflessione pedagogica e della ricerca didattica in situazioni culturali e sociali problematiche. Il conflitto tra civiltà, ad esempio, è una situazione problematica: essa chiama in causa l'educazione e la scuola. Pensiamo agli avvenimenti che chiudono il XX secolo e che aprono il terzo millennio: il mondo intero è impegnato in guerre.

Ecco, dunque, che la questione dell'intercultura appare sempre più problematica e diventa difficile favorire la trans-culturalità. Si aprono le frontiere, cadono i confini, ma nella pratica risulta difficile gestire l'accoglienza e la convivenza della diversità. Emergono i segni di una profonda crisi nella storia dell'umanità, simboleggiati ad esempio dagli attacchi terroristici e dalla diffusa conflittualità in numerose zone del pianeta, dai Balcani ai Paesi arabi, all'America sino al continente africano. Questo scenario non fa che evidenziare una generalizzata paura dell'altro a cui si accompagna una diffusa stereotipizzazione culturale che non fa che incoraggiare la pluralità di culture.

### 3.7. L'insegnamento linguistico in prospettiva interculturale

Le discipline nella ristrutturazione interculturale sono inserite in un processo revisionistico teso ad ampliarne gli orizzonti sotto tutti gli aspetti, sul piano cognitivo, su quello sociale, su quello etico e su quello estetico-artistico. D'altra parte i programmi ministeriali della scuola di base insistono sull'importanza di elementi favorevoli per orientare il curriculum in prospettiva interculturale. L'insegnamento delle lingue, l'ambito scientifico, la musica, gli studi storico-geografici, gli studi sociali, l'insegnamento della religione, il cinema rappresentano tutti possibili spazi di una rifondazione curricolare interculturale.

In particolare, già dalle sezioni relative alle finalità e ai principi generali della scuola primaria emerge come dimensione educativa portante la competenza relazionale quale capacità di riflessione critica e di apertura ai diversi punti di vista. La costruzione del pensiero critico, del cosiddetto pensiero "migrante", rappresenta il fine principale da perseguire e perseguibile trasversalmente grazie all'apporto di tutte le materie di insegnamento.

Va da sé, tuttavia, che un'attenzione particolare va prestata all'ambito linguistico. È la lingua a ricoprire la funzione di condizione privilegiata del dialogo e dello scambio interculturale; è l'insegnamento della lingua a sviluppa-

re negli allievi la comprensione delle altre culture e degli altri popoli. Questa funzione di rilievo deriva alla lingua e, di conseguenza, all'insegnamento linguistico dal considerare che, se da una parte essa costituisce il fattore di identità per ogni paese, da un'altra parte si afferma come universo aperto in cui i prestiti reciproci, le contaminazioni e i lasciti sono il segno di comunicazioni oltrepassanti i confini geografici. In questo senso il suo insegnamento previene la formazione di stereotipi e di pregiudizi e diventa un contributo per garantire una pacifica convivenza democratica. È chiaro che l'insegnamento letterario si trasforma in uno spazio favorito di interculturalità che contribuisce alla formazione del cittadino planetario, grazie alla possibilità nella pratica di trattare temi e argomenti funzionali al confronto culturale e storico e particolarmente adatti alla ricerca eziologica di usi e costumi presenti in popoli diversi.

In ogni parola vi è la traccia di come l'uomo interpreta, rappresenta e comunica la realtà presente, ma che è anche realtà passata di cui ogni gruppo sociale serba la memoria e attraverso la quale ha istaurato le relazioni fra i membri e le interazioni con il contesto ambientale. Nel linguaggio vi è la testimonianza della facoltà unicamente umana di creare e trasformare il mondo, vi è la prova della creatività umana che, attraverso l'elaborazione metaforica, fa mutare continuamente l'aspetto dell'universo<sup>39</sup>.

Nella interrelazione ogni lingua ha subito e subisce una modellizzazione delle forme e una dinamicità nell'esprimere l'esistenza stessa dell'uomo. Non è difficile reperire, infatti, elementi comuni a lingue differenti sviluppatasi in tempi e spazi lontani<sup>40</sup>. L'insegnamento linguistico perciò è stato sempre al centro del dibattito educativo e istituzionale, in generale. Va anche sottolineata la sua centralità nelle discussioni, più che pedagogiche, politiche e a marcate tinte ideologiche. Negli anni '60, ad esempio, mentre in Italia veniva inaugurata la nuova era della scuola di massa, nell'ambito della discussio-

39 Ricca è la bibliografia sull'argomento. Si vedano, fra i tanti, I.A. Richards, *La filosofia della retorica*, Feltrinelli, Milano 1936? e P. Ricoeur, *La Métaphore vive*, Seuil, Paris 1975.

40 Importante, al riguardo, il riferimento a R.H. Robins, *Storia della linguistica*, il Mulino, Bologna 1997. Da confrontare è l'analisi di V.J. Cook, H. Newson, *La grammatica universale (Introduzione a Chomsky)*, il Mulino, Bologna 1996. In quest'ultimo volume la teoria della grammatica universale apre un orizzonte nuovo anche per gli studi di pedagogia interculturale. Gli autori presentano e discutono la tesi di un apparato biologico che, ereditato geneticamente, permette ai bambini di acquisire competenza linguistica.

ne politica e culturale fra gruppi parlamentari di sinistra e forze conservatrici e cattoliche a sostegno o contro l'istituzione della scuola media unica e a sostegno o contro il mantenimento del latino nel *curriculum* formativo della nuova istituzione, l'insegnamento linguistico si è visto indirettamente coinvolto nella revisione delle pratiche didattiche.

Si pensi alla centralità riconosciuta all'area linguistica nei programmi scolastici della scuola media del 1979, che estendevano il diritto di tutti a partecipare alla vita del paese grazie alla padronanza nell'uso della propria lingua. E poi si ricordino i testi dei programmi della scuola elementare del 1985, i programmi sperimentali della Commissione Brocca per il biennio della scuola secondaria superiore sino alla riforma curricolare con la legge 30/2000 in cui si afferma una didattica della lingua in senso fortemente interculturale, aperta a confrontarsi con altre culture grazie anche allo sviluppo dei mezzi di comunicazione e agli strumenti multimediali.

Partiamo da queste indicazioni programmatiche e riflettiamo sull'importanza dell'insegnamento linguistico nella prospettiva dell'interculturalità. Emergono subito due aspetti: il primo riguarda la funzione comunicativa della lingua, evidente ma di per sé non sufficiente ad affermare la prospettiva interculturale. Il secondo aspetto interessa la considerazione della lingua come fonte di conoscenza di sé e del mondo. Si evidenzia la considerazione della lingua come espressione del modo di intendere, di conoscere, di leggere, di interpretare se stessi e il mondo stesso.

Queste due definizioni hanno bisogno di essere tradotte didatticamente. In altre parole, perché si realizzi la comunicazione e perché l'insegnamento linguistico possa dirsi formativo in senso interculturale, occorre educare il pensiero a "migrare", ad aprirsi al dialogo con patrimoni espressivi diversi dal proprio, al dialogo con culture altre rispetto alla propria, in una battuta ad assumere un atteggiamento decentrato rispetto alla identità personale: «In tal modo le lingue non appariranno, come nel mito della torre di Babele, mutualmente incomprensibili, quasi a simbolo di un destino di separatezza nella famiglia umana, ma piuttosto come i colori dell'iride che, attraverso lo spettro, si rivelano splendide manifestazioni dell'unica luce in cui si ricompongono»<sup>41</sup>.

Di per sé è il metodo didattico di ogni insegnamento linguistico e letterario a porsi al servizio di un'educazione interculturale. L'analisi delle forme lessicali e delle strutture sintattiche, la riflessione etimologica, nonché l'eserci-

41 G. Tassinari (a cura di), *Lineamenti di didattica interculturale*, cit., p. 45.

zio di traduzione sono tutti momenti di educazione del pensiero, di riflessività e di metariflessività del soggetto che apprende e del docente che osserva e riflette sui suoi meccanismi cognitivi e metacognitivi.

Come principio di fondo vi è la condizione di reciprocità che rende praticabile la mutua conoscenza degli interlocutori. Il più delle volte gli immigrati portano con loro un bagaglio linguistico e una alfabetizzazione lacunosa, parziale, espressione di un bilinguismo «difettoso», come sottolinea Franca Pinto Minerva. Non solo: alla parziale conoscenza della propria lingua di origine va aggiunta la rimozione nel paese accogliente, quando prende avvio l'apprendimento della nuova lingua con la parallela cancellazione di quella di appartenenza.

Non si determinano, di conseguenza, le condizioni di dialogo, non si verifica interferenza fra i sistemi linguistici. È lontana la possibilità di un arricchimento linguistico che è alla base della maturazione personale sotto il profilo culturale e psicologico. L'interferenza, intesa come passaggio vicendevole tra un sistema linguistico ad un altro, implica invece il riconoscimento della pari dignità di ogni sistema linguistico. Tale operazione di riconoscimento consente di superare un problema storico legato all'insegnamento della lingua, un problema che è stato anche causa prima del suo insuccesso formativo, ossia l'approccio grammaticale, in ogni tempo tormento per i giovani e motivo di crisi nella scuola italiana per talune lingue in modo particolare. Basti pensare alle lingue classiche per le quali il problema si amplia per il loro essere lingue "morte", non parlate.

