



## Ricerca ed innovazione educativa e didattica

---

rubrica diretta da FRANCO BLEZZA

*I nostri assidui lettori hanno avuto modo di rendersi conto di come la gestione di questa rubrica sia stata, insieme, la più aperta possibile ad interventi e contributi diversificati, e la più rigorosamente attenuta a taluni criteri metodologici e a talune linee di ricerca ben precise: scientificità, evolutività, applicatività e attenzione per le professioni, fuoriuscita dai limiti angusti nei quali la Pedagogia è stata tenuta nei secoli recenti come dominio (scuola ed età dello sviluppo), didattica intesa come scienza in senso stretto e non limitata alla scuola o a ciò che più vi assomiglia, e via elencando, per linee note.*

*Bastano poche parole per evidenziare come vi sia un nesso stretto tra queste due scelte: una linea di ricerca metodologicamente aperta all'esperienza futura, per problemi, scientifica in senso stretto, democratica, è insieme quella che non solo permette un più ampio pluralismo, ma lo richiede e semmai lo esige, come uno dei valori centrali. La condivisione più ampia possibile di Input differenti è condizione per l'evoluzione complessiva.*

*Ora, sappiamo bene come ogni considerazione evolucionistica vada fatta in termini di specie, e mai di individui che di questa specie fanno parte. Il termine "individuo" è qui impiegando in senso rigorosamente scientifico-evolucionistico, come dell'elemento di una specie; quando si passa dall'evoluzione biologica all'evoluzione culturale, diviene necessario un approccio diverso al singolo componente il genere umano, che non può essere considerato solo come elemento indifferenziato di questa specie tutta particolare, a meno di perdere completamente il senso della specificità del culturale, e di ricadere in uno dei tanti riduzionismi biologici sulle cui conseguenze negative nei due secoli trascorsi ci siamo più volte soffermati.*

*Siccome chiamiamo "educazione" qualunque comunicazione interpersonale che entri nell'evoluzione culturale, allora si capisce che l'educazione è sempre e comunque una unzione sociale; e di più, una delle funzioni sociali più elevate e più caratterizzanti la specie umana in quanto tale, come l'unica specie sociale, culturale politica e, appunto, educativa. Ecco allora emergere evidente la necessità del concetto di "persona", cioè il singolo che è soggetto sociale, storico, politico, culturale, e che lo è in quanto ha una sua identità, una coscienza di sé, ed è sede e latore di valorialità.*

*Non è questa la sede per riepilogare lo svolgersi di quest'opera, che ci impegna ormai da una quindicina d'anni. La prima rubrica curata è stata quella inserita nel fascicolo n. 29, uscito nel trimestre luglio-settembre 1990; ma prima di allora avevamo recato altri quattro contributi nei quali si potevano già intravedere alcune delle grandi linee del lavoro che avremmo fatto in seguito, e che ancora ci impegna.*

*Semmai, appare sempre più importante, e sempre meno differibile, una riflessione di più ampio respiro nella quale raccogliere almeno alcune delle grandi linee cui abbiamo lavorato in questo non breve né lieve lasso di tempo.*

\*\*\*\*\*

*Per adempiere a tale compito, che riteniamo parte essenziale della nostra collaborazione con la Fondazione Gianfrancesco Serio così come essa si è qui integrata nella curatela di una rubrica, offriamo ai lettori un saggio più ampio, dal titolo "L'educazione alla transizione corrente".*

*Esso va letto in continuità con quanto abbiamo offerto alla Fondazione anche in altre forme: partecipazione a Convegni Internazionali, Nazionali e Locali, cooperazione alle attività istituzionali, alla Consulta Nazione delle Riviste di Pedagogia e Didattica, partecipazione alle attività dell'As.Pe.I. organizzate con la collaborazione della locale Sezione, e via elencando. Senza dimenticare due tra le opere che ci sono più care, espresse proprio in quel contesto e pubblicate dallo stesso, meritorio Editore Pellegrini di Cosenza, **Educazione 2000** (1993) e **Pedagogia della vita quotidiana** (201); né, dulcis in fundo, la stesura della voce che alla Fondazione è stata dedicata dalla prestigiosa **Enciclopedia pedagogica** a cura di Mauro Laeng (La Scuola, Brescia, Appendice A-Z, 566, 2003).*

# L'educazione alla transizione corrente

Franco Blezza

## La previsionalità in educazione, l'analisi del presente, lo sguardo retrospettivo al passato

La **previsionalità** è un carattere di fondo di qualsiasi visione dell'educazione. Affrontare la tematica umana in un'ottica che sia educativa (sotto qualche aspetto) significa, per ciò stesso, porsi un problema di prospettiva futura. Anzi, per quanta e quale attenzione si possa prestare nei confronti del presente, o del contingente, il porsi nei suoi confronti in una dimensione che possa dirsi educativa comporta in ogni caso il vedere in esso (o a partire da esso) quanto ne scaturirà per un futuro, prossimo o remoto che sia: in ogni caso, avere l'attenzione per fatti ancora da venire, e per porre in essere i quali lo stesso atto educativo è componente e fattore essenziale.

Il discorso trova una sorta di complementarità in quello relativo alla Storia, intesa come materia d'insegnamento e come componente importante della cultura e dell'educazione dell'uomo. La retrospettiva storiografica ha limiti temporali solo nella disponibilità di materiali che ne integrino quella base empirica la quale è condizione necessaria di scientificità: in effetti, in questi ultimi decenni si è assistito ad un potente allargamento del dominio dello studio storiografico nei millenni dell'antichità, con uno spostamento all'indietro del concetto di "*preistoria*". Il che offre lo spunto per una critica superficiale, quanto ricorrente presso chiunque non abbia di essa una visione adeguatamente essenzialistica: essa riguarda lo scopo o gli scopi ai quali possa servire l'andare a ritroso di cinquemila e più anni di Storiografia, al di là della soddisfazione degli storiografi, e (se proprio si vuole) del tributo da pagarsi al sussistere di una "ricerca di base" comunque intesa. Ci si chiede, insomma: con tante incognite che permangono relativamente ad un passato più prossimo, con tanti problemi che sussistono sull'attuale, e con tante angosce che caratterizzano il guardare al futuro, a che serve andare così lontano nel tempo?

Domande del genere, completamente *sinnlos* per quel che riguarda lo specifico storiografico, non possono essere liquidate con eccessivo semplicismo se vengono poste nello specifico pedagogico, o comunque con riferimento alla dimensione educativa, in particolare nella scuola. Merita ogni considerazione, allora, la risposta che empiricamente ha caratterizzato lunghe consuetudini di esercizio della professione di insegnante di questa materia, alla domanda che ricorre negli studenti (e che anche noi ci siamo sicuramente posti, quando eravamo studenti) circa lo scopo al quale "servisse" studiare gli eventi di tremila, quattromila, cinquemila e più anni fa: ciò è necessario per **comprendere il presente**, e per **proiettare il futuro**.

Questa risposta è corretta e condivisibile, ed è altresì una risposta specificamente pedagogica: Essa ci colloca in modo immediato in una dimensione correttamente strumentalistica, come deve essere in Pedagogia dove l'unica essenza è l'uomo, o meglio la *persona umana*, vale a dire il singolo uomo come sede di valori e come centro di una rete di comunicazione interpersonale, e quindi come soggetto di storia e di evoluzione culturale, come animale sociale e, platonicamente,  $\varphi\upsilon\sigma\epsilon\iota\ \zeta\omega\omicron\nu\ \pi\omicron\lambda\iota\tau\iota\kappa\omicron\nu$  <sup>1</sup>.

Senza una simile ricollocazione della dualità essenzialismo-strumentalismo è probabilmente impossibile asserire una qualche autonomia della Pedagogia, in particolare dalla Filosofia; e non a caso essa era improponibile presso i neo-idealisti italiani, mentre trovava il suo pieno e coerente inquadramento presso la teoria pedagogica di John Dewey che si collocava nell'alveo del Pragmatismo classico, e che appunto prendeva il nome di *Strumentalismo*. Rispetto a questa va ripensata, ed è recuperabile funzionalmente, anche la parte pedagogicamente più pregiata dell'asserzione di Benedetto Croce circa l'essere ogni Storia sempre una "*storia contemporanea*". Semmai, diventa difficile farlo mantenendo qualche sorta di convincimento circa lo Spirito, ad esempio la Storia umana come manifestazione dello Spirito, o la Natura quale espressione dello Spirito come Idea per suo interno svolgimento dialettico.

Nel nostro contesto, la storia (sia le *res gestae* che la *historia rerum gestarum*, comunque con l'iniziale minuscola) è una creazione umana, del genere umano, senza alcun residuo; mentre la natura (che può anche essere scritta con l'iniziale maiuscola, volendo, ma non se ne avverte alcuna necessità) è conoscibile, nella sua fenomenologia, perché c'è l'uomo conoscente, come principio antropologico. Se impieghiamo l'iniziale maiuscola al termine "Storia" lo facciamo, come abbiamo fatto in apertura di questo scritto, con riferimento ad una materia d'insegnamento <sup>2</sup>, esattamente come nel caso dell'Elettrotecnica, o delle Lingua Francese, o dell'Educazione Fisica, o della Lingua e Letteratura Latina, o delle Esercitazioni di Azienda Agraria, ...

Riconducendo la storia a costruzione umana, diventa plausibile e coerente il superamento dello Storicismo neo-idealista come del resto di ogni altro storicismo: lo sguardo al futuro diviene altamente problematico, critico, aperto ed insieme costruttivo. Per quanto possiamo ricavare dallo studio della storia di un passato più o meno remoto, non abbiamo nessuna risposta a nessuna domanda che potremmo porci su come

sarà un futuro per quanto prossimo. Possiamo semmai averne gli strumenti concettuali ed operativi necessari a porci in atteggiamento progettuale nei riguardi del futuro prossimo come di quello più remoto. Sta a noi costruirlo, e possiamo chiederci il “come” e il “con che cosa”, avendo sempre ben presente che comunque questa nostra costruzione non sarà mai arbitraria, come non lo è nessuna costruzione umana.

Anche qui vi è una possibilità di recupero funzionale, e riguarda tutto quanto è stato scritto nel campo dello Hegelismo di sinistra, in particolare di quello marxista, circa la funzione dell’intellettuale, il quale non avrebbe il compito di studiare la realtà se non per quanto possa fornire le indicazioni sul come cambiarla. In Pedagogia, con riguardo a quella previsionalità che si è accennato essere irrinunciabile per la stessa essenza di questa riflessione sull’educazione, rimane confermato come tutto quello che si acquisisce comunque in termini di comprensione del presente abbia un senso se ed in quanto si proietta nella soggettività dell’educando-interlocutore come agente del futuro, come costruttore-autore<sup>3</sup> di esso; con la differenza fondamentale che questo non interessa una fascia socio-culturale di “intellettuali” più o meno “organici”, comunque delineati, definiti, inquadrati ed eventualmente strumentalizzati od asserviti, ma riguarda qualunque persona umana come soggetto intellettuale, la cui “organicità” è nei confronti della società e del genere umano<sup>4</sup>.

Ricapitolando: in una prospettiva specificamente pedagogica ogni studio (storico) di qualunque passato è fatto allo scopo di razionalizzare scientificamente la fenomenologia del presente, e di fornire gli strumenti perché ciascun interlocutore dell’intervento educativo sia in condizione di esercitare nel modo più pieno possibile la propria soggettività personale nella costruzione del futuro.

## Il problema del periodo nel quale stiamo vivendo

E’ precisamente in quest’ottica che ponemmo a premessa di una nostra opera di non molti anni fa<sup>5</sup> il problema di quale fosse il periodo nel quale stavamo vivendo: appare chiaro che la previsionalità, pedagogicamente necessaria, è ben diversa qualitativamente se si sta vivendo un periodo di forte transizione tra un secolo o l’altro, o addirittura tra un Evo e l’altro, piuttosto che non in un periodo di consolidamento e sviluppo di paradigmi umano-esistenziali generalmente accettati e non messi in seria ed essenziale discussione.

E’, questo, un problema nel quale è profondamente chiamata in causa proprio la dimensione europea.

Europeo era il concetto di *Evo Moderno*, con la creazione dello stato assoluto e la chiamata della borghesia a corte a supportare l’assolutismo del sovrano nel sostituire quei nobili che invece ne avevano largamente assorbito il potere nel debole stato medievale, o feudale. Così, come europee sono state le rivoluzioni borghesi di fine ‘700, essendo europei anche quei “coloni” che dichiararono l’indipendenza degli Stati Uniti d’America dalla corona britannica (4 luglio 1776) e vinsero la Rivoluzione Americana, ispirati ad idee e teorie europee ed aiutati da europei di quella stessa etnia che tredici anni dopo scatenò l’evento più drammatico di quella transizione, cioè la Rivoluzione Francese. Di un’Europa particolare, come l’Inghilterra, è stato quel complesso di prodromi dell’evo borghese che vi si possono riscontrare fin dalla fine del ‘600. Inglese e poi europea è stata la Rivoluzione Industriale. Di cultura e di storia europea si è trattato, in tutti questi casi e negli altri episodi che marcano così chiaramente la transizione d’uscita dall’Evo Moderno: ed è di grande rilevanza la ricaduta che questi fatti europei hanno avuto oltre Oceano.

Il colonialismo ha teso a portare nel mondo un certo spirito borghese europeo, come anche ad assicurare il mantenimento delle strutture borghesi metropolitane con risorse altrui. Scarso, e non essenziale, è stato a lungo il contributo in cultura ed idee, in strumenti concettuali, che si è ricavato dall’Oriente, mentre civiltà extra-europee di grande rilievo come quella cinese, quella giapponese, quella indiana, quella abissina, hanno guardato all’Europa borghese otto-novecentesca per il loro ammodernamento, in tempi e modi diversi. L’apporto delle civiltà arabe ed islamiche, già grande nel Medio Evo, era stato fortemente ridimensionato da tempo; mentre di quello proveniente da altre civiltà raffinate come ad esempio quelle genericamente (e riduttivamente) dette “pre-colombiane” si è ritenuto fin dal principio di poter fare del tutto a meno.

La scansione epocale della storia e nella storiografia, e il concetto di “*transizione epocale*”, si rivelano essere estremamente utili e fecondi (per non dire necessario) almeno per noi. In questo, volendo, si potrebbe operare un *transfer* degli strumenti concettuali proposti da Thomas S. Kuhn relativamente alla Storia della Scienza nella sua opera più nota, The Structure of Scientific Revolutions<sup>6</sup>.

Si può parlare allora di una sorta di cultura sociale “normale”, ed anche di un’educazione “normale”, all’interno degli Evi<sup>7</sup>; e di “rivoluzione” socio-culturale ed anche educativa nei momenti di difficile transizione da un Evo al successivo, come lo è quello che stiamo vivendo da qualche decennio, con l’intera comunità sociale che costituisce l’equivalente di una “comunità scientifica”.

Non ha alcuno scopo la semplice etichettatura, più o meno arbitraria, di anni e periodi. E’ invece della massima importanza, all’interno del nostro discorso, il constatare che in ogni contesto umano (in politica, nella società, nella cultura, nella famiglia, nel lavoro, nell’economia, nella produzione, nella comunicazione,...: generalmente parlando, in educazione) si stanno manifestando delle difficoltà sempre crescenti che impongono il ripensamento di certi paradigmi, nel senso accennato: paradigmi che, passati e fatti credere per decenni come se essi fossero “*sempre esistiti*”, o “*tradizionali*”, o addirittura “*naturali*” sono in realtà delle costruzioni degli

ultimi due od al massimo tre secoli, che a partire dagli anni '50-'60 del secolo scorso sono andate in una crisi irreversibile, tale che ormai non sia più possibile quasi a nessuno denegare o sottacere.

Anche nella ricerca scientifica si registra qualche cosa di analogo, vale a dire una assolutizzazione dei paradigmi come se essi non fossero quel costruito umano e storico che sono: è lo stesso Kuhn a ricordarcelo, riconducendone la causa in una didattica pedagogicamente non promozionale, le cui risorse vengono impiegate non per l'evoluzione della ricerca ma per ragioni di consolidamento della comunità scientifica con riguardo al paradigma attorno al quale essa si è costituita<sup>8</sup>.

Sul piano culturale, quello che è andato in superamento è un *Evo breve*, che è durato appunto circa un paio di secoli, e che ha fatto seguito all'evo che si chiama propriamente *Evo Moderno*: e quella che si è attraversata da alcuni decenni a questa parte è una *transizione epocale* la cui delineazione rende bene le enormi difficoltà che da tempo si vanno attraversando, anche per quel che riguarda lo specifico dell'educazione<sup>9</sup>. Si può sperare che questa transizione si sia già in parte compiuta, ma non abbiamo modo di decidere questa questione: possiamo semmai dire che quello che è terminato è un *secolo*, il secolo XX. Questo è meglio inquadrabile retrodatandone la decorrenza di alcuni decenni: come, del resto, per tutti i secoli più o meno dell'ultimo millennio<sup>10</sup>.

Per quel che si diceva nel paragrafo precedente, questo non ci mette chiaramente in condizione di formulare alcuna previsione per il futuro: quello che va rivolto è, semmai, uno sguardo retrospettivo critico al passato che si estenda fino al complesso del secolo XX trascorso e all'evo breve superato od in via di superamento, onde trarre da esso appunto quanto ci serve per comprendere la fenomenologia del presente nel quale siamo immersi, e cominciare a costruire nel modo più pieno possibile il nostro futuro a venire.

Abbiamo dei problemi nuovi, e questo (come vedremo) porta a richiedere un contributo assolutamente nuovo alla Pedagogia: ma siamo anche in grado di affrontarli con una cognizione di causa anch'essa assolutamente singolare, in quanto lo svolgimento molto rapido di questa transizione fa sì che ciascuno di noi rechi in sé elementi esperienziali potenti dell'educazione (della cultura, in generale) dell'evo trascorso.

## Caratteri pedagogicamente e socialmente significativi dell'evo trascorso

Si affermava propriamente verso la fine del '700 l'egemonia del ceto borghese, portandosi con sé un certo particolarissimo "*spirito*" che diverrà ben presto *Zeitgeist*. Questo ricalcava solo in parte i caratteri di divergenza, intraprendenza, originalità, scoperta, cultura, arte, mobilità che erano connaturati a quel ceto nel Medio Evo, essendone stati i paradigmi pedagogici e politici filtrati da alcuni secoli di cooptazione o, meglio, di "chiamate a corte" da parte di un potere regio che andava così costituendo, modernamente, come *stato assoluto*<sup>11</sup>.

La ristrutturazione sociale, culturale e produttiva che conseguì alle rivoluzioni borghesi a partire dalla fine del '700, e che si svolse nei decenni immediatamente seguenti, fece il resto, regalandoci tutta una serie di convincimenti, di comportamenti, di strutture sociali, di relazioni, di *Anschauungen e Weltanschauungen*, che appunto solo da poco cominciamo a non accettare più come "naturalmente" o "culturalmente" indiscutibili, e con fatica impariamo a storicizzare, mettendoci nell'impegnativa ottica di prenderne atto dell'obsolescenza e dell'improponibilità, e soprattutto di avviare il lavoro per il loro superamento attraverso la costruzione di alternative concrete, realistiche e meglio adeguate alla società in divenire.

Come si è osservato, questi "capisaldi" paradigmatici della *Weltanschauung* borghese otto-novecentesca o, meglio, di quel *Bürgergeist*, sono dentro ciascuno di noi: costruiti da un intervento educativo pesante, e metodologicamente paragonabile a quello che costruisce la "*comunità scientifica*" tra gli studiosi di scienze

Vediamone subito alcuni<sup>12</sup>, comuni o di conoscenza diffusa, e particolarmente esemplari. Alcuni di essi hanno un riferimento più diretto ed immediato a ciò che è stato in quello stesso periodo dominio dedicato della Pedagogia; altri no, e concorrono a darci un'idea molto più piena di che cosa la Pedagogia realmente sia, nonché di che cosa sia chiamata ad essere e ad operare oggi.

- > La prevalenza di un'educazione omologativa a modelli pre-costituiti ed aprioristici, rigida, deterministica, meccanicistica e costrittivo-oppressiva tendente a che ciascuno andasse ad occupare proprio ruoli pre-determinati<sup>13</sup>.
- > La costruzione culturale dei ruoli di genere con la loro profonda asimmetria sotto ogni aspetto; non ci si riferisce all'asimmetria nella fisiologia della riproduzione, né nella consumazione della sessualità, che sono largamente naturali, ma all'asimmetria nei ruoli pubblici determinati per genere<sup>14</sup>.
- > Il sottacimento di tutto quello che era l'esercizio della sessualità, il quale era tenuto accuratamente riposto anche nella coppia coniugale e soprattutto dalla donna, secondo l'indiscutibile criterio della borghese "*rispettabilità*"<sup>15</sup>.
- > Una visione strumentale, e non umanamente essenziale, della sessualità; per giunta, di diversa strumentalità dal maschio alla femmina<sup>16</sup>. Pedagogicamente, è quanto Edmond Demolins

- compendiava un secolo fa affermando che tutta l'educazione del tempo mirava a costruirsi una posizione, se maschio, e a fare un buon matrimonio, se femmina.
- > La **famiglia nucleare**, della quale si sottaceva il carattere di costruzione culturale storicamente datata e contestualizzata: nata in Europa Occidentale tra la fine del '700 e gli inizi dell'800 con alcuni significativi precedenti in Inghilterra un secolo prima, e quello di risposta funzionale storicamente contestualizzata alle nuove richieste sociali e produttive conseguenti ai mutamenti delle rivoluzioni borghesi <sup>17</sup>.
  - > L'investitura dei **genitori** di responsabilità *ed insieme di competenza* nel campo dell'accudimento e dell'educazione dei figli in età di sviluppo (la prima alle madri, pur se seguendo modelli di società incentrata sul maschile); è stata proprio la crescente competenza richiesta agli educatori negli ultimi tempi a mettere fuori gioco questa identificazione arbitraria.
  - > La **durata molto breve dell'educazione "esplicita"**, prevista su un decennio o poco più (le età dello sviluppo, dalle quali erano escluse, o incluse solo parzialmente, le età infantili).
  - > La cosiddetta *Life-Span Theory*, una visione a tre stadi della **vita come un "arco"**, dei quali stadi solo il primo (quello delle età dello sviluppo) sarebbe stato oggetto di vera e propria educazione, il secondo o dell'Adulità avrebbe avuto come suo maggior pregio la costanza, la permanenza, la tenuta, l'affidabilità, e il terzo o dell'Anzianità avrebbe costituito la parte discendente dell'arco, caratterizzato da una perdita di ciò che si è conquistato prima compensata a fatica da qualche onore formale <sup>18</sup>.
  - > Dal punto di vista scolastico, ancora sensibilmente più vicino a parte della comunità pedagogica attuale, la **scuola "secondaria"**, vista come raccordo tra la scuola dei primi elementi e l'Università; laddove l'Università è un fatto essenzialmente medievale, e la Scuola Primaria un fatto moderno, nella figura centrale di Comenio <sup>19</sup>.
  - > E, sempre per rimanere in un campo molto presente in quella parte della Pedagogia attuale che rimane peraltro ancorata a schemi dei due secoli trascorsi (e relative limitazioni di dominio), la non necessità di un'azione paragonabile a quello che si chiamerebbe oggi **"orientamento"** nei riguardi dei figli, pur in presenza di una possibilità di frequenza scolastica sempre più differenziata. Il posto di una siffatta azione era preso da quanto era indotto dal ruolo sociale della famiglia e dalle aspettative dei genitori. Proprio l'orientamento, campo d'esercizio di alte professionalità pedagogiche, evidenzia bene la transizione in atto in alcuni suoi aspetti; ciò è evidenziato in modo più acuto, talvolta drammatico, dal fallimento di tanti atti d'orientamento svolti magari assertivamente, ma senza competenze specifiche.
  - > In chiusura e al termine, non alla fine né in conclusione, il concetto di *"nazione"* e il **Nazionalismo**: come per il termine *"rispettabilità"*, anche questa radice latina ha cominciato ad essere massicciamente sostantivata ed aggettivata proprio con l'evo borghese <sup>20</sup>.

Tra questi "capisaldi" potremmo inserire anche quella che oggi chiameremmo l'**assertività**, cioè un avanzare delle idee (proprie, o assunte dall'esterno) non in modo ipotetico, dubbioso, fallibile, interlocutorio, ma in modo assoluto, violento, assolutistico, perentorio: cioè, allo scopo preciso di ottenere da chi ascolta un'adesione acritica che finisce per rafforzare l'altrettanto acritico convincimento preesistente. Lo menzioniamo a parte, per il suo carattere essenzialmente metodologico, anche se esso indubbiamente è tra quei capisaldi, e in posizione eminente: spesso non ce ne rendiamo neppure conto, essendo stati educati in quel clima.