La prospettiva interculturale dell'educazione linguistica, oggi più che mai promossa e favorita dai moderni mezzi di comunicazione che riducono di continuo le distanze e aprono a confini inediti, si erge a contributo concreto della società planetaria. Essa, in teoria e in pratica, deve individuare nell'acquisizione della consapevolezza linguistica l'acquisizione della consapevolezza storica e l'assunzione di una forma di pensiero capace di dialogare con le altre e differenti visioni e rappresentazioni dell'uomo e del mondo.

Gli scopi in questo senso diventano altrettanti principi metodologici di fondazione per una pratica didattica formativa.

La lingua italiana, la lingua straniera, la storia devono essere rilette per assicurare la traduzione pratica del potenziale insito nella loro costituzione: obiettivo comune e generale, raggiungibile attraverso percorsi interdisciplinari, è di avviare il bambino alla comprensione di sé non come perno della realtà ma come uno dei partecipanti a un processo più ampio.

Nello specifico, l'insegnamento della lingua italiana contribuisce al raggiungimento di questa nuova percezione di sé mediante l'acquisizione della consapevolezza della varietà di forme in cui il discorso si realizza e dei diversi punti di vista riscontrabili in situazioni comunicative. La lingua straniera avvia l'alunno alla comprensione di altre culture e di altri popoli. L'ambito storico, dal canto suo, non più presentato in periodizzazioni rigide specchio di una progressione deterministica, favorisce nell'allievo la costruzione della propria identità culturale che è *conditio sine qua non* per una presa di coscienza della realtà circostante. Lo studio della storia sviluppa atteggiamenti positivi per comprendere i fenomeni storici che sono anche e soprattutto fenomeni culturali. L'ambito storico-geografico, dal canto suo, trasmette un'idea di tempo e una concezione di spazio funzionale alla rappresentazione e alla comprensione delle differenze culturali. È l'area in cui il decentramento si realizza attraverso l'azione dell'insegnante che fa constatare come in uno stesso momento siano vissute contemporaneamente civiltà diverse e come ogni spazio fisico sia l'esito dell'opera umana.

Lo spazio geografico, in particolare, diventa spazio di valori in cui più popoli si sono insediati, hanno comunicato nel medesimo periodo o in periodi diversi della storia.

Questa architettura metodologica contiene elementi chiari di educazione alla vita cooperativa e democratica, perché rispetta il pluralismo culturale, perché attiva la riflessione sull'importanza delle diverse realtà sociali e religiose e perché mette in luce il contributo che ogni civiltà ha dato al progresso della storia umana.

La buona riuscita, nel passaggio dal teorico al pratico, è in gran parte affidata al docente e alla sua capacità di innovare per attuare risposte praticabili. La capacità di programmare del docente è, dunque, fondamentale nella scuola odierna, che ha più di ieri un ruolo principale e, insieme, maggiori difficoltà nella realizzazione di una società democratica e pluralistica. Al docente il compito di educare alle culture altre; al docente la sfida di realizzare percorsi didattici interculturali; al docente il compito di formare menti aperte, capaci di decodificare la realtà complessa; al docente il compito di contribuire a creare la nuova cultura planetaria.

Come in un sistema circolare si è risaliti alla problematica metodologica circa l'insegnamento linguistico, una questione da sempre legata alla necessità di una riforma organica della scuola italiana. Sulla questione del "metodo" si sono levate e si levano tuttora critiche alla consueta e tradizionale pratica scolastica.

Come a dire che non è riuscito quello slancio in direzione interculturale nella didattica, che il mancato successo formativo dell'insegnamento linguistico in chiave interculturale concerne la pratica d'insegnamento. La soluzione non può consistere in una "aggiunta" di temi e di percorsi disciplinari: in altri termini, il programma di italiano per essere interculturale non deve ampliare l'offerta con contenuti nuovi. Ciò che conta è la riconsiderazione degli aspetti e delle strategie comunicative della disciplina stessa. Sotto il profilo lessicale, si è sottolineato che lingua scritta e lingua parlata concorrono a sviluppare la cosiddetta consapevolezza linguistica, che non è semplicemente conoscenza normativa e sintattica della lingua ma che è soprattutto coscienza del passato e della memoria, del naturale bagaglio culturale proprio di ogni individuo.

Decade il mito dello studio normativo e lessicale, come logica premessa all'acquisizione e al miglioramento delle abilità linguistiche, e si afferma il testo come avvio alla conoscenza della lingua e come mezzo per responsabilizzare i giovani sul senso e sulla formazione della propria lingua materna e parallelamente sulle analogie e sulle differenze che la lingua materna presenta con le altre lingue e le altre civiltà.

Ogni lingua, come si è sottolineato, è dotata di un presupposto logico. Nella prospettiva didattica interculturale, nella scuola quale luogo di incontro di più culture, il testo assume dunque un ruolo centrale. L'attenzione si concentra su due aspetti principali: per un verso la comprensione dei passi scelti e, per un altro verso, la "traduzione" volta a reperire le origini di forme comuni e a sviscerare l'apparato linguistico nel suo *iter* diacronico e sincronico che ha mantenuto vitali alcune forme per secoli, sino ai giorni nostri, in sistemi linguistici differenti. Il richiamo alle forme classiche è evidente ed è altrettanto importante l'analisi etimologica delle parole che rimandano all'origine greca e latina.

Sotto il profilo strettamente didattico, il testo narrativo si carica di significato formativo perché diventa luogo interculturale privilegiato, mezzo di accesso alla cultura propria e degli altri, spazio in cui la diversità degli altri può più facilmente essere compresa. La fiaba è un genere prediletto. La promozione delle fiabe, europee ma anche asiatiche e africane, pone tuttavia alcuni interrogativi pedagogici e didattici problematici: il punto critico principale è dato il più delle volte dalle resistenze della loro accettazione da parte dei preadolescenti.

Il contenuto fantastico, magico, di questo genere letterario, infatti, po-

trebbe scontrarsi nella fascia d'età corrispondente alla scuola primaria con lo sviluppo del pensiero logico e analitico. Nel concreto, il preadolescente si presenterebbe poco incline alla lettura e alla comprensione di testi fantastici, che alla sua età tende a considerare per l'appunto infantili. Una delle soluzioni didattiche è quella che presenta la narrazione fantastica non direttamente come fiaba, bensì come spazio ludico in cui consolidare la propria identità personale attraverso la verifica simbolica di sé. In questa età, infatti, il bambino possiede un livello di intelligenza che lo rende maturo a operazioni di simbolizzazione e gli consente di accedere consapevolmente al mito.

In altri termini, la funzione della narrazione mitologica è importante nella scuola di base perché pone le fondamenta per conoscere l'esperienza umana, il primo importante tassello didattico per l'insegnamento delle scienze umane nella scuola secondaria. Dal punto di vista psicologico, il bambino attraverso il mito dà significato all'esperienza infantile passata, recuperandola criticamente: inizia a rielaborare criticamente e consapevolmente l'aspetto infantile e la sua dimensione fantastica, i sentimenti e le modalità affettive tipiche di quella fase<sup>42</sup>.

Tale superamento conduce a una consapevolezza identitaria nuova ed è importante che sia l'effetto indiretto, non forzato, di un'azione didattica che muove dall'interno contenutistico della fiaba o del mito stesso.

Non dev'essere la storia personale degli allievi il tema manifesto del lavoro dell'insegnante, né tanto meno il vissuto emotivo ed esperienziale dei bambini deve spostare l'asse di interesse del lavoro didattico. Il docente, nel predisporre interventi didattici nella prospettiva indicata, realizza nel preadolescente quel distanziamento critico che lo porta a rileggere il contenuto mitologico o favolistico all'interno della più generale e collettiva trama culturale<sup>43</sup>.

Le implicazioni interculturali dell'educazione letteraria sono, dunque, chiare. Al di là della scelta programmata di autori e opere, di percorsi didattici *ad hoc*, è già nella struttura del genere narrativo che si annidano caratteristiche e riferimenti generanti il confronto culturale, un rapporto che ha in sé

42 Si veda, in particolare, il volume di G. Favaro, T. Colombo, *I bambini della nostalgia*, Mondadori, Milano 1993.

43 Cfr. T. Moscato, *Il pensiero narrativo in prospettiva interculturale. Osservazioni didattiche*, in «Scuola e Didattica», 8, 1-1-1997, pp. 13-14; Id., *La fiaba*, in «Scuola e Didattica», 9, 15-1-1997, pp. 19-21.

il riferimento sociale e la necessità dell' «altro» nella costante negoziazione dei significati contenuti nel testo.

Il narrare accompagna il bisogno dell'uomo che, sin dalla prima infanzia, sente di voler raccontare di sé. Questa esigenza segue nell'adolescenza lo sviluppo del pensiero e agevola l'acquisizione delle diverse tecniche e dei diversi linguaggi assorbiti nella tradizione culturale e consolidati come patrimonio umano. Se il narrare è «pratica sociale e culturale potente»<sup>44</sup>, il testo narrativo, dalla fiaba al mito sino al romanzo e alla canzone dei giorni attuali, è a tutti gli effetti un laboratorio di lettura e di partecipazione del sé e dell'altro.

Attraverso una accurata progettazione di percorsi tematici, tutte queste forme narrative rappresentano un prezioso strumento di educazione interculturale. Vige l'attenzione ad un principio pedagogico generale che è in modo particolare una esigenza sociale prima ancora che formativa, posta dal fenomeno della mondializzazione e resa evidente dalla reale quotidianità scolastica: la promozione di una positiva interazione.