Oggi, riflettendo pedagogicamente ed epistemologicamente, ci sentiremmo di indicare l'assertività come un modo di agire propriamente fragile ed insicuro: "forte" è il modo di fare di chi ha la forza, semmai, di dubitare, di ammettere i propri errori. Faceva invece parte non secondaria del *Bürgergeist* considerare tutto ciò (ed altro) segno di debolezza. La questione ha un risvolto metodologico di intuibile importanza.

Certo, ciascuno dei punti potrebbe richiedere una trattazione a parte, e potremmo continuare a lungo con la disamina, convinti che non saremmo comunque esaustivi come non siamo stati sistematici. Ma la si può ritenere sufficientemente esemplificativa, per quanto accomuna profondamente questi ed altri punti in termini di *Bürgergeist*: uno spirito, notiamo ancora un volta, europeo. L'essenziale è, innanzi tutto, storicizzare queste ed altre *Anschaungen*, e quindi superare quelle etichettature che tendevano a tenerle nella indiscutibilità più assoluta. Nessuna di queste è *"naturale"*, nessuna di queste è *"tradizionale"*, e nessuna di queste è *"frutto di millenni di civiltà"*, come pure ci dicevano. Sono tutte storicizzate, sono piuttosto recenti, e sono durate abbastanza poco, pur avendo retto egregiamente per un periodo assai umanamente impegnativo nella sua breve durata.

Quelle tre etichettature erano arbitrarie e, oltre a tutto, reciprocamente esclusive in tutta evidenza. La funzione di tutti gli asserti che si impervavano su di esse era puramente retorica, nel senso di portare ad un convincimento irrazionale e soprattutto acritico circa la necessità di ottemperarvi supinamente e nel modo più pieno, impersonale, totale e completo che sia umanamente possibile.

Il che ci porta al nucleo di questa nostra riflessione. Alla base di tutto questo vi era un *investimento educativo* altissimo, estremamente pesante. Sigmund Freud di questo non ci risulta oggi aver capito molto allora: e, pur scandalizzando i borghesi per molti aspetti, per lo più agiva da giustificazionista di quella ben precisa cultura (si pensi alla asimmetria maschio-femmina, così come lui la teorizzava) sulla base di una pretesa naturalità.

Tutto era costruito umanamente con un'educazione che era coerentemente applicata in tutte quelle che oggi chiameremmo "agenzie educative": dalla famiglia (in particolare dalle donne, ma anche dagli uomini come esempi viventi e come testimonianze), dalla scuola, dalla chiesa, dal mondo del lavoro, dalle aggregazioni sociali, dalla cultura diffusa, fino al servizio militare per i maschi, e alla gestione domestica da parte delle femmine, fossero esse figlie, mogli, madri, od inquadrare in quasi qualunque altra posizione alternativa.

### Dall'educatore con competenze e caratteristiche a-specifiche...

Ora, chiediamoci: che cosa era richiesto nel trascorso **evo borghese**, nel senso dell'egemonia di quel particolare spirito borghese, per essere educatore, in una qualunque delle agenzie che abbiamo sopra ricordato, e relative posizioni educative, o nelle numerose altre che potremmo portare ad analogo esempio?

Diciamo subito che l'educare, in quelle particolari condizioni, costituiva un'operatività in sé abbastanza semplice: certo, senza fare per ora paragoni con il presente, molto più semplice che non educare un *πολιτης*<sup>21</sup>, od un *cives romanus*, od un cavaliere medievale, od un ecclesiastico (almeno dopo il Concilio di Trento), od un Signore moderno. Od anche, un borghese delle origini, artigiano o commerciante o professionista del borgo medievale. Notare come in nessuno di questi casi esemplari si trattasse di un'educazione che si fermava al termine delle età dello sviluppo; e come, al contrario, l'Università per una formazione elevatissima ed estremamente importante fosse stata fondata proprio dai borghesi, durante il Medio Evo.

In effetti, educare secondo il *Bürgergeist otto-novecentesco* significava incarnare un complesso organico e largamente coerente di principi paradigmatici sotto forma di *modello*, indiscutibile, non sindacabile, autoreferenziale; e cercare di farvi aderire il più possibile l'educando in una forma di trasmissione che era insieme anche un plasmarlo. Trovava posto qui un'idea della *Bildung* che presupponeva una *Bild* esterna all'educando, da riprodursi comunque su di esso. L'operazione non aveva praticamente alcun limite quanto agli strumenti da impiegarsi da parte di chiunque fosse "educatore", essendo consentita ("per il bene", od "il Bene", dell'educando) praticamente qualunque forma di violenza sia fisica che morale o psicologica, individuale e sociale, affettiva o materiale o di qualsivoglia altro genere. Questa azione non aveva alcuna possibile alternativa, alcuna virtuale contraddittorietà, era assolutamente sciolta da qualunque regola e da qualunque forma di controllo. Né aveva alcuna referenzialità esterna.

Alla fin fine, dunque, l'unico requisito che si richiedeva sostanzialmente a qualunque soggetto umano per potersi dire educatore, e per avere qualunque diritto-dovere di operare in nome di quella forma di educazione, era che esso stesso fosse stato a sua volta educato allo stesso modo, avesse cioè fatto proprio il medesimo complesso di convincimenti e di impostazioni di vita paradigmatici: cioè, essere "educato" senza ulteriori specificazioni, con una non ben compresa valenza semantica che era propria della forma passiva usata con quel comunissimo participio passato<sup>22</sup>.

Ciò non va confuso con una soggettiva facilità (o meno) ad educare. Probabilmente esistevano soggetti per i quali il ripetere sugli educandi quel complesso di costrizioni che essi stessi conoscevano per averle subite non era né facile né piano: ci riferiamo, per lo meno, a quanti intuivano il carattere violento e irrispettoso della persona umana che era (ed è) proprio a qualunque imposizione di apriorismi; oppure, a quanti ricorrevano alla violenza convintamente ma anche con difficoltà, e per il quali il "fa più male a me che a te" non era un semplice slogan di comodo.

Ma, a parte le difficoltà soggettive che vi potevano essere benissimo in certe posizioni e in certi atti educativi, non ci si può esimere dal constatare che il complesso della società educante rendeva intersoggettivamente facile l'educare, sia come idee che come operatività, e che tale è stato l'educare lungo tutti i due secoli (scarsi, od abbondanti) dell'Evo trascorso.

In effetti, questo è riscontrato positivamente dal dato storico secondo il quale, a partire dagli anni '50 e poi sempre più fortemente, si è avvertito come educare stesse diventando tanto più difficile, tanto più impegnativo, da costringere a porre per lo meno il problema se non ci fosse proprio da cambiare l'idea stessa di che cosa significasse educare. E ciò, soprattutto nelle due sedi che in quell'evo erano state considerate le due "agenzie" educative per eccellenza, se non le uniche, e le quasi uniche sedi di riflessione pedagogica: la famiglia, e la scuola, per lo meno fino ad una certa età.

Un semplice aggiustamento di *paradigma*, con l'equivalente di ciò che epistemologicamente sarebbe l'introduzione di ipotesi ad hoc fu tentato nei modi più svariati e con ogni convinzione: in parte, una simile operazione viene effettuata ancora oggi. Il che è positivo ed importante, in quanto ne evidenzia la sempre più pesante insostenibilità. Quello che era imprescindibile e indifferibile, continuando ad impiegare immagini epistemologiche centrate sulla teoria di Kuhn, era un vero e proprio *riorientamento gestaltico*.

Sarebbe probabilmente eccessivo generalizzare a tutta la vita e a tutte le relazionalità dell'uomo quanto afferma Max Planck nella sua *Autobiografia scientifica*, vale a dire che “*Una nuova verità scientifica non trionfa convincendo i suoi oppositori e facendo loro vedere la luce, ma piuttosto perché i suoi oppositori alla fine muoiono, e cresce una nuova generazione che è abituata ad essa.*”<sup>23</sup>; certo non condivideremmo questo impiego del termine “*verità*”. Ma è chiaro che una transizione non avviene se non gradualmente, e con un seguito di eredità pesanti dell'evo trascorso che si prolunga per generazioni nell'evo entrante: specie per una dimensione così complessa, e così cruciale, come quella educativa. Semmai ricordiamo quanto asseriva il duca di Cambridge (1890): “*C'è un momento per tutto, e il momento del cambiamento arriva solo quando non è proprio più possibile evitarlo!*”.

Il cosiddetto “*Sessantotto*”, come è noto, non ha costruito alcunché, per lo meno a questo riguardo: ed in Italia. Del resto, è durato poco, all'incirca un quinquennio. Esso ha, semmai, dato una potente spallata a strutture materiali ed intellettuali ormai marce e decrepite, ma che comunque da sole non cadevano per quei caratteri di autoconsistenza che la cultura borghese aveva così efficacemente sviluppato come auto-immunità. A parte questo, si potrebbe operare un ripensamento funzionalmente positivo di quegli anni di sbandamento in termini di denuncia, rumorosa e fin urlata, nei confronti dell'inadeguatezza di certi modi di vedere e di pensare agli occhi e alle orecchie di chi non era stato educato ad una storica e realistica evoluzione culturale, vale a dire dei più.

Metodologicamente diremmo: la *situazione problematica* c'era, e da tempo; restava da *porre il problema*. Il Sessantotto ha tentato di porlo: probabilmente non è riuscito neppure a questo, se non in parte; ma dopo quel brevissimo scorcio periodale non è stato più possibile far finta che la situazione problematica non esistesse, e che quindi non ci si dovesse porre una serie di problemi.

E già qui siamo nello specifico pedagogico.

Come è noto, la problematicità era già stata chiaramente espressa fin dal secolo scorso negli USA, nella Filosofia del Pragmatismo “classico”, e una educazione “per problemi” era prevista dettagliatamente nella teoria pedagogica dello Strumentalismo di Dewey. Una ripresa di motivi del genere si ritrova, in questo secolo ed in Europa, nell'Epistemologia del Razionalismo Critico, o Falsificazionismo: tanto, che non pochi commentatori delle riforme scolastiche che si sono avute nel nostro Paese tra gli anni '70 e i primi anni '90 hanno creduto di riconoscere una forte dominante epistemologica anche là dove vi era invece una ripresa di motivi fondamentalmente pedagogici, più precisamente pragmatisti-strumentalisti, rispetto alla larga diffusione (non sempre piena e non sempre corretta) che essi avevano conosciuto in Italia fin dai primi anni del secondo dopoguerra. Si vedano, ad esempio, le riforme dei programmi–orientamenti dei tre grandi nei quali si articolava quella che si diceva propriamente “*Scuola di Base*” approvate negli anni '79-'85-'91.

Quello che mancava, a questo specifico riguardo, al Pragmatismo e allo Strumentalismo originari era proprio una chiara distinzione tra le *situazioni problematiche*, che sono nelle cose, e i *problemi* che solo l'uomo può porre come tali, per propria decisione. Questa distinzione, peraltro, mancava anche all'Epistemologia del Razionalismo Critico. La decisione umana non è automatica né meccanica, ma è altamente selettiva: solo poche situazioni problematiche diventano problemi, un'esigua minoranza. Inoltre, la reazione umana nel porre il problema non ha in sé alcuna garanzia di successo, come sarebbe per una lettura ingenuamente ottimistica di questo messaggio, quasi fosse quello di un qualche oscuro ed ingenuo positivista ottocentesco: al contrario, ciò che si crea e si elabora nel tentativo di risolvere il problema è quanto di più umano, cioè di più imperfetto e fallibile, che vi sia.

E questo è uno degli aspetti di fondo di ripensamento delle grandi linee del Pragmatismo-strumentalismo “classico” in termini di Neo-pragmatismo pedagogico<sup>24</sup>, come da tempo vi è un Neo-pragmatismo filosofico<sup>25</sup>.

La *situazione problematica* storica, vale a dire propriamente lo stato di inadeguatezza di sistemi educativi, relazionali, familiari, sessuali e quant'altro, nei confronti del divenire socio-culturale, era ormai evidente per lo meno dagli anni '50, e probabilmente era stata la Seconda Guerra Mondiale a fare da detonatore anche a questo riguardo. Lo *Zeitgeist* era cambiato perché era cambiato lo *spirito borghese*: quello che si era consegnato, tra la fine del '700 e i primi dell'800 attraverso l'educazione alla vita quotidiana dall'Evo Moderno agli ultimi due secoli, all'*Evo breve*. Questo arduo cambiamento si è dovuto a una molteplicità di fattori, ed anche alla complessità che ne è derivata: ad esempio, il prorompere della *comunicazione e dell'informazione di massa*, il vertiginoso aumento della *mobilità* personale e collettiva, sia materiale che virtuale, la *rivoluzione informatica*, la transizione della produzione industriale dal paradigma Ford-Taylor al paradigma Toyota-Q.T.<sup>26</sup>, e via elencando, non dimenticando in questo neppure la sempre maggiore consapevolezza della necessità del “*Think pink*” nel lavoro come nelle relazioni umane, in politica come in economia, nella cultura come un po' in ogni campo di *Menschheit*<sup>27</sup>. E non dimentichiamoci che proprio la prima rivoluzione industriale, la scarsa mobilità, l'informazione unilaterale e i reciproci di quasi tutti questi termini erano stati alla base della formulazione e del successo irresistibile di quel particolare paradigma familiare che ha dominato quei due secoli, che va sotto il nome di *famiglia nucleare*, appunto.

In quegli ultimi decenni di vigore dello spirito borghese Otto-Novecentesco, un vigore indiscusso perché indiscutibile, l'investimento educativo si era fatto massimo, fino ad effetti paradossali, per far consentire ad un



simile aggregato di sistemi ormai fuori del tempo di “tenere”, di “reggere”, e questo è stato reso meglio fattibile, e quindi mantenuto in vita, dal clima di Guerra Fredda, come anche dal senso di chiusura e di ritorno al passato al quale quel dopoguerra, di per sé, ha dato origine, come era avvenuto molte altre volte per certi “dopoguerra” del passato.

Ma, nel frattempo, era caduta in modo irrimediabile la possibilità di procedere comunque “*per modelli*”, in educazione come in famiglia, sul lavoro ed in ogni relazionalità umana: ciò, a causa dell’accrescersi esasperato di ogni ritmo evolutivo, e del prolungarsi dei tempi in particolare in educazione (si pensi ai tempi della scolarità...), tanto da parlarsi di educazione “per tutta la vita”.

In una realtà evolutiva come è comunque quella della cultura umana, si comprende facilmente che i modelli possono funzionare solo se ed in quanto si può pensare che essi reggano per un tempo sufficiente a che chi vi viene fatto aderire poi possa riprodurli e trasmetterli; quando questo non sia più materialmente possibile, perché ogni modello diventa obsoleto rapidamente e prima che sia possibile farne propri anche i tratti più essenziali, diviene necessario ed inevitabile cambiare approccio<sup>28</sup>.

### **...alla necessità odierna di Pedagogia, e di Pedagogia professionale**

Con il Sessantotto, di qua e di là dell’Atlantico, come anche con il Femminismo, questa *situazione problematica* è stata resa esplicita e non più sottacibile: andava quindi finalmente posta come *problema*. Vale a dire che c’è stata la necessità di una decisione umana ad intervenire in senso positivo nell’intento di cercare di porre rimedio a questa inadeguatezza, di colmare il *gap*, e di elaborare paradigmi evolutivi per la famiglia, la sessualità, la relazionalità umana, la socialità, la scuola, che consentissero di vivere i nuovi tempi in modo umanamente congruo.

Non vi era ancora quella consapevolezza della transizione epocale ormai in essere, né vi poteva essere. Essa, invece, può esserci oggi; inoltre, lo stesso modo nel quale si è cercato di porre il problema storico di fondo in quegli anni si presta ad ogni sorta di critica e di rilievo di limiti ed improprietà. Ma il passo, in un modo o nell’altro, era compiuto<sup>29</sup>.

Una delle cose che mancavano, una delle lacune di fondo, riguardava proprio la *dimensione pedagogica*: di questo lato della problematicità non ci si rendeva conto allora, ma si è cominciato a rendersene conto solo in anni più recenti, sia pur solo in modo parziale e tra mille ritardi e reticenze. In particolare, dai primi anni ’90 ci si è disposti ed avviati ad individuarla con una certa qual apprezzabile chiarezza.

La tenuta del quadro complessivo della cultura del trascorso *evo dello spirito borghese* (o “*evo borghese*” tout court) aveva come sua condizione necessaria un pesantissimo investimento educativo. Quell’investimento educativo, si è visto, puntava esplicitamente alla costruzione di ruoli ben precisi e precostituiti: ruoli di genere, innanzitutto, passato per “*naturali*”; e ruoli sociali definiti aprioristicamente per “*buoni*”, come il “*buon cittadino*” (o “*suddito*”), il “*buon padre di famiglia*” (come la “*buona madre di famiglia*”), “*il buon lavoratore*”, l’“*angelo del focolare*” o “*regina della casa*”<sup>30</sup>, il “*buon soldato*”, e via elencando concetti noti anche se ormai un po’ sbiaditi. Ciascuno di noi li reca ancor oggi dentro di sé in modo leggibilissimo, come sedimentato di una tradizione che può sembrare millenaria, e per tale ci è stata passata, ma in realtà è solo bi-secolare o poco più. Non si tratta solo, né tanto, di Erlebnis psicologica, quanto di cultura pedagogicamente significativa. Educare in quel contesto, si è rilevato, poteva anche essere soggettivamente difficile, in qualche particolare situazione e condizione: ma costituiva una processualità umana concettualmente ed operativamente molto facile.

Dal che discende che, per tutta la durata di quell’Evo, il bisogno di Pedagogia come aiuto specifico non era presente. L’eventuale richiesta dell’intervento di un perito nella materia poteva considerarsi istituzionalmente confinata come fascia di età (le età dello sviluppo, più spesso solo alcune parti di esse) e come sedi (la scuola), e come problematiche fuori di esse (i domini che rientrano, genericamente, nella *Pedagogia Speciale*). Sbaglierebbe chi ritenesse di mantenere tali confinamenti al momento attuale e al *Trend* corrente. Fra l’altro, un tale specialista non sarebbe stato chiamato neppure “*pedagogista*” se non nell’accezione accademica, od in quella di certe posizioni di altissima consulenza nell’educazione istituzionalizzata: e commetterebbe perciò un errore analogo al precedente chi ancor oggi ritenesse applicabile questa dizione ai soli accademici, o poco più.

Ancora oggi, in effetti, non sono pochi quanti ritengono che l’indicazione di Pedagogia (e l’eventuale intervento dei pedagogisti) sia differente dalle età dello sviluppo alle età successive, limitandosi in queste seconde alla sola casistica che si riconduce alla Pedagogia Speciale, che diventa così sempre più difficile impiegare al singolare; laddove se c’è bisogno oggi di Pedagogia, questo non può che riguardare in modo assolutamente paritario tutte le età dell’uomo, come *animal educabile* ed altresì *educandum*, e secondo una visione che si riconduce ad un quadro di pensiero generale assolutamente unitario, che chiameremmo *antropologico* piuttosto che non *umanistico*.

Oggi comprendiamo meglio come proprio l’entrata in crisi dei capisaldi del paradigma educativo socio-culturale otto-novecentesco, esiti del pesante investimento a-specifico dell’evo trascorso nel campo



dell'educazione, integri altrettante problematiche di ordine specificamente pedagogico. Queste problematiche richiedono un investimento educativo non meno forte, come quantità e risorse umane, che non per il passato, ma che sia questa volta specifico, e che necessita di essere operato con il ricorso ad un **professionista di livello elevato a ciò qualificato**. Esse sono parte del campo di pensiero e d'azione umani (e di mediazione tra i due) che portano in evidenza la necessità di una relazione di aiuto con il **Pedagogista professionale** <sup>31</sup>.

I problemi dell'uomo d'oggi (e della famiglia, della coppia, della Partnership, dei ruoli di genere, della società, della cultura, delle relazioni umane, del lavoro e della produzione,...) sono problemi pedagogici un po' come lo sono sempre stati: ma sono, propriamente, **problemi pedagogico-professionali** oggi come non lo sono stati nei secoli trascorsi. Ecco perché essi vanno affrontati con strumenti concettuali ed operativi fondamentalmente nuovi, e che vanno richiesti proprio ad una cultura pedagogica che sappia essere adeguatamente evolutiva.

Si tratta di problemi che, da un lato, possono rendere l'idea della **applicatività** della Pedagogia Generale, come elaborazione che ha riguardo sia per la Teoria che per la Prassi, e che media tra le due dimensioni, aprendosi necessariamente alle sue ricadute applicative. Dall'altro, essi possono offrire un importante apporto proprio all'evolversi della Pedagogia Generale anche come Teoria.

Dal nostro punto di vista di pedagogisti, o comunque di persone attente alla cultura pedagogica, la particolare situazione di transizione storica che stiamo vivendo presenta due caratteristiche di fondo. Da un lato, vi è la sua problematicità, che unita alla complessità della situazione attuale non consente più di limitarsi ad un complesso di interventi puramente a-specifici, e richiede ancora un investimento pedagogico altissimo ma che sia studiato e teoricamente e professionalmente fondato, a differenza che per il passato anche recente. Dall'altro, chi opera in tutto questo, da professionista e non, ha il grande vantaggio di avere ancora una cospicua base esperienziale dell'educazione preesistente sulla quale contare e dalla cui critica muovere per qualunque azione o riflessione. Ci vorranno decenni prima che le eredità del passato siano da considerarsi prevalentemente superate; e questo, per quanto osservato, favorisce la teoria, l'azione e la mediazione pedagogica nell'attuale.

Tutti questi sono i problemi nei quali i professionisti sono sempre maggiormente coinvolti, e i non professionisti sono richiesti di un impegno meno generico ed emotivo, ma più qualificato e preparato, e soprattutto assistito dall'aiuto di uno specialista per tutto quanto è necessario, che è sempre di più e di più essenziale.

L'emergere della figura del *Pedagogista professionale*, in sostanza, costituisce una delle evidenze meglio qualificanti la transizione epocale che stiamo vivendo, e può essere preso come simbolo di uno dei *Trend* più interessanti e significativi per quanto riguarda il nuovo evo entrante.

Non si tratta, propriamente, di una figura "nuova": dai Sofisti ai pedagoghi, dagli ecclesiastici incaricati di funzioni educative ai precettori agli aî, si potrebbe scrivere tutta una Storia dell'Educazione attraverso la storia delle figure che erano incaricate in via essenziale di occuparsi specificamente di mansioni educative, avendo una formazione, una preparazione ed un'esperienza a ciò mirate. Ciò, anche se esse erano denominate in modo vario e comunque non come le chiameremmo oggi, vale a dire "*pedagogisti professionali*" oppure "*educatori professionali*", come vedremo nel prossimo paragrafo.

Se non ce ne rendiamo conto facilmente oggi, è perché l'educazione che abbiamo ricevuto negli ultimi scorcii dell'evo uscente ci ha portato a credere che quell'educazione, rigida ed a-specifica, non avesse possibili alternative, e non ne avesse avute mai. E' per questo che essa era etichettata, con disinvoltura incredibile, come un'educazione "*naturale*", ovvero "*tradizionale*", "*sempre esistita*", "*frutto di millenni di civiltà*": vale a dire, con modi tra loro reciprocamente esclusivi (si è visto) di affermarla, o meglio di asserirla, come indiscutibile.

## **Che cos'è il Pedagogista professionale: le "drei Bedeutungen" del fare Pedagogia**

La cultura filosofica europea dell'evo trascorso ci ha consegnato tutta una serie di dualismi, con i quali ha a che fare la Pedagogia odierna con grande problematicità: si pensi all'oscillare all'interno del dualismo chiuso tra Positivismo e Idealismo, che tanto impegna e tanto poco produce sia come dottrina che come operatività per quel che riguarda la dimensione educativa. Il Pragmatismo è nato e cresciuto esternamente a tale dualismo, come del resto lo Spiritualismo in sue concretizzazioni diverse.

Uno di questi dualismi, che pesa più negativamente sul dibattito circa il "fare Pedagogia" in Europa ed in particolare in Italia, è quello tra **Teoria e Prassi**. Il rifiuto del riduzionismo della Pedagogia a Filosofia è tanto diffuso per quel che sono le asserzioni di fondo <sup>32</sup>, quanto poco coerentemente osservato nel non respingere una simile impostazione che è evidentemente filosofica. Non sembra essere adeguatamente seguito neppure quanto esaurientemente ha argomentato Dewey contro questo ed ogni sorte di dualismi analoghi <sup>33</sup>.