Associando il discorso sull'educazione letteraria alla situazione multiculturale presente, si ricordi che l'espressione letteraria realizza la possibilità di presentare le culture attraverso puntuali riferimenti antropologici. Se, come è accertato, l'acquisizione della fiducia da parte dell'allievo passa per il riconoscimento nel nuovo ambiente accogliente di elementi legati alla propria cultura, l'analisi e la ricerca di analogie e differenze culturali nelle svariate espressioni dei modi di pensare, di concepire la storia umana e organizzare la cultura, simboleggiate appunto dalle fiabe, sono due esercizi didattici che promuovono intercultura.

Analisi e interpretazione sono funzionali all'avvicinamento a mondi nuovi e nella vita scolastica, tra bambini di differente provenienza, alla conoscenza delle rispettive tradizioni culturali.

### 3.8. Lo studio del "passato" per la formazione interculturale

Le lingue classiche sono state negli ultimi centocinquanta anni e anche più al centro di un dibattito intenso con manifesta risonanza all'interno del disordine istituzionale relativamente alla riforma della scuola secondaria. Si è discusso sulla valenza formativa del greco e del latino, si è tentata l'estromis-

<sup>44</sup> J. Bruner, *La ricerca del significato*, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino 1992, p. 74.

sione dai curricula scolastici, si è fatto ricorso a tentativi di rinnovamento talvolta palesemente forzati, sono stati elaborati metodi nuovi affinché gli esiti scolastici degli studenti mostrassero segnali di superamento della crisi formativa riconosciuta all'insegnamento di queste discipline.

In alcuni momenti il discorso si è tinto più di tinte politico-ideologiche che di preoccupazioni culturali, ma il risultato comunque restava il medesimo a livello scolastico: si riduceva il peso delle ore settimanali di greco e latino, privilegiando le ore di lingua straniera o di discipline scientifiche e credendo di rispondere così ai bisogni formativi dei giovani nella società in trasformazione. E questo si è verificato sin dai tempi meno sospetti, quando ancora vi era una certa riverenza culturale nei confronti del passato classico e quando ancora, almeno in alcuni luoghi, le lingue classiche non erano totalmente morte. Si ricordi, a tal proposito, l'approvazione del regolamento che istituzionalizzava le sezioni moderne nei licei-ginnasi<sup>45</sup> nel 1911 da parte dell'allora ministro della Pubblica Istruzione Luigi Credaro e si ricordi la manifesta strumentalizzazione del latino negli anni della scuola media unica quando si credette di privare la generazione dei giovani del nutrimento culturale dato appunto dallo studio del latino. «Ragioni politiche, dunque, giustificate da ragioni pedagogiche!»<sup>46</sup>.

Solo tracce indirette possono essere reperite nel coro delle numerose voci che da più parti si levavano su questo argomento. Il mondo politico mostrava particolare attenzione e procedeva alla proposta di disegni di legge pro o contro la scuola media unitaria e pro o contro il mantenimento del latino nel *curriculum* formativo della nuova istituzione. La scuola degli anni Sessanta e Settanta appariva scossa da una nuova coscienza, da una crescente domanda di scolarizzazione e da una conseguente incapacità di accogliere le disomogenee masse studentesche. Cresceva la mortalità scolastica, nasceva un vero e proprio proletariato intellettuale, si intensificava la dequalificazione culturale e si assisteva a sempre più violente proteste sociali.

45 R.D. 5 novembre 1911, n. 1495. Vanno ricordati i successivi provvedimenti: Nel 1912 si procedette alla definizione dei programmi di insegnamento per i ginnasi, più precisamente per le classi IV e V ginnasiali con il R.D. 25 febbraio 1912, n.158 e R.D. 10 novembre 1912, n. 1247. Nel 1913 si pensò alle indicazioni programmatiche anche per le sezioni dei licei moderni con R.D. 28 settembre 1913, 1213.

46 E.M. Bruni, *Greco e latino. Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*, Armando, Roma 2005, p. 123.

Nella scuola aperta a tutta, agitata dalla esigenza di fornire alle giovani generazioni una formazione consona ai tempi, l'insegnamento del latino continuava ad essere identificato come sigillo di una discriminazione fra due scuole diverse e separate, come elemento di separazione fra una scuola per pochi e una scuola di massa. Il dibattito intellettuale e politico si concluse con un compromesso giustificato dalla necessità di egualitarismo educativo e di una democrazia culturale: il latino era dichiarato ostacolo al superamento delle antiche barriere, non più idonee ad una scuola di orientamento. E fu così che il latino, da una parte, veniva inserito nel *curriculum* come materia facoltativa, dall'altra parte restava obbligatorio per chi avesse voluto iscriversi al liceo classico.

Questo quadro, che sintetizza un momento storico assunto come immediato precedente della attuale situazione educativa, è funzionale a introdurre la problematica metodologica a cui vanno fatte risalire le riserve formative dell'insegnamento del lingue classiche. Ne è spia la copiosa produzione scientifica sul tema in questi anni: le esortazioni a mantenere e rafforzare lo studio delle lingue classiche, che con l'Italia e la lingua italiana palesavano evidenti punti di contatto, proponevano una rinnovata prospettiva didattica legata al concetto di educazione linguistica, all'importanza della ricostruzione storica e culturale e, non ultimo, alla capacità di sviluppo mentale connesso alla lettura e all'analisi degli autori antichi.

Si è rintracciato il grande problema che ha animato le riserve forti sulle valenze formative di queste lingue. L'accusa andava al metodo; pertanto, prendevano avvio la ricerca e l'elaborazione di percorsi strategici che potessero rivigorire e dare il giusto valore all'insegnamento delle discipline classiche. Si iniziava a parlare di metodo induttivo e di approccio globale che nella pratica era tradotto dagli insegnanti con l'avvicinamento graduale al mondo classico per mezzo della lettura di semplici passi latini<sup>47</sup>.

Dal punto di vista strettamente didattico, si percorreva la strada della ricerca del "miglior metodo" che, nella dimensione interculturale dell'educazione, perseguiva due obiettivi principali: la relazione «coscienza storica/coscienza linguistica» e il passaggio, carico di significati metodologici e psicopedagogici, «dal testo alla civiltà». Sorge e si rafforza l'importanza di una im-

<sup>47</sup> Per un quadro approfondito sul tema e sulla formazione classica nei sistemi formativi attuali si rimanda a E.M. Bruni, C. Crivellari, *La formazione universitaria nell'Europa della coscienza*, cit. pp. 79-103.

postazione didattica che faccia della lingua e della civiltà un unico momento formativo.

Si insiste sulla prospettiva diacronica e sincronica della lingua che conduce alla conoscenza delle coordinate culturali, storiche, politiche e sociali: l'elemento linguistico si congiunge, innestandosi, con le altre componenti extralinguistiche. L'elemento linguistico, in altri termini, rappresenta il modo per accedere al mondo valoriale e culturale in cui esso si è originato e prende forma.

Ciò è reso ancor più urgente nella presente situazione storica, in cui la consapevolezza delle origini identitarie rappresenta la condizione per acquisire la coscienza della pluralità culturale. Conoscere il passato, il mondo antico e il relativo repertorio di valori, che rappresentano i pilastri culturali ed etici della moderna Europa, va assunto come impegno per la formazione dei giovani in un paesaggio sociale che è e sarà sempre più plurale e pluralistico. Il compito pedagogico e didattico risiede, allora, oggi come ieri nel reperire per il greco e per il latino quel valore che le renda formative per le giovani generazioni. Non è compito semplice perché sono queste materie di insegnamento su cui grava il peso di un pregiudizio più pesante e più radicato rispetto a quello di altre discipline. Tuttavia, la prospettiva pedagogica che si è andata delineando nel presente volume, insieme alla esigenza di una formazione del pensiero nella direzione dello sviluppo delle competenze riflessive e critiche, danno impulso ad una rivalutazione sia epistemologica che didattica dell'antico come presupposto di conoscenza del passato per meglio disporsi di fronte al presente e per meglio equipaggiarsi in vista del futuro.

Studiare i classici oggi ha senso perché è condizione per la costruzione identitaria di uomini e di donne che necessitano di conoscere le loro origini. Studiare i classici, ancora, oggi ha senso perché vale forte quanto scriveva Italo Calvino del classico «che persiste come rumore di fondo anche là dove l'attualità più incompatibile fa da padrona»<sup>48</sup> e perché è importante, come soste-

48 I. Calvino, *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano 1991, p. 18. Importante il commento di Calvino dopo questa definizione riportata nel testo, corrispondente alla sua quattordicesima definizione di classico. Scrive Calvino: «Resta il fatto che il leggere i classici sembra in contrapposizione col nostro ritmo di vita, che non conosce i tempi lunghi, il respiro dell'*otium* umanistico; e anche in contrapposizione con l'eclettismo della nostra cultura che non saprebbe mai redigere un catalogo della classicità che fa al caso nostro. Erano le condizioni che si realizzavano in pieno per Leopardi, data la sua vita nel paterno

neva Augusto Monti, «Amare i classici e studiarli non per *imitare* i classici, sebbene per *essere* classici; vivere noi ora nel tempo nostro come vissero essi allora nel tempo loro, cioè aderendo al proprio tempo con tutto l'essere proprio, vivendo con l'intera pienezza la propria vita»<sup>49</sup>.

ostello, il culto dell'antichità greca e latina e la formidabile biblioteca trasmessigli dal padre Monaldo, con annessa la letteratura italiana al completo, più la francese, ad esclusione dei romanzi e in genere delle novità editoriali, relegate tutt'al più al margine, per confronto della sorella («il tuo Stendhal» scriveva a Paolina). [...] Oggi un'educazione classica come quella del giovane Leopardi è impensabile, e soprattutto la biblioteca del conte Monaldo è esplosa. I vecchi titoli sono stati decimati ma i nuovi sono moltiplicati proliferando in tutte le letterature e le culture moderne. Non resta che inventarci ognuno una biblioteca ideale dei nostri classici; e direi che essa dovrebbe comprendere per metà libri che abbiamo letto e che hanno contato per noi, e per metà libri che ci proponiamo di leggere e presupponiamo possano contare. [...] ora dovrei riscrivere tutto l'articolo facendo risultare ben chiaro che i classici servono a capire chi siamo e dove siamo arrivati e perciò gli italiani sono indispensabili proprio per confrontarli agli stranieri, e gli stranieri sono indispensabili proprio per confrontarli agli italiani. Poi dovrei riscriverlo ancora una volta perché non si creda che i classici vanno letti perché “servono” a qualcosa. La sola ragione che si può addurre è che leggere i classici è meglio che non leggere i classici. E se qualcuno obietta che non val la pena di far tanta fatica, citerò Cioran (non un classico, almeno per ora, ma un pensatore contemporaneo che solo ora si comincia a tradurre in Italia): “Mentre veniva preparata la cicuta, Socrate stava imparando un'aria sul flauto. “A cosa ti servirà?” gli fu chiesto. “A sapere quest'aria prima di morire”».

<sup>49</sup> A. Monti, *Scuola classica e vita moderna*, Einaudi Editore, Torino 1968, p. 23.

## Bibliografia

---

- AA.VV., *L'idea di persona*, Vita e Pensiero, Milano 1996
- AA.VV., *Sociobiologia e natura umana*, Einaudi, Torino 1980
- Acone G., *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia 1994
- Acone G., *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1986
- Agazzi E., *Il bene, il male e la scienza*, Rusconi, Milano 1992
- Aime M., *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino 2004
- Alessandrini G., *Risorse umane e new economy. Formazione e apprendimento nella società della conoscenza*, Carocci, Roma 2001
- Allegra A., *Dopo l'anima. Locke e la discussione dell'identità personale alle origini del pensiero moderno*, Edizioni Studium, Roma 2005
- Allport G.W., *Divenire. Fondamenti di una psicologia della personalità*, Universitaria, Firenze 1963
- Allport G.W., *Psicologia della personalità*, Pas Verlag, Zürich 1969
- Aparo A., *Il libro delle reti. Manuale di saggezza telematica*, Adnkronos Libri, Roma 1995
- Apel K.O., *Comunità e comunicazione*, Rosenberg & Sellier, Torino 1973
- Apel K.O., *Etica della comunicazione*, Jaca Book, Milano 1992
- Bagnasco A., Piselli F., Pizzorno A., Trigilia C., *Capitale sociale. Istruzioni per l'uso*, il Mulino, Bologna 2001
- Balbo L., Manconi I., *Razzismi. Un vocabolario*, Feltrinelli, Milano 1993
- Balducci E., *L'uomo planetario*, Edizioni Cultura della Pace, Fiesole 1994
- Bales K., *I nuovi schiavi. La merce umana nell'economia globale*, Feltrinelli, Milano 1999
- Baracani N. (a cura di), *Emile Durkheim. Educazione come socializzazione*, La Nuova Italia, Firenze 1973
- Bartolini P., *Infanzia tra scuola e società: spunti per una discussione sui Nuovi orientamenti*, La Nuova Italia, Firenze 1993
- Basso P., Perocco F. (a cura di), *Immigrazione e trasformazione della società*, Franco Angeli, Milano 2000

## Bibliografia

- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1995
- Baudrillard J., *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?*, trad. it., Cortina, Milano 1996
- Bauman Z., *Il disagio della postmodernità*, trad. it., Bruno Mondadori, Milano 2002
- Bauman Z., *Il teatro dell'immortalità – mortalità, immortalità e altre strategie di vita*, il Mulino, Bologna 1995
- Bauman Z., *Intervista sull'identità*, Laterza, Roma-Bari 2005, (ed. or. Polity Press, London 2003)
- Becchi E., *Sperimentare nella scuola: storia, problemi, prospettive*, La Nuova Italia, Firenze 1997
- Beck U., *Il manifesto cosmopolitico*, Asterios, Torino 2000
- Beck U., *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma 2000
- Bellini E., Bencardino F. (a cura di), *Conoscenza, ICT, territorio: un approccio interdisciplinare*, Franco Angeli, Milano 2004
- Bernfeld S., *Sisifo, ovvero i limiti dell'educazione*, trad. it., Guaraldi, Roma 1971
- Bertin G.M., *Crisi educativa e coscienza pedagogica*, Armando, Roma 1971
- Bertin G.M., Contini M., *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma 1983
- Bertin G.M., *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando Editore, Roma 1968
- Bhabha H.K., *I luoghi della cultura*, Meltemi, Roma 2001
- Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004, (Prefazione di Edgar Morin)
- Bonifazi C., *L'immigrazione straniera in Italia*, il Mulino, Bologna 1998
- Borghi L., *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze 1962
- Bowlby J., *L'attaccamento alla madre*, Boringhieri, Torino 1972
- Bowlby J., *La perdita della madre*, Boringhieri, Torino 1983
- Bowlby J., *La separazione dalla madre*, Boringhieri, Torino 1975
- Bramanti A., Maggioni M.A. (a cura di), *La dinamica dei sistemi produttivi territoriali: teorie, tecniche, politiche*, Franco Angeli, Milano 1997
- Broccolini G., *La pedagogia dell'emancipazione*, Istituto della enciclopedia italiana, Roma 1983
- Broch H., *I sonnambuli*, trad. it., Einaudi, Torino 1997
- Bruner J., *Il significato dell'educazione*, trad. it., Editore Armando Armando, Roma 1973
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1997
- Bruner J., *La ricerca del significato*, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino 1992
- Bruner J., *La mente a più dimensioni*, trad. it., Laterza, Roma-Bari 1988
- Bruni E.M., Crivellari C., *La formazione universitaria nell'Europa della conoscenza*, Aracne, Roma 2008
- Bruni E.M., *Epifania della mente. Temi e percorsi di ricerca sulla realtà mentale dell'uomo*,

- in «Il Monitore», Anno XL, 4, dicembre 2006, pp. 4-6; «Il Monitore», Anno XLI, 1, marzo 2007, pp. 9-10
- Bruni E.M., *Greco e latino. Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*, Armando, Roma 2005
- Bruni E.M., *La parola formativa. Logos e scrittura nell'educazione greca*, Carabba Editore, Lanciano 2005
- Brusa C. (a cura di), *Immigrazione e multiculturalità nell'Italia di oggi. Il territorio, i problemi, la didattica*, Franco Angeli, Milano 1997
- Buber M., *Il problema dell'uomo*, Marietti, Genova-Milano 2004<sup>2</sup>, (Introduzione di Irene Kajon)
- Bucelli V., *Valori e conoscenza in Francis Hutcheson*, Centro Internazionale Studi di Estetica, Palermo 1990
- Callari Galli M., *Antropologia culturale e processi educativi*, La Nuova Italia, Firenze 1993
- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2006<sup>4</sup>
- Callari Galli M., Ceruti M., Pievani T., *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*, Meltemi, Roma 1998
- Callieri C., *Lavoro ed economia della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 1998
- Calvani A., *Elementi di didattica: problemi e strategie*, Carocci, Roma 2002
- Calvino I., *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano 1991
- Cambi F. (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci, Roma 2002
- Cambi F. (a cura di), *La tensione profetica della pedagogia. Itinerari, modelli, problemi*, CLUEB, Bologna 2000
- Cambi F. (a cura di), *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali*, Carocci, Roma 2007
- Cambi F., Campani G., Ulivieri S. (a cura di), *Donne migranti. Verso nuovi percorsi formativi*, ETS, Pisa 2003
- Cambi F., *Critica e utopia*, in «Rassegna di pedagogia», ottobre-dicembre 1988, pp. 221-270
- Cambi F., Frauenfelder E. (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano 1994
- Cambi F., *Il tempo di una svolta. Dalla cittadinanza alla neocittadinanza*, in «Studi sulla formazione», 1, 1999
- Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Il processo formativo tra storia e prassi. Materiali d'indagine*, Liguori Editore, Napoli 1997
- Cambi F., Toschi L., *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano 2006
- Caprara G.V., *Personalità e rappresentazione sociale*, Carocci, Roma 1988