Allo stato, è possibile e ragionevole il controproporre un'articolazione del "fare Pedagogia" su **tre livelli** anziché due: vale a dire, nel definire un piano intermedio tra quello della Teoria e quello della Prassi, che è specifico della Pedagogia professionale, ed è quello che rende mutuamente comunicanti e cooperanti i restanti due <sup>34</sup>. E' attraverso questo piano intermedio che è possibile per la Teoria l'offrire il massimo delle ricadute

positive nella Prassi, e alla Prassi di far giungere alla Teoria tutti i Feedback che sono necessari perché essa si sviluppi come una vera e propria scienza in evoluzione, e con criteri di socialità e di democrazia, vale a dire con il controllo necessario dell'esperienza futura.

Dietrich Benner, al riguardo, conclude la sua sinossi su "*Systematische Pädagogik – die Pädagogik und ihre wissenschaftliche Begründung*" con un brano che merita di essere adeguatamente ricordato: „Die in den vorausgegangenen Abschnitten vorgestellten allgemein-pädagogischen Perspektiven beanspruchen eine dreifache Bedeutung. Sie erheben Anspruch, für die Verständigung im Handeln und für die Beratung in pädagogischen Entscheidungssituationen hilfreich zu sein; sie beanspruchen ferner, Perspektiven für eine historische Erforschung der Entstehungsgeschichte neuzeitlicher Pädagogik und die empirische Erforschung gegenwärtiger Handlungsfelder zu formulieren, und sie versuchen schliesslich, einen Beitrag zur Verständigung über die Einheit der Pädagogik in Theorie, Empirie und Praxis zu leisten. Keine der drei möglichen Bedeutungen kann jedoch ohne die jeweils dandere realisiert werden.“<sup>35</sup>. Si tratta proprio di una prospettiva di superamento del dualismo tradizionale, ed ormai inadeguato, tra Teoria e Prassi.

In precedenza, Sergio De Giacinto aveva raccolto una serie di scritti fondamentali di autori tedeschi degli anni '70: e in quella sede parlava di "*tre modalità di rapporto tra evento e dottrina*" in Pedagogia, in corrispondenza alle quali "*si hanno i comportamenti degli operatori. Ci sono i semplici partecipanti all'evento educativo, per i quali la dottrina rimane incorporata in ciò che avviene come educazione. Ci sono poi coloro che organizzano gli eventi educativi, li classificano e li discutono in termini di programmazioni preferenziali, e sono coloro per i quali la dottrina ha riferimento alla realtà educativa in termini immediati. C'è infine il terzo gruppo di operatori, che si pongono a monte di tutti gli agenti precedentemente considerati, e che si prefiggono di raggiungere il massimo di razionalizzazione delle categorie concettuali che rientrano negli eventi educativi.*"<sup>36</sup>. Molti brani di quella fondamentale (e dimenticata) antologia potrebbero essere qui riportati, convergendo all stessa conclusione.

In sostanza, vi è una convergenza nella possibilità d'individuare un terzo piano del "fare Pedagogia". Si tratta del piano che si è proposto di chiamare il piano dell'**applicatività**, ad indicare il **piano di mezzo**, della medietà, della mediazione pedagogica propriamente detta: in tedesco, si può rendere come *Anwendungsmöglichkeit*, meglio ancora che con *Empirie*. Comunque, non si tratta di *applicabilità* o *Anwendbarkeit*.

Ciò consente, tra l'altro, di uscire da tutta una serie di secche nelle quali finisce di continuo una Pedagogia che non vuole esser neo-idealisticamente ridotta a sottoprodotto della Filosofia, e che non sa essere scientifica in senso rigoroso se non arrancando, per difetto di cultura scientifica, e portandosi sulle spalle lo spettro delle tradizioni positivistiche e di tutte quelle sovrapposizioni che il Neo-idealismo vi ha arbitrariamente apportato. Quanti, tra i pedagogisti, seguitano a considerare la scienza come "*empiria pura*" (e non sono pochi), commettono questo errore: non conoscono la scienza, e si rifanno a visioni filosofiche (o divulgative) della scienza superate da lungo tempo e, per lo più, europee. Una certa dose di eurocentrismo ottuso interagisce negativamente con la pretesa di parlare della scienza senza conoscerla e, in definitiva, senza sapere che cosa essa sia.

La scansione del "fare Pedagogia" su tre piani ha una funzione importante anche per quel che riguarda il bisogno emergente di professionalità specifica di alto livello. E' infatti il piano di nuova introduzione, quello sul quale agisce o, meglio, esercita il Pedagogista professionale: il piano "di mezzo".

Sul piano della Teoria agiscono i pedagogisti accademici, gli alti dirigenti pubblici e privati di servizi che hanno comunque valenze educative (od, in particolare, formative), quegli intellettuali la cui proposta ha valenze educative dirette, ed altri ancora. Sarebbe più opportuno non chiamarlo piano della "*teoretica*", od impiegare l'aggettivo "*teoretico*", proprio per marcare la differenza dalla Filosofia, od almeno per non secondare una possibile confusione. Si può semmai parlare di "teoria" e derivati, anche per richiamarne il carattere di scienza che prevede anche un'indagine propriamente "teorica": è quel che avviene in altri settori di ricerca scientifica, come la ad esempio Chimica o la Fisica (esistono infatti un "*Fisica teorica*" ed una "*Chimica teorica*").

Sul piano della Prassi agiscono coloro che si chiamano propriamente "*educatori*" (più o meno "*professionali*"), vale a dire anche gli *animatori*, i *formatori*, i *precettori*, gli *assistenti di convitto* o di *comunità*, comunque gli *operatori* dell'educazione. Su questa diversa professionalità torneremo fra un attimo.

Sullo stesso piano agiscono, come educatori nel senso di operanti sul piano della Prassi educativa, ad esempio i genitori, i parenti, gli istruttori ed allenatori sportivi, i conduttori di attività associative e ricreative, molti operatori del volontariato, e quanti costituiscono occasioni educative non formalizzate né intenzionali come quelle che si danno in tutti gli ambienti di aggregazione sociale.

Il problema non è terminologico: vi sono tuttavia alcuni limiti lessicali nella nostra lingua dei quali sarà bene tener conto, come ve ne sono in altre lingue europee. In particolare, la lingua inglese patisce della desuetudine del termine *Pedagogics* e derivati, e quindi della inevitabile plurivocità del diffuso e comune termine *Education* e derivati.

A maggiore vocazione pedagogica, nonché filosofica, ci risulta essere anche in questo caso la lingua tedesca, ed era stato proprio Sergio De Giacinto a segnalarlo nell'antologia ricordata. In estrema sintesi<sup>37</sup>,

potremmo ricorrere al termine *Erziehungswissenschaft* ad indicare la riflessione generale<sup>38</sup>, e il termine derivato *Erziehungswissenschaftler* ad indicare chi di questa riflessione si occupa istituzionalmente; potremmo poi ricorrere ai termini *Pädagogik* e *Pädagoge* per la Pedagogia e il Pedagogista; *Pädagogie* e *Pädagoge* a chi svolge operatività e prassi educativa avendo alle sue spalle un ben preciso riferimento dottrinale, mentre *Erziehung* e *Erzieher* indicano l'atto dell'educazione, e chi opera in tal senso. Quest'ultimo termine va collegato con quello, ormai meno frequente, di *Jugend(lehrer)*, che indicava in tempi neppure troppo lontani una funzione nella quale l'educazione e l'insegnamento finivano per identificarsi.

In lingua italiana come in lingua inglese (o francese, ad esempio) una certa sovrapposizione è inevitabile, e va operata una scelta conseguente al fine di evitare ambiguità insidiose e di consentire le distinzioni più utili ed opportune e meglio funzionali. Impiegare il termine “*educatori*” (con le specificazioni che si vogliono) anche per le figure di mezzo appare del tutto improprio: “*educatore*” è chi educa, e nessuna aggettivazione o perifrasi possono correggere efficacemente questo dato di partenza. La figura di mezzo, in quanto tale, va distinta anche lessicalmente da quella cui è deputata essenzialmente questa Prassi. Le ambiguità e le controindicazioni sarebbero, in sostanza, ben maggiori che non se si impiegasse il termine “*pedagogisti*” per questi come anche per i pedagogisti universitari e per le figure ravvicinabili a questi ultimi: del resto, essi si possono specificare come “*pedagogisti professionali*”, cosa che un ricercatore di base, generalmente, non è.

Questa è, del resto, anche la scelta dell'associazionismo professionale<sup>39</sup>. L'impegno per il riconoscimento legale della professione del pedagogista si è orientato in un primo tempo sulla proposta di istituzione di un *Ordine Professionale* e poi sulla *Certificazione secondo normativa europea*, anche attraverso l'espressione di tutta una serie di un *Albi Professionali Provvisori*, interni alle associazioni.

Come formazione iniziale, i pedagogisti vanno considerati professionisti esattamente analoghi a quanti hanno una storia più consolidata (dal tempo della legge Casati, 13/11/1859 n. 3725: medici-chirurghi, avvocati e notai, insegnanti laureati sia dell'area scientifica che dell'area umanistico-letteraria<sup>40</sup>) e a quanti sono emersi più recentemente (ingegneri, farmacisti, veterinari, chimici, biologi, psicologi, sociologi, commercialisti, naturalisti, ...<sup>41</sup>). Essi non erano quindi qualificati da una laurea quadriennale secondo il vecchio ordinamento (né da quella in *Scienze dell'Educazione*, né da quella in *Pedagogia* che ne è stata avvicinata), e nemmeno da una laurea specialistica secondo il nuovo; bensì da una formazione ulteriore per la quale la laurea (oggi la laurea specialistica) costituisce una condizione necessaria.

Ricordiamo che il contro-esempio, a noi vicino, della laurea in *Scienze della Formazione Primaria* è unico, e segnala la perdurante particolarità della formazione degli insegnanti primari nel nostro paese: nessuna altra laurea ha (né ha mai avuto) il compito di abilitare ad alcunché.

Il riconoscimento della professione di pedagogista è in discussione da qualche anno, e segna il passo nella contingenza di ripensamento su tutte le professioni alla luce della normativa europea, con la possibile abrogazione di quasi tutti gli ordini professionali esistenti. Il che nulla toglie né all'esigenza sociale, che è sempre più chiara e crescente, né alla dottrina che si va consolidando e che costituisce per questa professione la cornice teorica necessaria.

Qui molti altri discorsi terminologici appaiono nella loro evidente implausibilità. Sembra, in particolare, del tutto avventata ogni pretesa di propagare la dizione adottata per il 2° indirizzo (“*educatori professionali*”, per lo meno non più con l'arcaica specificazione “*extrascolastici*”) alla professionalità alla quale esso non può che limitarsi ad avviare. E' chiaro che non sono “*educatori professionali*” neppure i laureati, mentre quei laureati che si formano ulteriormente possono tranquillamente ambire alla denominazione di “*pedagogisti*” (“*professionali*”, appunto): come, del resto, acquisiscono correttamente il titolo di Avvocati quei laureati in Giurisprudenza (una parte) che superano tutta una serie di esami previo il possesso di un tirocinio e di un'esperienza di notevole livello.

Sembra, invece, più plausibile l'attribuire quella dizione alla propagazione (per linee interne) del nuovo nome del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione che ha preso il posto di quello, appunto, in Pedagogia; e questa ri-denominazione si può accettare nel suo significato di distacco dalla pesante ed inattuale tradizione neo-idealista che lo voleva un corso essenzialmente letterario, cosiddetto “*umanistico*”, per caratterizzarsi in modo più essenziale come corso pienamente scientifico, nel quale hanno un ruolo essenziale le Scienze dell'Educazione, generalmente intese.

## **Che cos'è, invece, l'Educatore professionale, e quali ruoli e quali funzioni può rivestire**

Tutto ciò premesso, si capisce che il termine “*educatore*” si applica a chiunque compia la prassi educativa, in qualunque sede e posizione, e senza di per sé alcuna necessità di una preparazione e di una qualificazione nello specifico. Per quanto si diceva, l'educazione dell'evo borghese (o “dello spirito borghese”) era un fatto propriamente di “*educatori*”, con i pedagogisti comunque intesi solo in alcune sedi e alcune problematiche assolutamente particolari.

L'esigenza di qualificazione superiore in campo educativo è un buon indicatore per la transizione corrente e per l'evo entrante, almeno come leggibile *Trend*. E' per questo che è emerso solo in questi ultimissimi anni il profilo professionale, ancora in divenire, del *Pedagogista professionale*, della figura di mezzo.