## Bibliografia

- Cardinale U. (a cura di), *Essere e Divenire del "Classico"*, Atti del Convegno Internazionale Torino-Ivrea 21-22-23 ottobre 2003 con l'Alto Patronato del Presidente della Repubblica, UTET, Torino 2006
- Caritas di Roma, *Immigrazione. Dossier statistico 1999*, Anterem, Roma 1999
- Caronia L., *Costruire la conoscenza: interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, La Nuova Italia, Firenze 1997
- Carter I. (a cura di), *L'idea di uguaglianza*, Feltrinelli, Milano 2001
- Cassiner E., *Conoscenza, concetto, cultura*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1998
- Catalfamo G., *Pedagogia contemporanea e personalismo*, Armando, Roma 1961
- Catarsi C., Nale S., *L'agire comunicativo ai margini della società*, Franco Angeli, Milano 1998
- Ceccarelli Guerrieri G., *Mediare culture. Nuove professioni tra comunicazione e intervento*, Carocci, Roma 2003
- Centro Nazionale di Documentazione ed Analisi sull'infanzia e l'adolescenza, *Un volto o una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità*, Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 1997
- Cerini G., Frabboni F., *Sui sentieri della riforma: didattica e organizzazione nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze 1993
- Ceruti M. (a cura di), *Evoluzione e conoscenza*, Lubrica, Bergamo 1992
- Ceruti M., *Identità, complessità, cittadinanze. Idee per una nuova ecologia della cittadinanza europea*, in «Studi sulla formazione», 1, 1999
- Chabod F., *Storia dell'idea d'Europa*, Laterza, Bari 1965
- Changeux J.-P., *L'uomo neuronale*, Feltrinelli, Milano 1983
- Changeux J.-P., Ricoeur P., *La natura e la regola. Alle radici del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1999
- Chiarelli B., *Origini della socialità e della cultura umana: introduzione ad una etnologia naturalistica*, Laterza, Roma 1984
- Chiozzi P., Grechi M. (a cura di), *L'identità etnico-culturale. Problematiche etno-antropologiche e analisi di casi*, Quaderni IRSSAE Toscana/Documenti, Firenze 1993
- Chisolini S. (a cura di), *Neoumanesimo e postmodernità. Saggi in onore di Mario Ferracuti*, Cleup, Padova 2007
- Cobalti A., *Globalizzazione e istruzione*, il Mulino, Bologna 2006
- Commissione delle comunità europee, *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo. Libro bianco*, in "Bollettino delle Comunità europee", supplemento 6/1993
- Commissione europea, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva. Libro bianco su istruzione e formazione. Parte seconda*, DG XXII, 1995
- Consiglio nazionale dei minori, *Secondo rapporto sulla condizione dei minori in Italia*, Franco Angeli, Milano 1992
- Contini M., *Comunicazione tra opacità e trasparenza*, Bruno Mondadori, Milano 1984

- Contini M., Genovese A., *Impegno e conflitto*, La Nuova Italia, Firenze 1997
- Contini M., *La comunicazione intersoggettiva tra solitudini e globalizzazione*, La Nuova Italia, Firenze 2002
- Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992
- Cook V.J., Newson H., *La grammatica universale (Introduzione a Chomsky)*, il Mulino, Bologna 1996
- Corallo G., *L'educazione. Problemi di pedagogia generale*, SEI, Torino 1965
- Corradini L., Fornasa W., Poli S. (a cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana*, Armando, Roma 2003
- Corsi M., *Governare il cambiamento. Le risorse della scuola italiana*, Vita e Pensiero, Milano 1993
- Cortellazzi S., Pais I. (a cura di), *Il posto della competenza. Persone, organizzazioni, sistemi formativi*, Franco Angeli, Milano 2001
- Cotesta V., *Sociologia dei conflitti etnici. Razzismo, immigrazione e società interculturale*, Laterza, Roma-Bari 2001
- Crysler B., Hamilton C. (a cura di), *Street Wars; Space, Politics and the City*, Manchester University Press, Manchester 1995
- D'Agnesse V., *La costruzione e la gestione dei saperi nella knowledge society. Strategie e spazi di formazione*, Pensa, Lecce 2003
- Dal Lago A. (a cura di), *Lo straniero e il nemico. Materiali per l'etnografia contemporanea*, Costa & Nolan, Genova 1998
- Damasio A.R., *L'errore di Cartesio: emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1995
- De Bartolomeis F., *Le attività educative: organizzazione, strumenti, metodi*, La Nuova Italia, Firenze 1983
- de Lubac H., *Il dramma dell'umanesimo ateo*, trad. it., Morcelliana, Brescia 1949
- De Nardis P., Bevilacqua E. (a cura di), *Le classi in una società senza classi*, Meltemi, Roma 2001
- Demetrio D. (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, La Nuova Italia, Firenze 1997
- Demetrio D., *Agenda interculturale. Quotidianità e immigrazione a scuola. Idee per chi inizia*, Meltemi, Roma 1997
- Demetrio D., Favaro G., *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze 1997
- Demetrio D., Favaro G., Melotti U., Ziglio L. (a cura di), *Lontano da dove. La nuova immigrazione e le sue culture*, Franco Angeli, Milano 1990
- Denes F., Umilta C., *I due cervelli: neuropsicologia dei processi cognitivi*, il Mulino, Bologna 1978
- Desinan C., *Orientamenti di educazione interculturale*, Franco Angeli, Milano 1997
- Devlin K., *Addio Cartesio: la fine della logica e la ricerca di una nuova cosmologia della mente*, Bollati Boringhieri, Torino 1999

## Bibliografia

- Dewey J., *Come pensiamo*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1961
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1967 (ed. originale 1929)
- Di Marco M. (a cura di), *Educazione, scuola e società: antologia di scritti pedagogici*, La Nuova Italia, Firenze 1967
- Dolci D., *Comunicazione, legge della vita*, La Nuova Italia, Firenze 1997
- Donald M., *L'evoluzione della mente*, Garzanti, Milano 1996
- Drucker P., *Post-Capitalist Society*, Harper Collins, New York 1993
- Durkheim E., *La divisione del lavoro sociale*, trad. it., Einaudi, Milano 1999
- Edelman G.M., *Darwinismo neurale*, Einaudi, Torino 1995
- Fabietti U., *L'identità etnica*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1995
- Fabietti U., *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1995
- Falco G., *L'idea d'Europa*, in «Rivista storica italiana», LXXII, 1960, pp. 737-744
- Fanon F., *I dannati della terra*, Einaudi, Torino 1962
- Faure E., *Apprendre à être*, UNESCO, Paris 1972 (trad. it., *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando, Roma 1973)
- Faure E., *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1997
- Favaro G., *Bambine e bambini di qui e d'altrove. La migrazione dei minori e delle famiglie*, Guerini e Associati, Milano 1998
- Favaro G., Colombo T., *I bambini della nostalgia*, Mondadori, Milano 1993
- Federcomin, Anasin, Assinform, *Occupazione e formazione nell'ICT. Rapporto 2002*, Milano 2002
- Ferracuti M., *Amarcord pedagogico. Incontri e frammenti*, Cleup. Padova 2002
- Ferracuti M., *Partecipazione democratica. Organi collegiali. Normativa scolastica*, Lucarini, Roma 1977
- Ferrarotti F., *Oltre il razzismo*, Armando, Roma 1988
- Filograsso N., *Las costruzione della conoscenza*, UTET, Torino 2003
- Florida R., *L'ascesa della classe creativa. Stili di vita, valori e professioni*, Mondadori, Milano 2003
- Fornaca R., *Dove va la pedagogia?*, Armando, Roma 1978
- Frabboni F. (a cura di), *Un'educazione possibile*, La Nuova Italia, Firenze 1988
- Frankl V.E., *La sofferenza di una vita senza senso. Psicoterapia per l'uomo di oggi*, Ldc, Torino-Leumann 1978
- Frankl V.E., *Alla ricerca di un significato della vita. I fondamenti spiritualistici della logoterapia*, Mursia, Milano 1980
- Frauenfelder E., *Il fascino dell'utopia pedagogica. «La città del sole»*, Liguori, Napoli 2005
- Frauenfelder E., *La prospettiva educativa tra biologia e cultura*, Liguori, Napoli 1983
- Frauenfelder E., *Pedagogia e biologia. Una possibile «alleanza»*, Liguori, Napoli 1995

- Frauenfelder E., Santoianni F., *Percorsi dell'apprendimento, percorsi dell'insegnamento*, Armando, Roma 2002
- Frauenfelder E., Santoianni F., Striano M., *Introduzione alle scienze bioeducative*, Laterza, Roma-Bari 2004
- Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, trad. it., Mondadori, Milano 1973
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, trad. it., EGA, Torino 2002
- Freire P., *Pedagogia da esperança*, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro 1993
- Fukuyama F., *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Rizzoli, Milano 1992
- Galimberti U., *Psiche e technè. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 1999
- Galli N. (a cura di), *Esigenze educative dei giovani d'oggi*, Vita e Pensiero, Milano 1983
- Gallino L., *Globalizzazione e disuguaglianze*, Laterza, Roma-Bari 2001<sup>6</sup>
- Gallissot R., Rivera A., *L'imbroglione etnico*, Dedalo, Bari 1997
- Gardner H., *La nuova scienza della mente: storia della rivoluzione cognitiva*, Feltrinelli, Milano 1988
- Gardner H., *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, Feltrinelli, Milano 1999
- Geertz C., *Interpretazione di culture*, trad. it., il Mulino, Bologna 1987
- Gehlen A., *L'uomo*, Feltrinelli, Milano 1990
- Gennari M., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2001
- Gennari M., *Storia della Bildung*, La Scuola, Brescia 1995
- Gentile M.T., *Immagine e parola nella formazione dell'uomo*, Armando, Roma 1965
- Gherardi S., Nicolini D., *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Carocci, Roma 2004
- Giddens N., *Le conseguenze della modernità*, il Mulino, Bologna 1994
- Giusti M., *L'educazione interculturale nella scuola di base. Teorie, esperienze, narrazioni*, La Nuova Italia-RCS Libri, Milano 2001
- Gobbo F., *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma 2000
- Gorz A., *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*, Bollati Boringhieri, Torino 2003
- Granese A. (a cura di), *A.N. Whitehead. I fini dell'educazione e altri saggi*, La Nuova Italia, Firenze 1992
- Granese A. (a cura di), *Analisi logica dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1971
- Guerra G., *Mente e scienze della vita: un'introduzione alla psicologia*, Carocci, Roma 1997
- Gundara J.S., *Interculturalism, education and inclusion*, Paul Chapman Publishing Ltd, London 2000
- Habermas J., *Etica del discorso*, trad. it., Laterza, Roma-Bari 1985
- Habermas J., Taylor C., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano 1998
- Hannerz U., *La complessità culturale*, trad. it., il Mulino, Bologna 1998