Analogamente, emergono più figure di operatori professionalmente deputati a svolgere la Prassi. Si tratta di quelle figure che, originariamente, non avevano una formazione specifica, ma al massimo una certa cultura di base sulla quale compiere una sostanziale esperienza formativa.

Oggi, le professionalità più propriamente *educative* (e non *pedagogiche*) si focalizzano prevalentemente sul versante dell'educazione non formale, e al di fuori dello specifico scolastico: La loro formazione iniziale si è collocata a lungo al livello post-diploma di scuola superiore, in particolare presso istituzioni private o enti locali, od anche nel contesto universitario come Scuola Diretta ai Fini Speciali e poi come Diploma Universitario (D.U.): l'analogia va direttamente alla formazione degli *infermieri* e, per l'esito attuale, agli *assistenti sociali*. Scuole Dirette a Fini Speciali per *Educatore Professionale*, con aperta la trasformazione in DD.UU., erano funzionanti presso la Terza Università di Roma, e presso la L.U.M.S.A. E' stata espressione della prima la rivista quadrimestrale "*L'educatore professionale – Rivista dell'educazione extrascolastica*"<sup>42</sup>.

Con la riforma del '99, la formazione di *Educatori professionali* con laurea triennale è stata compiuta anche dalle Facoltà di Medicina e Chirurgia per i ruoli della Sanità: il che ha aperto problemi ancora in buona misura aperti per quelli laureati dalle Facoltà di Scienze della Formazione, nonché per la riconversione dei laureati quadriennali che, pur nei pochi anni di vigore di quel corso di laurea, sono stati migliaia.

Sono segnali ulteriori della evidente necessità che anche la prassi educativa si qualifichi sempre meglio e comunque sia lasciata sempre di meno ad interventi a-specifici. Vale per educatori di comunità e di convitto, per operatori educativi degli enti locali e dei servizi sociali, della sanità e della cooperazione., nonché per i servizi culturali, alla famiglia, e le articolazioni di vari Ministeri come quello di Grazia e Giustizia.

Per tutte queste figure professionali, come del resto per il *Pedagogista professionale*, la formazione iniziale corrisponde ai titoli accademici riformati su tre livelli: diviene così canonico l'individuare in un titolo triennale (laurea) la formazione iniziale dell'*Educatore Professionale, sociale e simili*, e nel titolo biennale superiore (laurea specialistica) un passo importante ma non finale della formazione professionale del *Pedagogista*. Il *Pedagogista accademico*, del resto, avrà come sua formazione iniziale il Dottorato di Ricerca, vale a dire il III livello dei titoli accademici.

Non va quindi creduto che una fisiologica evoluzione in senso professionale degli operatori pratici dell'educazione sia in qualche misura contrapposibile a quella del *Pedagogista professionale*: ciò, anche se a volte certe manovre in corso (in particolare nel settore della Sanità) tenderebbero a far pensare ad un intento di sbarrare la strada ai pedagogisti impiegando gli educatori in loro vece. Si tratta di professionalità diverse, esattamente come è diversa la professionalità di un medico chirurgo rispetto a quella di un infermiere o di un assistente sanitario. O quella di un ingegnere rispetto a quella di un geometra. O quella di un sociologo, che costituisce un'altra professione superiore non ancora riconosciuta ed ordinata, rispetto a quella di un assistente sociale.

Anche i problemi d'esercizio sono diversi: ad esempio, è compito di un *Educatore professionale* svolgere l'animazione culturale, o l'attività di assistente di un convitto; mentre è compito di un *Pedagogista professionale* il dirigere un servizio culturale, oppure di un convitto. Ma non vi è necessariamente un rapporto gerarchico tra l'uno e l'altro: ad esempio, è compito di un *Pedagogista professionale* l'operare in équipe con professionisti di pari livello in un consultorio familiare, come il Medico, lo Psicologo, l'Assistente Sociale specialista; oppure stilare una perizia nella Consulenza Tecnica d'Ufficio nel campo della Giustizia. Come, ad esempio, scrive Mauro Laeng, "*In una équipe o team che intenda rispondere alla necessità di ricerca, consulenza e supporto in campo educativo e assistenziale per gli Enti locali è indispensabile la collaborazione interdisciplinare. Dovrebbero esserci infatti il medico, lo psicologo, l'assistente sociale e il pedagogista.*"<sup>43</sup>

L'*Educatore professionale* deve dedicare la quasi totalità del tempo e delle risorse al contatto diretto con il destinatario dell'intervento e con la prassi e l'operatività relative; mentre il compito della mediazione tra questo livello e la Teoria è compito del *Pedagogista professionale*, il quale è chiamato quindi ad investire in proporzione essenzialmente di più anche nel contatto con la Teoria.

Come il *Pedagogista* del livello della Teoria ha bisogno del *Pedagogista professionale* "di mezzo" per poter fruire appieno del riscontro della Prassi, così l'*Educatore professionale* ne ha bisogno per poter fruire della Teoria, e quindi per la propria crescita professionale, culturale, generale. Cioè per non essere un semplice e generico *Erziehrer*.

Sono proprio l'esistenza e il funzionamento pieno della *Pädagogik* a costituire condizione necessaria perché la *Erziehung* possa essere (o divenire) *Pädagogie*: e la figura del *Pädagogiker*, come figura di formazione continua, di coordinamento, di evoluzione culturale e professionale, è condizione perché un certo numero di *Erziehrer* e di *Erziehrerinnen* possano diventare *Pädagogiker* e *Pädagogikerinnen*.

## Il Pedagogista professionale come figura di garanzia scientifica e democratica

Il discorso sarebbe lungo: ma qualche attenzione andrà dedicata ad un altro aspetto della necessità della mediazione da parte del Pedagogista professionale: si tratta delle *funzione di garanzia*.

Senza la mediazione dal piano della Prassi verso quello della Teoria viene a mancare nella misura organica necessaria la **critica ai fini dell'educazione**, o ai fini che si attribuiscono all'educazione: quella critica che si informi alla Prassi e ne ponga in essere una retroazione sulla Teoria quanto alle dimensioni teleologiche ed assiologiche. In parole concrete e per esempio: esistono teoresi e teorie giustificazioniste, nonché di quadro generale, per quanto riguarda la formazione compiuta di qualche forma di *Hitlerjugend*, ovvero di *Guardia rossa*, *Pioniere*, *Khmer rosso*, *consumatore*, *Feddayn bambino*, *Kamikaze*, *Balilla*, *bambino di Spock*, e via elencando per una serie altamente eterogenea di esiti globali e totalitaristici che hanno tutti in comune un'alta incongruità umana, oltre ad essere suscettibili da una critica di inaccettabilità che lo scrivente ritiene non sia solo sua propria.

Ora, per il teorico puro, è possibile trovare nella Prassi ogni conferma necessaria: simili risultati possono essere ottenuti nella realtà, e di fatto vengono conseguiti in modo pieno. D'altra parte, per il pratico puro lo scopo e il compito è che la sua Prassi sia conforme alla Teoria, e di fatto essa vi si conforma in modo altrettanto pieno.

Non è impossibile che l'uno o l'altro acquisiscano nel loro proprio contesto gli elementi di critica umana: ma questa eventualità è estremamente più ridotta, e storicamente meno efficace, di quanto non sia per chi operi nella dimensione di mezzo.

Il Pedagogista professionale, nella sua essenza, è garanzia di umanità e di democrazia; ed insieme, di scientificità e rigore.

Ad esempio, una certa medicalizzazione della Pedagogia, che da tempo si ipotizza pervicacemente, ricade nelle stesse obiezioni e legittima perplessità e controindicazioni analoghe. Il sanitario può anche trovare una teoria pedagogica giustificazionista e di cornice per il suo operare, e trova analogamente l'operatore educativo che la mette in atto: tanto, che in questi ultimi anni è arrivato a formarselo nelle Facoltà di Medicina e Chirurgia, con laurea (triennale), assieme ai tanti operatori sanitari non medici riconosciuti e strutturati da molti anni, come l'Ortottista o il Logopedista, il Fisioterapista o il Tecnico di Radiologia. Ma rimane tutto da vedere chi poi possa svolgere l'essenziale opera di mediazione che è anche virtualità di critica, e garanzia di congruità umana del tutto.

Vi è una lunga serie di paradigmi educativi di carattere sanitario che ammoniscono ad una attenzione massimale che non può essere solo interna allo specifico medico: dalle diete iperproteiche agli abusi di antibiotici, dalla diagnostica Röntgen massiva ai mesi di inutile e dannoso decubito, da salassi e purghe ad una chirurgia distruttiva, dalla mancata informativa alla chirurgia senza consenso adeguatamente informato, dalle ingannevoli prevenzioni delle ipovedenze alla profilassi dentaria inconcludente, dall'abuso di lassativi in età di sviluppo fino alla stipsi cronica indotta farmacologicamente, da tanta chirurgia plastica di breve efficacia e con lunghi effetti collaterali alla tonsillectomia inutilmente consueta, dall'ipervitaminosi ad una indiscriminata somministrazione di ogni sorta di panacea pseudo-farmaceutica (selenio, estratti d'aglio, mirtilli, neutralizzatori di radicali liberi, zinco, e chissà che altro), dall'abuso di psicofarmaci o anche solo di sonniferi fino alla loro irrinunciabilità, a tutta una serie di patologie iatrogeniche.

Tutta questa enorme e drammatica fenomenologia, che qui si è fatta oggetto solo di cenni esemplari, è tale da non consentirci di esentare nessuno dall'osservazione che per educare l'uomo occorre ben altro che non l'associazione oggettiva tra il teoreta e l'operatore pratico sotto il controllo del sanitario (o di chiunque altro di non pedagogista).

Problemi come la contraccezione, la sterilizzazione, le mutilazioni all'apparato riproduttivo, la fecondazione assistita in varie forme, e tutti quelli che investono più profondamente la persona e le relazioni interpersonali, non possono essere neppure posti correttamente nel chiuso di una dialettica tra teoreta ed operatore pratico.

Ricordiamo ancora un altro campo medicalizzato senza pedagogista nel senso detto: lo sport agonistico. Dall'ex DDR, in particolare, sono emerse in questi ultimi anni testimonianze sconvolgenti, ed esiti post-agonistici ancor peggiori. Ed inoltre, tra le ginnaste USA ha avuto un enorme successo (ricordiamo le Olimpiadi del '96...) un Training fisico ed alimentare tendente, forse anche per via "naturale", a mantenere una figura efebica, sottile oltre misura e piccola, adattissimo a quello sport ma frutto di vita disumana, e non proiettata ad altre dimensioni esistenziali come tutta la vita di quelle atlete eterne bambine.

Si potrebbe continuare con i casi attuali di doping e di abuso di EritroPOietina (o "EPO") nel ciclismo come in altri Sport; o di alcuni particolari ormoni. E si tratta solo di ciò che è più noto, di una materia in evoluzione frenetica quanto disumana, sotto la spinta di interessi economici vertiginosi. Gli esempi, purtroppo, non mancano, e non ne mancano le conseguenze gravi o gravissime: ma il discorso, metodologicamente, è lo stesso.

Tra gli innumerevoli responsabili di ogni sorta di scompensi nell'organismo degli atleti, spesso iniziati a queste pratiche proibite in età giovane e fin prima della pubertà, non si trova un pedagogo. L'assenza è un messaggio e una proposta.

Infine, notiamo come molti progetti correnti di educazione alla salute, sia pubblici che privati, falliscano drasticamente proprio per il loro ridursi al dualismo Teoria-Prassi: da un lato istruire, dall'altro esemplificare. Potremmo anche pensare che, ormai, praticamente tutti gli italiani conoscono i pericoli dei rapporti sessuali promiscui non protetti, e come si acquisiscano e si impieghino i profilattici: ma questo non fa arretrare il contagio AIDS. E' notissimo quanto male facciano l'etilismo o il tabagismo, quest'ultimo anche passivo, e quali risorse siano disponibili per combatterli: ma non per questo essi diminuiscono. Quali problemi pongano alla salute il sovrappeso, la sovralimentazione, l'ipocinesia, sono scritti praticamente in tutte le pagine dei Mass Media più diffusi, come anche quali siano i modi pratici sia di tenere una dieta ragionevole sia di fare quel movimento che sarebbe necessario: ma questi due dati, per loro stessi, non modificano né l'alimentazione né il dispendio.

Manca la mediazione. Senza di che non c'è scienza, e neppure applicatività. Manca l'educazione.