## Bibliografia

- Hannerz U., *La diversità culturale*, trad. it., il Mulino, Bologna 2001
- Hardt M., Negri A., *Impero. Il nuovo ordine della globalizzazione*, Rizzoli, Milano 2001
- Harvey D., *La crisi della modernità*, Il Saggiatore, Milano 1993
- Hessen S., *Fondamenti filosofici della pedagogia*, Armando, Roma 1962
- Hessen S., *Ideologia e autonomia dell'educazione e della pedagogia*, Armando, Roma 1962
- Hobsbawm E.J., *Intervista sul nuovo secolo*, a cura di A. Polito, Laterza, Roma-Bari 1999
- Holt J., *How Children Fail*, Pittman, New York 1964
- Hume D., *Trattato della natura umana*, in Id., *Opere*, Laterza, Bari 1971
- Hutcheson F., *An Inquiry into the Original of Pur Ideas of Beauty and Virtue*, in *Collected Works*, vol. I, Olms, Hildesheim 1725
- Inglehart R., *La società postmoderna. Mutamento, ideologie e valori in 43 paesi*, Editori Riuniti, Roma 1998
- Isocrate, *Contro i sofisti*
- Jonas H., *Organismo e libertà. Verso una biologia filosofica*, trad. it., Einaudi, Torino 1999
- Kandel E.R., Schwartz J.H., Jessel T.M., *Principi di neuroscienze*, Casa Editrice Ambrosiana, Milano 1994
- Kant I., *Per la pace perpetua*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1991
- Knasel E., Meed J., Rossetti A., *Apprendere sempre. L'apprendimento nel corso della vita*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002
- Kosìè K., *Dialettica del concreto*, Bompiani, Milano 1965
- Lakatos I., Musgrave A. (a cura di), *Critica e crescita della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1993
- Lake R.A., *L'arte della negoziazione interculturale*, Franco Angeli, Milano 2000
- Landes D., *Il Prometeo liberato. Trasformazioni tecnologiche e sviluppo industriale nell'Europa occidentale dal 1750 ai giorni nostri*, Einaudi, Torino 1969
- Landier H., *L'impresa policellulare. Per un management del disordine*, trad. it., Guerini e Associati, Milano 1988
- Laporta R. (a cura di), *Educare al senso della vita nella scuola di Stato*, La Nuova Italia, Firenze 2001
- Laporta R., *L'assoluto pedagogico: saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996
- Legrenzi P., *Come funziona la mente*, Laterza, Roma-Bari 1999
- Lévy P., *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano 1999
- Lewin K., *Teoria dinamica della personalità*, Giunti, Firenze 1965
- Lewontin R., *La diversità umana*, trad. it., Zanichelli Editore, Bologna 1987
- Lipparini A., *La gestione strategica del capitale intellettuale e del capitale sociale*, il Mulino, Bologna 2002

- Liverta Sempio O., Marchetti A. (a cura di), *Il pensiero dell'altro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995
- Locke J., *The Conduct of the Understanding*, G.N.Y.,
- Locke, J., *Saggio sull'intelligenza umana*, trad. it., Laterza, Roma-Bari 1988
- Lombardo E., *I dati statistici in pedagogia: esplorazione e analisi*, La Nuova Italia, Firenze 1993
- Luatti L. (a cura di), *Atlante della mediazione linguistico culturale. Nuove mappe per la professione di mediatore*, Franco Angeli, Milano 2006
- Luca 6, 31
- Lumbelli L., *Comunicazione non autoritaria*, Franco Angeli, Milano 1972
- Lurija A.R., *Storia sociale dei processi cognitivi*, trad. it., Giunti-Barbera, Firenze 1976
- Lützel P.M., *Identità europea e pluralità delle culture*, trad. it., Marsilio, Venezia 1999
- Lynch J., *Educazione multiculturale in una società globale*, Armando, Roma 1993
- Lytard F., *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1981
- Lytard J.-F., *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1981
- Lytard J.-F., *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 1981
- Macchietti S.S., Ianni G., *Educazione interculturale: questioni e proposte*, Irrsae Toscana, Firenze 1996
- Macchietti S.S., *Pedagogia del personalismo italiano*, Città nuova, Roma 1982
- Machlup F., *Knowledge: Its Creation, Distribution, and Economic Significance*, Princeton University Press, Princeton 1980
- Malinowski A., *Teoria scientifica della cultura*, Feltrinelli, Milano 1962
- Manghi S. (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Cortina, Milano 1998
- Manoukian A., *Formazione e organizzazione: un'interpretazione storica*, in "Archivio di psicologia neurologia e psichiatria", I-II, 1976, pp. 48 segg
- Marchesini R., *Post-human. Verso nuovi modelli di esistenza*, Bollati Boringhieri, Torino 2002
- Marcuse H., *L'uomo a una dimensione*, Einaudi, Torino 1967
- Margiotta U., *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Armando, Roma 1997
- Mari G., *Oltre il frammento*, La Scuola, Brescia 1995
- Maritain J., *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1963
- Massa R., *Teoria pedagogica e prassi educativa: una introduzione alle alternative del dibattito attuale sulla pedagogia e all'organizzazione comunitaria dei processi formativi*, Cappelli, Bologna 1979
- Massaro G., *Soggettività e critica in pedagogia*, La Scuola, Brescia 1984
- Masullo A., *Filosofie del soggetto e diritto del senso*, Marietti, Genova 1990
- Matteo 7, 12; Matteo 22, 39
- Maturana H.R., *Biology of Cognition*, Urbana Biological Computer Laboratory, Urbana 1970

## Bibliografia

- Maturana H.R., Varela F., *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano 1987
- Mazzara B.M., *Stereotipi e pregiudizi*, il Mulino, Bologna 1997
- Mazzetti R., *Dewey e Bruner: il processo educativo nella società industriale*, Armando, Roma 1967
- Mazzetti R., *Oltre Dewey: il processo educativo in una società industriale*, Armando, Roma 1965
- Mecacci L., *Identikit del cervello*, Laterza, Roma-Bari 1987
- Mencarelli M., *Il diritto all'educazione: frontiera della pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia 1975
- Metelli Di Lallo C., *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova 1965
- Milan G., *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova Editrice, Roma 2002<sup>4</sup>
- Mill J.S., *Sistema di logica razionativa e induttiva: esposizione comprensiva dei principi d'evidenza e dei metodi d'investigazione scientifica*, Ubaldini, Roma 1968
- Mincer J., *Studies in Human Capital*, Brookfield, Adershot 1993
- Monti A., *Scuola classica e vita moderna*, Einaudi Editore, Torino 1968
- Mora E., *Comunicazione e riflessività*, Vita e Pensiero, Milano 1994
- Morcellini M., Pizzaleo G. (a cura di), *Net Sociology. Interazioni tra scienze sociali e internet*, Guerini e Associati, Milano 2002
- Morelli U., *Conflitto. Identità, interessi, culture*, Meltemi, Roma 2006
- Morin E., Ciurana E.-R., Motta R.D., *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Armando, Roma 2005
- Morin E., *Dialogo. L'identità umana e la sfida della convivenza*, trad. it., Libri Scheiwiller, Milano 2003
- Morin E., *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, trad. it., Armando, Roma 2005
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2001
- Morin E., *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1995
- Morin E., *L'identità umana*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002
- Morin E., *La conoscenza della conoscenza*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1989
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, trad. it., Cortina Editore, Milano 2000
- Morin E., *Pensare l'Europa*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1988
- Morin E., Piattelli Palmarini M., *L'Unité de l'homme*, Le Seuil, Paris 1974
- Morineau J., *Lo spirito della mediazione*, trad. it., Franco Angeli, Milano 2000
- Moro G., *La formazione nelle società postindustriali. Modelli e criteri di valutazione*, Carocci, Roma 1998
- Morselli G., *Dewey, Piaget, Husserl: un confronto*, La Nuova Italia, Firenze 1989
- Moscato T., *Il pensiero narrativo in prospettiva interculturale. Osservazioni didattiche*, in

- «Scuola e Didattica», 8, 1-1-1997, pp. 13-14; *La fiaba*, in «Scuola e Didattica», 9, 15-1-1997, pp. 19-21
- Mosès S., *L'Eros e la Legge. Letture bibliche*, trad. it., Giuntina, Firenze 2000
- Moulier Boutang Y. (a cura di), *L'età del capitalismo cognitivo. Innovazione, proprietà e cooperazione delle moltitudini*, Ombre Corte, Verona 2002
- Mounier E., *Trattato del carattere*, trad. it, Edizioni Paoline, Roma 1960
- MPI (Commissione nazionale per l'educazione interculturale, Direzione generale istruzione elementare), *Educazione interculturale nella scuola dell'autonomia. Kit multimediale*, Spaggiari, Parma 2000
- Mutti A., *Capitale sociale e sviluppo*, il Mulino, Bologna 1998
- Nanni A., *Decostruzione e intercultura*, EMI, Bologna 2001
- Nanni A., *L'educazione interculturale in Italia*, Emi, Bologna 1998
- Neisser U., *Conoscenza e realtà*, trad. it., il Mulino, Bologna 1981
- Nicholls A., Nicholls H., *Guida pratica all'elaborazione di un curriculum*. Feltrinelli, Milano 1983
- Nigris E. (a cura di), *Fare scuola per tutti. Esperienze didattiche in contesti multiculturali*, Franco Angeli, Milano 2003
- Nora S., Minc A., *L'informatisation de la société*, La Documentation Francaise, Paris 1978
- Oliverio A., *Biologia e comportamento*, Zanichelli, Bologna 1982
- Oliverio A., *L'evoluzione del cervello*, Giunti, Firenze 1986
- Orefice P., *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Carocci, Roma 2001
- Orefice P., *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Carocci, Roma 2001
- Orefice P., *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*, Guerini e Associati, Milano 2003
- Orefice P., *la Ricerca Azione Partecipativa. Teorie e pratiche. La creazione dei saperi nell'educazione ambientale degli adulti in Europa e nello sviluppo umano internazionale*, vol. II, Liguori, Napoli 2006
- Orefice P., *Pedagogia. Introduzione a una scienza del processo formativo*, Editori Riuniti, Roma 2006
- Pati L., *La funzione educativa del padre*, Vita e Pensiero, Milano 1981
- Perucca A. (a cura di), *Dalla società educante alla società interculturale*, Pensa Multimedia, Lecce 1998
- Pesci F., *Filosofie e pedagogie della vita: aspetti del rinnovamento educativo nel primo Novecento*, Bulzoni, Roma 2003
- Piaget J., *Biologia e conoscenza*, trad. it., Einaudi, Torino 1983
- Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, trad. it., Einaudi, Torino 1967

## Bibliografia

- Piccardo C., *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995
- Pinto Minerva F. (a cura di), *Le parole dell'intercultura*, Adda, Bari 1996
- Pinto Minerva F., *L'alfabeto dell'esclusione. Educazione, diversità culturale, emarginazione*, Dedalo, Bari 1980
- Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002
- Pinto Minerva F., Gallelli R., *Pedagogia e Post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma 2004
- Pisapia G.V., Antonucci D., *La sfida della mediazione*, Cedam, Padova 1997
- Platone, *Fedone*
- Platone, *Leggi*
- Platone, *Menone*
- Platone, *Prometeo*
- Platone, *Repubblica*
- Polanyi K., *Economie primitive, arcaiche e moderne. Ricerca storica e antropologica economica*, Einaudi, Torino 1980
- Pontecorvo C. (a cura di), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze 1993
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C., *Discutendo si impara: interazione sociale e conoscenza a scuola*, NIS, Roma 1991
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C., *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro e nella vita quotidiana*, Casa Editrice Ambrosiana, Milano 1995
- Popper K.R., Condry J., *Cattiva maestra televisione*, Reset-Donzelli, Roma 1994
- Popper K.R., *Conoscenza oggettiva: un punto di vista evoluzionistico*, trad. it., Armando, Roma 1979
- Popper K.R., *La società aperta e i suoi nemici*, trad. it., Armando, Roma 1996?
- Popper K.R., *Le fonti della conoscenza e dell'ignoranza*, trad. it., il Mulino, Bologna 2000
- Popper K.R., *Proscritto alla logica della ricerca scientifica, I: Il realismo e lo scopo della scienza*, trad. it., Il Saggiatore, Milano 1984
- Porcheddu A. (a cura di), *Gli incontri mancati*, Unicopli, Milano 1990
- Porro R., *Bibliografia ragionata sui processi educativi*, il Mulino, Bologna 1975
- Postman N., *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola*, trad. it., Armando, Roma 2004
- Prini P., *Il paradosso di Icaro*, Armando, Roma 1976
- Quaglino G.P. (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004
- Quaglino G.P., *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Raffaello Cortina, Milano 2005

- Queirolo P.L., *Formazione aziendale e innovazioni organizzative nella grande industria*, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, dissertazione per il Dottorato di Ricerca
- Raiteri G., *Analisi del linguaggio pedagogico*, Vita e Pensiero, Milano 1974
- Reale G., *Radici culturali e spirituali dell'Europa. Per una rinascita dell' "uomo europeo"*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003
- Regini M. (a cura di), *La formazione delle risorse umane. Una sfida per le "regioni motore" d'Europa*, il Mulino, Bologna 1996
- Remotti F., *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari 1999<sup>3</sup>
- Renzetti R., Luatti L. (a cura di), *Facilitare l'incontro. Il ruolo e le funzioni del mediatore linguistico-culturale*, Ucodep, Arezzo 2001
- Richards I.A., *La filosofia della retorica*, Feltrinelli, Milano 1936
- Ricoeur P., *La Métaphore vive*, Seuil, Paris 1975
- Ricoeur P., *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993
- Ricoeur P., *Testimonianza, parola e rivelazione*, Dehoniane, Roma 1997
- Rifkin J., *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano 2000
- Robin K., Webster F., *Tecnocultura. Dalla società dell'informazione alla vita virtuale*, Guerini e Associati, Milano 2003
- Robins R.H., *Storia della linguistica*, il Mulino, Bologna 1997
- Rosenberg N., Birdzell L.E., *Come l'occidente è diventato ricco*, il Mulino, Bologna 1988
- Rosenberg N., *Dentro la scatola nera. Tecnologia ed economia*, trad. it., il Mulino, Bologna 1991
- Rossi B., *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*, Unicopli, Milano 2004
- Rotondi M. (a cura di), *Formazione come valore. Come sviluppare valori per la società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 2006
- Roveda P., *Aggressività e intercultura: motivi pedagogici*, La Scuola, Brescia 1999
- Rullani E., *Economia della conoscenza*, Carocci, Milano 2004
- Sartori G., *Pluralismo multiculturalismo e estranei. Saggio sulla società multi-etnica*, BUR, Milano 2007
- Sartre J.P., *L'essere e il nulla: saggio di ontologia fenomenologica*, trad. it., Il Saggiatore, Milano 1965
- Sartre J.-P., *L'esistenzialismo è un umanismo*, trad. it., Mursia, Milano 1978
- Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo. Per una prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano 2006
- Searle J., *Mente, cervello, intelligenza*, trad.it. Bompiani, Milano 1987
- Semeraro A., *Omero a Baghdad*, Meltemi, Roma 2005
- Sen A., *Sviluppo e libertà*, Mondadori, Milano 2000
- Shafetsbury A.A.C., *Saggi morali*, trad. it., Laterza, Bari 1962
- Silva C., *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate*, Unicopli, Milano 2004

## Bibliografia

- Silva C., *L'educazione interculturale: modelli e percorsi*, Del Cerro, Tirrenia 2002
- Simeoni M., *La cittadinanza interculturale. Consenso e confronto*, Armando, Roma 2005
- Simone R., *L'università dei tre tradimenti*, Laterza, Firenze 1993
- Sirna C., *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Guerini, Milano 1997
- Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica: il dibattito contemporaneo in Italia*, Bompiani, Milano 2002
- Spinoza B., *Etica*, trad. it., Sansoni, Firenze 1963
- Sternberg R.J., *Teorie dell'intelligenza*, Bompiani, Milano 1987
- Striano M., *La «razionalità riflessiva» nell'agire educativo*, Liguori, Napoli, 2001
- Susi F. (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma 2003
- Tabboni S. (a cura di), *Vicinanza e lontananza. Modelli e figure dello straniero come categoria sociologica*, Franco Angeli, Milano 1986
- Tassinari G. (a cura di), *Lineamenti di didattica interculturale*, Carocci, Roma 2002
- Taylor C., *Il disagio della modernità*, Laterza, Bari 1994
- Tommaso d'Aquino, *Summa contra gentiles*
- Touraine A., *Critica della modernità*, Il Saggiatore, Milano 1993
- Touraine D., *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?*, Il Saggiatore, Milano 1998 (ed. or. Paris 1997)
- Tramma S., *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Carocci, Milano 2005
- Varela F., *Scienza e tecnologia della cognizione*, Hopeful Monster, Firenze 1987
- Vattimo G., *La fine della modernità*, Garzanti, Milano 1991
- Vespasiano F., *La società della conoscenza come metafora dello sviluppo*, Franco Angeli, Milano 2005
- Viale R. (a cura di), *Le nuove economie. Dall'economia evolutiva a quella cognitiva: oltre i fallimenti della teoria neoclassica*, Il Sole 24 Ore edizioni, Milano 2005
- Vico G., *Tempo ed educazione nel postmoderno*, La Scuola, Brescia 1990
- Vittadini G. (a cura di), *Capitale umano. La ricchezza dell'Europa*, Guerini e Associati, Milano 2004
- Wallnofer G., *Pedagogia interculturale*, Bruno Mondadori, Milano 2000
- Waquet F., *Latino. L'impero di un segno (XVI-XX secolo)*, a cura di A. Serra, Feltrinelli, Milano 2004
- Wenger E., *Communities of Practise. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, New York 1998
- Wilson D.S. (a cura di), *American Naturalist*, 150, S 100 suppl. 1993
- Wojtyła K., *Persana e atto*, Bompiani, Milano 2001
- Zanfarino A., *Pensiero Politico e Coscienza Storica*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1985