### **Come collocare l'insegnante e, di conseguenza, il corpo docente: un operatore educativo sui docenti, od un mediatore pedagogico tra società e docenti?**

Un grosso nodo problematico riguarda la collocazione appropriata, riguardo ad una simile tri-partizione, degli insegnanti dei vari gradi di scuola.

Se ne potrebbe, certo, proporre una collocazione sul piano della Prassi. Questo finisce per ridurre tutto il corpo docente a "materia prima" oggetto di intervento altrui. Il ruolo di mediazione sarebbe rivestito, in tale ipotesi, da altre figure professionali dell'amministrazione scolastica: più figure ispettive che non figure dirigenziali, le quali ultime si sono da tempo avviate più su una dimensione amministrativa e gestionale, che non pedagogica.

La debolezza di questa *Anschauung*, la scarsità di strutture ad hoc, ma soprattutto la dottrina pedagogico-generale che sottende una simile visione, tendono ad indebolire pesantemente la mediazione per quanto attiene al ritorno dalla base al vertice, il Feedback dalla Prassi alla Teoria: vale a dire, la retroazione di tutto quel complesso di elementi esperienziali e di controllo civile professionale che consentono alla Teoria di rispondere a requisiti imprescindibili di scientificità e di democrazia, come si è visto.

Simili carenze, e convincimenti anti-pedagogici spesso sottintesi che ne consentono il permanere, portano ad un verso fortemente preferenziale, se non esclusivo, del flusso d'informazione dalla Teoria alla Prassi, dall'alto verso il basso: vale a dire, dall'autorità centrale circondata da un gruppo ristretto di Consiglieri del Principe, alla periferia di esecutori, *educatori* appunto (*professionali* e non). Che agiscono *sugli* allievi.

Invece, un procedere del servizio scolastico con rispetto della scientificità e della democraticità negli indirizzi di fondo sarebbe possibile se la mediazione fosse effettuata da figure propriamente pedagogiche, comunque sul piano di mezzo, in grado di fungere effettivamente da mediatori: occorrerebbe non un corpo di poche centinaia di Ispettori Tecnici, con quell'ordinamento e quello stato giuridico che essi hanno, ma qualche decina di migliaia di professionisti della mediazione pedagogica, aventi loro propri uffici autonomi e una loro gerarchia alla quale rispondere differente da quella ministeriale scolastica (non soggetti cioè né a Dirigenti Scolastici né ad Ispettori Tecnici, e cui non siano soggetti gli insegnanti).

Loro compito di fondo non sarebbe solo quello di rendere operanti le indicazioni e le prescrizioni che si diramano dal centro alla periferia, ma anche, innanzitutto, di assicurare le condizioni perché esse possano tradursi in effettiva e possibile operatività dei docenti, cioè ad esempio lavorare con i docenti, in continuità, alla loro formazione continua, alla loro collegialità, ai loro rapporti con la società e il territorio, alla sperimentazione didattica e metodologica "sul campo", alle comunicazioni professionali interne, ai problemi disciplinari, agli aspetti più propriamente tecnico-professionali e pedagogico-didattici dell'organizzazione del lavoro e della gestione delle risorse umane, all'archivistica didattica, alle mostre e rassegne di materiali prodotti nel lavoro scolastico, ai rapporti con i Media, e via elencando.

Tutt'altra era la realtà del cosiddetto *psicopedagogo*, che costituiva (come noto) nient'altro che una articolazione della funzione docente, come l'operatore tecnologico, il coordinatore dell'orientamento scolastico, il coordinatore di biblioteca<sup>44</sup>. Il che nulla toglie ai buoni risultati che è stato possibile conseguire grazie alla perizia eccezionale e alla buona volontà di qualche singolo, in questa come in qualunque altra funzione pubblica. Fra l'altro, la stessa dizione impiegata era segno evidente di confusione dottrinale<sup>45</sup>.

Ma ancora altra cosa, e per certi versi peggiore, sarebbe il "servizio di psicologia scolastica" che si è proposto di istituire in questi ultimissimi tempi<sup>46</sup>: non tanto per considerazioni attinenti allo specifico psicologico, ma perché esso è stato presentato ed inteso con quelle funzioni pedagogiche od educative che lo psicologo non ha alcuna competenza per ricoprire.

La prospettiva di un servizio propriamente pedagogico (ed eventualmente anche didattico) nella scuola italiana è realistica, ma non è attuale: probabilmente è addirittura oggi in controtendenza. Non resta, se non si

vuole che a simili compiti non provveda nessuno, o che vi sia di questi una visione riduzionistica di ordine burocratico e manageriale, che di questi si facciano compito essenziale gli stessi docenti: il che significa che essi non si collocherebbero sul piano della Prassi. E' l'unico modo di configurare una scuola sede d'elaborazione culturale, e non di trasmissione-replicazione di quanto già acquisito altrove. Osserva Laeng in proposito che, mentre altre figure professionali come quelle del Medico, dello Psicologo, dell'Assistente Sociale "*vengono di solito date per scontate (altro è il problema che siano efficienti davvero in tutte le scuole), in quanto sono figure portatrici di competenze che gli insegnanti come tali di solito non posseggono a livello specialistico*", la figura professionale del pedagogo "*è più nebulosa e viene invece non di rado <<snobbata>> perché nelle scuole gli insegnanti stessi e in prima linea i direttori e i presidi ritengono di possedere a sufficienza le competenze pedagogiche.*"<sup>47</sup>. E' da vedere se così è: ma, se così fosse, *hic Rhodus, hic salta!*

Rimarrebbe poi, ad ogni modo, il problema di come si voglia considerare il corpo docente: come oggetto di intervento educativo altrui, o come soggetto di educazione.

L'insegnante che opera nella Prassi è coerente con la visione dell'allievo come materia prima, o creta nelle mani di questo, e solo con essa. Viceversa, se propriamente si vede il corpo docente come il soggetto dell'educazione scolastica, e non come l'oggetto dell'intervento educativo altrui, si deve collocare questo sul piano della Prassi, cioè come il soggetto che esercita la Prassi su sé stesso.

Come si può comprendere dalle considerazioni che si sono fatte, in questa ipotesi il corpo docente (nel suo complesso) si va a collocare più propriamente sul piano intermedio, quello della Programmazione, della mediazione tra Programma e contestualità, tra aspettative della società sulle giovani generazioni, e realtà di queste seconde nel loro rapportarsi alla società.

Il che è in linea con gli indirizzi invalsi da decenni e mai contraddetti: la normativa sulla Programmazione, come noto, è iniziata con la legge delega 30 luglio 1973 n. 477, precisamente con il decreto delegato n. 416 del 31/5/1974 sugli organi collegiali, articolo 4 sul Collegio dei Docenti, e da allora ha avuto oltre un buon trentennio di implementazione.

Ma soprattutto, oggi una ricerca dell'ottimale, nell'insegnamento come più in generale nell'educazione, si persegue nella tensione dialettica e nel lavoro di mediazione tra *programma* e *programmazione*: tra normativa (che, in quanto tale, deve essere decontestualizzata e valida per tutti) e le particolarità del contesto (alunni-educandi, ambiente, insegnante-educatore, risorse, strumentazione, società, territorio, ...).

Qui, fra l'altro, trova la sua migliore definizione pedagogica la professionalità docente attraverso una sua prerogativa irrinunciabile, la *libertà d'insegnamento*: questa non è un "diritto" del docente, quanto una condizione necessaria perché egli possa adempiere pienamente ai compiti che la società gli conferisce.

Sembra superfluo ricordare i dettami della normativa in corso di riforma: ad esempio, l'ottimo brano della parte III della "*Premessa generale*" dei programmi elementari del 1985. Non lo è, evidentemente, per chi voglia concepire l'insegnante altrimenti, che non come mediatore:

*"Per attuare i suoi compiti la scuola elementare si organizza in modo funzionale rispetto agli obiettivi educativi da perseguire: pertanto, mentre segue le linee di un programma che prescrive sul piano nazionale quali debbano essere i contenuti formativi e le abilità fondamentali da conseguire, predispone una adeguata organizzazione didattica, affinché il programma possa essere svolto muovendo dalle effettive capacità ed esigenze di apprendimento degli alunni.*

*Il programma, necessariamente articolato al suo interno, mira ad aiutare l'alunno impegnato a soddisfare il suo bisogno di conoscere e di comprendere, a possedere unitariamente la cultura che apprende ed elabora.*

*[...] Spetta ai docenti, collegialmente ed individualmente, effettuare con ragionevoli previsioni la programmazione didattica, stabilendo le modalità concrete per mezzo delle quali conseguire le mete fissate dal programma e la scansione più opportuna di esse, tenuto conto dell'ampliamento delle opportunità formative offerte dal curriculum, sia con l'inserimento di nuove attività, sia con la valorizzazione degli insegnamenti tradizionali.*

*La programmazione, nel quadro della prescrittività delle mete indicate dal programma, delineerà i percorsi e le procedure più idonee per lo svolgimento dell'insegnamento, tenendo comunque conto che i risultati debbono essere equivalenti qualunque sia l'itinerario metodologico scelto.*

*La programmazione didattica deve essere assunta e realizzata dagli insegnanti anche come sintesi progettuale e valutativa del proprio operato."*

A scuola, come in ogni ambiente umano pedagogicamente significativo, la dimensione intermedia è garanzia di evoluzione umanamente congrua della Teoria, e di rispetto della persona umana sul piano della Prassi.



## Verso una visione evoluzionistica e antropologica dell'educazione

Possiamo considerare “*educazione*”, oggi, qualunque atto di comunicazione interpersonale, comunque veicolato, che entri nell'evoluzione culturale, come conseguenza di questo processo umano ed, insieme, come suo fattore. L'educazione è, dunque, una peculiarità umana, ed essa ha una funzione evolutiva.

Per questa *Erziehunganschauung*, non è necessario postulare l'intenzionalità<sup>48</sup>. Hanno piena dignità pedagogica anche atti che non sono intenzionalmente educativi, come sarebbe la gran parte delle comunicazioni sociali. Lo si capisce anche considerando che l'educazione, come l'intendiamo oggi, è sempre e comunque bidirezionale: chi educa, è per ciò stesso e in quello stesso momento anche educato, e viceversa. Si capisce, così, che ci sono tante situazioni nelle quali, ad un'intenzionalità educativa che vi è da parte di un educatore nei confronti di un altro, non corrisponde un viceversa: è il caso del genitore nei confronti del bambino fin dalle età più tenere, del maestro verso gli scolari, dell'allenatore verso gli atleti, dell'istruttore verso i soldati, del formatore presso gli apprendisti, e via elencando.

Il concetto di “*evoluzione*” prende il posto del concetto di “*progresso*”, tanto caro ai positivisti (ma non estraneo neppure ai pragmatisti “classici”, almeno in alcune fasi), e al concetto tipicamente economico-produttivo, o biologico-riduttivo, di “*sviluppo*”. In sostanza, si tratta di escludere la necessità di una visione valutativa del divenire storico umano, come condizione per il “fare Pedagogia” a qualunque livello.

Non che questo escluda valutazioni: anzi, la ricerca di *Sinn* nella vita è parte importante sia della Pedagogia Generale odierna<sup>49</sup>, sia anche di alcune correnti di Pedagogia professionale<sup>50</sup>. Va tuttavia precisato che questa ricerca, la quale può avere una sua chiara importanza sia di ordine teorico che di ordine applicativo, non è per sé una garanzia che un *Lebenssin* effettivamente esista.

Metodologicamente, è un po' come per la tendenza al *vero* nella ricerca scientifica: probabilmente essa ha la sua importanza nell'evolversi di questa forma di ricerca, ma potrebbe essere un puro e semplice ideale regolativo cui non corrisponde nessuna realtà, o comunque un obiettivo del tutto ipotetico sul quale regolare una rotta senza alcun bisogno di postulare che questo obiettivo non sia puramente virtuale, suscettibile forse di avvicinamento, magari asintotico, e forse neppure di questo. Come argomentavamo su queste stesse pagine<sup>51</sup>, sembra più fondato pensare ad un avvicinamento alla fenomenologia del reale: anche il fatto che la ricerca scientifica continui può essere oggetto di studio fenomenologico, cui nulla osta la impraticabilità di qualunque teoria attualmente disponibile di avvicinamento al vero per via di ricerca scientifica che non sia filosoficamente strumentalistica, come dimostra la biografia del Karl R. Popper “logico della ricerca”<sup>52</sup>.