# Indice dei nomi

---

## A

Acone G. 106n  
Adler A. 136  
Agazzi E. 105n  
Ajello A.M. 40n  
Alceo 81  
Allmayer V.F. 33n  
Allport G.W. 136n, 137n  
Amin S. 157  
Aprile L. 30n  
Aristotele 70 e n, 79, 81

## B

Bacchilide 81  
Bacone F. 79, 80  
Bartrop R.W. 98  
Bauman Z. 19n, 109n  
Beck U. 11n, 18n  
Bell D. 24n  
Bertin G.M. 96 e n, 121, 122n, 123n  
Bertuletti A. 101n  
Betti C. 30n  
Bevilacqua E. 19n  
Bhabha H.K. 157n  
Blair J. 118  
Bocchi G. 24n, 41n, 44n  
Boehm C. 116n  
Boffo V. 45n

Bowen J. 68 e n  
Bowlby J. 97n  
Brocca B. 163  
Bruner J. 29, 104 e n, 125 e n, 141, 148 e n, 168n  
Bruni E.M. 18n, 25n, 30n, 43n, 50n, 68n, 81n, 114n, 169n, 170n  
Bruno A. 12n  
Buber M. 13n, 47 e n, 48n, 54 e n, 55 e n  
Bucelli V. 52n

## C

Calducci E. 154n  
Callari Galli M. 28n, 57n  
Calvino I. 171 e n  
Cambi F. 12n, 13n, 14n, 17n, 28n, 32n, 34n, 35n, 45n, 51n, 53n, 57 e n, 92n, 137n  
Cartesio 36n, 49, 75, 79, 80  
Cavalli Sforza F. 26n  
Cavalli Sforza L.L. 26n  
Ceruti M. 24n, 27, 28n, 41n, 44n, 57n  
Changeux J.-P. 52n, 115 e n, 118 e n, 119, 120  
Chisolini S. 141n, 142n  
Chomsky N. 162n  
Cicerone 101n  
Cioran E. 171n

## Indice dei nomi

- Cobalti A. 154n  
Colicchi E. 17n, 33n, 51n, 53n  
Colombo C. 63  
Colombo T. 167n  
Comenio 131  
Condry J. 77n  
Confucio 119n  
Contini M. 35n, 96n, 97n  
Cook V.J. 162n  
Corallo G. 112n, 113 e n  
Corradini L. 108n  
Corsi M. 142n  
Credano L. 169  
Crivellari C. 18n, 25n, 43n, 170n
- D**  
d'Agnese V. 39n  
D'Aquino T. 101n  
Darwin C. 29, 115, 116  
de Lubac H. 105  
De Marco P. 30n  
De Nardis P. 19n  
Delors J. 111n  
Demetrio D. 50n, 140n, 155n  
Dewey J. 78 e n, 79n, 96n  
Dilthey W. 141  
Dio 55, 61, 62, 63, 67, 69, 80, 86, 101, 105, 110, 112, 113
- E**  
Eccles J. 79  
Edelman G. 119  
Epicuro 117  
Esiodo 80, 81
- F**  
Fanon F. 158n  
Faure E. 108n, 111n  
Favaro G. 167n  
Fedone 81 e n  
Ferracuti M. 132 e n, 134n  
Ferrarotti F. 157n
- Filograsso N. 50n  
Fornaia W. 108n  
Foucault M. 13 e n, 14  
Frabboni F. 92n  
Freire P. 130n, 136 e n, 139n, 158  
Frankl V.E. 136 e n  
Frauenfelder E. 96n  
Freud S. 13 e n, 29, 136  
Fukuyama F. 105n
- G**  
Galimberti U. 100, 104n  
Gallelli R. 31n, 37n  
Galli N. 107n, 110n, 113n  
Gardner H. 90 e n  
Gargani A. 13n  
Gehlen A. 104 e n  
Gennari M. 45n  
Giambalvo E. 33n  
Giddens A. 11n, 18n  
Gould S.J. 116  
Granese A. 102n  
Gundara J.S. 155, 157n
- H**  
Habermas J. 159n  
Harvey D. 103n  
Heidegger M. 110n  
Helvetius C.-A. 51n  
Hessen S. 102 e n, 106n  
Hobsbawm E.J. 19n  
Holt J. 90 e n  
Hume D. 51n, 52n  
Hutcheson F. 51n, 52n
- I**  
Icaro 105n  
Isocrate 81, 89 e n
- J**  
James W. 107, 136n  
Jaspers K. 110n

Javhè 87  
 Jonas H. 117  
 Josso M.-C. 56n

**K**

Kant I. 99, 117n, 118 e n  
 Klages L. 122n  
 Knowles M.S. 58, 59 e n  
 Kosiè K. 131n  
 Kunn T. 73

**L**

Laeng M. 102n  
 Landier H. 142n  
 Laporta R. 14n  
 Laski H. 144  
 Leccardi C. 12n  
 Leopardi G. 171n  
 Leopardi M. 171n  
 Leopardi P. 171n  
 Lévinas E. 110n  
 Lynch J. 158n  
 Locke J. 78, 79n  
 Lorenz K.Z. 118  
 Luca 119n  
 Lyotard J.-F. 11n, 18n, 102 e n

**M**

Manghi S. 38n  
 Marchesini R. 31n  
 Marcuse H. 141n  
 Margotta U. 148n  
 Mari G. 17n, 30n, 106n  
 Mariani A. 15n, 30n  
 Maritain J. 104, 105 e n, 110n  
 Marx K. 139n  
 Maslow A.H. 136n  
 Masullo A. 141n  
 Matteo 119n  
 Maturana H.R. 98n  
 Menone 81 e n  
 Mercatore G. 62

Milan G. 54 e n  
 Mill J.S. 51n, 78n  
 Monti A. 171 e n  
 Morin E. 21n, 24n, 36 e n, 38 e n, 75, 98 e n, 98 e n, 99n, 101 e n, 104, 152n, 154n  
 Moro G. 67n  
 Moscato T. 167n  
 Mosès S. 49n  
 Mounier E. 109 e n

**N**

Nancy J.L. 46n  
 Nanni A. 159 e n  
 Neisser U. 125n  
 Newson H. 162n  
 Nicholls A. 156n  
 Nicholls H. 156n  
 Nietzsche F. 104, 122, 136n

**O**

Olson S. 26n  
 Omero 80, 81  
 Orefice P. 14n, 17n, 39n, 88n, 92n, 93n, 94n, 126n

**P**

Parmenide 79, 80  
 Pascal B. 61  
 Pati L. 97n  
 Pavan A. 47n  
 Pavlov I. 29  
 Pepe D. 20n  
 Pestalozzi J.H. 141  
 Piaget J. 29, 97n  
 Piattelli Palmarini M. 98n  
 Pieretti A. 110n  
 Pindaro 81  
 Pinto Minerva F. 31n, 37 e n, 111n, 152, 164  
 Pitagora 82  
 Platone 70, 81 e n, 89 e n, 104 e n

## Indice dei nomi

- Poli S. 108n  
Polito A. 19n  
Pontecorvo C. 40n, 125n  
Popper K.R. 70n, 72, 73, 74 e n, 77 e n, 79, 99, 119  
Porcheddu A. 96n  
Postman N. 86 e n  
Prini P. 105n  
Prometeo 104 e n  
Protagora 104  
Prokotkin 117n
- Q**  
Quaglino G.P. 39n, 56n, 59n
- R**  
Rahner K. 136n  
Reale G. 100n, 104n, 105n  
Richards I.A. 162n  
Ricoeur P. 47n, 52n, 115n, 118n, 120, 141n  
Rifkin J. 19n  
Robins R.H. 162n  
Rotondi M. 68n  
Riveda P. 107n  
Russell B. 79, 119
- S**  
Saffo 81  
Santoianni F. 32n  
Sartori G. 143 e n, 145n  
Sartre J.P. 133n  
Scheier M.F. 98  
Scheler M. 110n  
Schön D.A. 38n, 72 e n, 76  
Serra F. 20n  
Shaftesbury A.A.C. 51n, 52n  
Scholte J.A. 154  
Simone R. 42n  
Simonide 81  
Skinner B.F. 29  
Socrate 70, 77, 82
- Solone 81  
Spencer H. 29, 51n  
Spinoza B. 79, 80n, 117, 119  
Stendhal (Henri Beyle) 171n  
Stern D.N. 136n  
Striano M. 39n  
Strollo M.R. 20n
- T**  
Tarozzi M. 155n  
Tassinari G. 153n, 163n  
Tattersall I. 26n  
Taylor C. 103n, 158, 159n  
Tirteo 81  
Toschi L. 35n, 45n, 57n  
Touraine A. 18n, 103n  
Tramma S. 21n  
Trebisacce G. 92n
- U**  
Ulisse 208
- V**  
Vattimo G. 103n  
Vespasiano F. 68n  
Vico G. 106n  
Vygoskij L.S. 29, 124, 125 e n
- W**  
Watson J. 29  
Whitehead A.N. 102 e n  
Williams B. 16n  
Wilson D.S. 116 e n  
Wojtyła K. 23n, 100n
- X**  
Xodo C. 23n, 141n
- Z**  
Zanfarino A. 148 e n  
Zucchermaglio C. 40n





Finito di stampare  
nel mese di giugno 2008  
da Pensa MultiMedia Editore  
Lecce