Anche l'educazione, come creazione umana continua, può essere oggetto di studio fenomenologico: noi constatiamo che l'uomo educa, e che l'educazione è proseguita nel suo divenire storico e non ha mai dato né dà alcun segnale di essere abbandonata. Potremmo anche aggiungere che l'uomo non solo è educabile (*animal educabile*), ma ha bisogno vitale di educazione (*animal educandum*), senza della quale non si darebbe alcuna possibile sopravvivenza per questa particolarissima specie vivente, la cui prole è del tutto “*inetta*”. Ma ciò non pregiudica alcuna possibile interpretazione valutativa di questo dato di fatto: dal pensare l'educazione come l'esaltazione delle più elevate qualità umane, ad una condanna ad espiare una qualche sorta di peccato originale senza la fede e la redenzione, tutte le posizioni sono possibili.

Per “fare Pedagogia”, una valutazione della storia e dello svolgersi dell'educazione non è presupposto necessario: basta constatare che l'uomo educa, e che questo suo educare può avere bisogno di una riflessione su tale atto.

Il concetto di “*evoluzione*” non richiede il postulare una “*direzione*” alla storia e all'umanità, né in senso positivistico né in senso storicistico, al contrario è compatibile anche con una visione della storia e della cultura senza direzione, o meglio con una direzione continuamente mutevole: è un concetto più “debole” ma meglio praticabile, che attribuisce a questa processualità solamente un *verso*. Ha un verso la storia (la “*freccia del tempo*”) come l'hanno certi fenomeni fisici, in particolare ha un verso la Termodinamica (l'entropia crescente); ha un verso l'evoluzione biologica (non ritorneranno felci e dinosauri a popolare la Terra) come l'ha l'evoluzione culturale (indietro non si torna).

Libero è ciascuno di pensare che si vivesse complessivamente “meglio” (cheché ciò significhi, e ammesso che significhi qualche cosa) ai tempi degli antichi Romani, od a quello delle caverne, che non oggi: non disponiamo di alcun criterio al riguardo che sia trasferibile intersoggettivamente. Ma questo non impedisce di educare, di fatto e fenomenologicamente, né di studiare l'educazione: e questo è trasferibile intersoggettivamente.

L'educazione è una creazione umana: fatta dall'uomo per risolvere propri problemi.

## La Pedagogia dell'Evo entrante, la Pedagogia per la vita di tutti i giorni

Una caratteristica di fondo della Pedagogia odierna, o meglio un impegno cui essa è chiamata, è integrato dal cadere di qualunque collocazioni entro sedi, fasce d'età, situazioni, problematiche esclusive, o comunque privilegiate. Ad esempio, si è visto come una caratteristica della Pedagogia dell'evo trascorso stesse nel suo

collocarsi in via esclusiva o quasi entro problematiche scolastiche od, in qualche caso, familiari; essa ha faticato non poco ad estendersi per lo meno all'infanzia.

Più in generale, e coerentemente con la *Life-Span Theory*, l'educazione si pensava che fosse confinata in un intervallo di tempo molto limitato rispetto alla durata media della vita: una decina d'anni, o poco di più.

Potremmo osservare, si accennava, che l'educazione di un cavaliere medievale, o quella di un ecclesiastico, non durava certo così poco. Oppure, che l'azione dei primi grandi educatori professionali secondo quanto teorizzava Dewey non era riferita né a queste situazioni né a queste fasce d'età: celebre è un suo brano circa l'origine di questa professione, e della stessa Pedagogia: *“Più tardi i maestri vaganti, che si conoscono sotto il nome di sofisti, cominciarono a applicare i risultati e i metodi dei filosofi naturali alla condotta umana. Quando i sofisti, il primo corpo di educatori professionali in Europa, presero a istruire i giovani alle virtù, nelle arti politiche, e nel governo della città e della famiglia, la filosofia cominciò ad avere a che fare con le relazioni dell'individuale con l'universale, dell'individuo con la classe o gruppo, con la relazione fra uomo e natura, fra tradizione e riflessione, fra conoscenza e azione.”*<sup>53</sup>.

Ma non sono considerazioni di tale genere, che pure si potrebbero largamente esemplificare, ad interessarci tanto in questa sede: l'importante è che l'educazione, per come la intendiamo oggi, è intesa per tutta la vita; e parimenti la Pedagogia è una riflessione su di una prerogativa umana che è per tutta la vita e per tutte le sedi di relazionalità umana, allontanandosi in questo dall'etimo.

A lungo, e fino a tempi recenti, *“il corso della vita è stato concepito come suddiviso in tre grandi periodi, l'infanzia-adolescenza, l'adulità e la vecchiaia, a cui corrispondono tre gruppi di popolazione”*<sup>54</sup>.

I tentativi di costruire discipline in giustapposizione con la Pedagogia, come l'Andragogia e la Geragogia, vanno letti in questa prospettiva, in una visione stadiale della vita come una crescita-acquisizione (nelle età dello sviluppo), un periodo di costanza e di stabilità (l'età adulta)<sup>55</sup> e un periodo di progressiva decadenza-perdita cioè la vecchiaia, o terza età<sup>56</sup>. In questo senso sono da non condividersi nei fondamenti, anche se hanno offerto non pochi contributi strumentalmente preziosi. Ma *“La tripartizione della vita, come criterio interpretativo di sintesi del processo di sviluppo (crescita, maturità, declino) e come ripartizione in gruppi della popolazione, è sottoposta a profonde revisioni che ne mettono in dubbio la stessa ragion d'essere dal punto di vista biologico, psicologico e sociale.”*<sup>57</sup>. Ovviamente, *“La crisi di un modello non comporta automaticamente il suo accantonamento come criterio interpretativo e regolativo, così come non esclude a priori utilizzi funzionali.”*<sup>58</sup>. Ma esse si riconducono ad una sola disciplina di riflessione sull'educazione lungo tutto il corso di vita, la Pedagogia che, *“indipendentemente dall'etimologia, si configura come <<luogo teoretico di una scienza empirica della formazione>> che riguarda l'individuo nel corso del suo intero processo di sviluppo.”*<sup>59</sup>.

Una delle ultime battaglie di retroguardia in tal senso consisterebbe nel tentare di ridurre l'applicazione della Pedagogia in età “non di sviluppo” a problematiche speciali: handicap, disadattamento, devianza, tossicodipendenza e simili; oppure ad intercultura; mentre essa sarebbe applicabile “in generale” solo a partire dalla fanciullezza (o dall'infanzia, per lo meno dalla seconda) e più o meno fino all'adolescenza.

La **Pedagogia dell'Evo entrante** sembra invece doversi dispiegare secondo linee generali lungo tutto il corso della vita umana, e in tutte le sedi; problemi di pedagogie speciali, o problemi di questa o di quella età dello sviluppo, o di una sede educativa come la scuola, sono da porsi e da svilupparsi come casi particolari di una riflessione pedagogica complessiva.

L'uomo è educabile sempre e comunque, è educatore come è educando, ed è sempre bisognoso di educazione.

L'educazione è una funzione sociale, e la scuola è la sede dell'istituzionalizzazione di quella parte dell'educazione che viene presa in carico dall'organizzazione della società, indipendentemente dal fatto se questa avvenga in istituzioni statuali, locali, o provate.

Dobbiamo, in altre parole, cominciare a pensare ad una Pedagogia il cui campo d'applicazione sia *la vita quotidiana*, l'*Alltagsleben*: i cui laboratori siano le aggregazioni sociali, la famiglia, la coppia, il lavoro, la cultura, la relazionalità, e tra tutte queste ovviamente anche la genitorialità e la scuola.

L'alternativa sembra essere una chiusura nostalgica e inefficace, irrealistica: comunque, in quanto “chiusura”, tale alternativa si risolve un atteggiamento, per ciò stesso, anti-pedagogico

<sup>1</sup> La nota massima di Aristotele (*Politica*, 1278b 19) trova coerente inserimento nel pensiero dello Stagirita; essa è stata poi ripresa da Seneca, il quale introdusse la locuzione *sociale animal*.

<sup>2</sup> Non impieghiamo il termine “disciplina”, che pure è frequente nei discorsi scolastici di questi ultimi decenni, perché molte delle materie d'insegnamento non sono discipline, specialmente quelle tecniche e quelle scientifiche: ad esempio *Educazione Tecnica* nella Media di 1° grado, o *Scienze* nella Scuola Elementare. Su questo abbiamo accennato anche nelle Presentazioni della rubrica. Peraltro, è condivisibile l'intendimento che ha mosso l'introduzione di tale termine. Come radicamento dell'oggetto di studio a scuola nella ricerca, oggetto di processualità e non di ripetitività, di conquista e non di trasmissione, di attività e non di passività, di impegno personale e non di raccolta delle conseguenze dell'impegno altrui e via elencando. Rimane l'evidenza delle conseguenze negative: e l'aver portato a considerare l'intero scibile scientifico, o l'intero scibile tecnico, ciascuno come una (sola) disciplina, cioè come

qualche cosa di scolasticamente paragonabile alla sola Geografia o al solo Italiano o alla sola L<sub>2</sub>, e magari ancor meno considerati, costituisce a nostro avviso una controindicazione assai più grave.

<sup>3</sup> Ricordiamo che *auctor* deriva da *augeo*, accrescere. Non ha nulla a che vedere con il greco *αυτος* e derivati.

<sup>4</sup> In queste pagine si è fatto spesso un riferimento all'opera di Karl R. Popper, specie per la riproposizione in anni recenti di principi di metodologia scientifica originariamente pragmatisti: ma, su questo, torneremo più avanti. Qui diviene particolarmente indicato il riferimento al Popper più originale, cioè alle sue teorie politiche e della “*società aperta*”, che pure sono una derivazione successiva della sua “*logica della ricerca*”. Le opere fondamentali sono *The open Society and its Enemies* (1945), *The Poverty of Historicism* (1957), il contributo su “*Die Logik der Sozialwissenschaften*” al volume *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie* (1962), tutte edite anche in edizione italiana da tempo e, va notato, prima delle opere propriamente epistemologiche (rispettivamente: Armando, Roma 1973-74; L'industria, Milano 1954; Einaudi, Torino 1969). Cfr. Anche *Logica della ricerca e società aperta*, antologia a cura di Dario Antiseri (La Scuola, Brescia 1997 n.e.), in particolare le parti III (pag. 107-156) e V (pag. 187-230).

<sup>5</sup> In Educazione 2000 (Pellegrini, Cosenza 1993), nella “*Posizione del problema*” (pag. 9-25) che ne precede come premessa le tre parti. La tematica è ripresa in altre sedi, per la sua centralità: qui ricordiamo che essa è di esordio nel contributo che si è recato all'XI Convegno Internazionale della Fondazione Gianfrancesco Serio (Praja a Mare - CS, 15-16-17 settembre 1996) dal titolo *Per una pedagogia dei problemi di genere*. Nel volume La nonviolenza: una proposta educativa per il Terzo Millennio a cura di G. Serio e V. Pucci. L. Pellegrini ed., Cosenza 1998, pag. 49-93.

<sup>6</sup> Edizioni originali 1962 e 1970, quest'ultima con il Poscritto 1969; edizioni italiane, con il titolo La struttura delle rivoluzioni scientifiche - Come mutano le idee della scienza, rispettivamente del 1969 e 1978 (Einaudi, Torino).

<sup>7</sup> “[...] <<scienza normale>> significa una ricerca stabilmente fondata su uno o più risultati raggiunti dalla scienza del passato, ai quali una particolare comunità scientifica, per un certo periodo di tempo, riconosce la capacità di costituire il fondamento della sua prassi ulteriore.” (ed. it. cit., pag. 29). I paradigmi vanno intesi come “*esempi di effettiva prassi scientifica riconosciuti come validi - esempi che comprendono globalmente leggi, teorie, applicazioni e strumenti - [che] forniscono modelli che danno origine a particolari tradizioni di ricerca scientifica con una loro coerenza.*” (id. pag. 30). E' il caso della Fisica di Aristotele, di Newton, di Einstein; della Chimica di Lavoisier o dell'attuale Chimica Quantistica; della Biologia Molecolare; dell'Astronomia di Ipparco-Tolomeo, o di Copernico, o di Keplero; e via elencando. Comunque, notiamo fin d'ora che si tratta di costruzioni umane storicamente contestualizzate, anche se troppo spesso si è portati a confonderle con qualche cosa che è “sempre esistito”, o che ha riferimento con qualche cosa di “sempre esistito”.

<sup>8</sup> L’*“immagine della scienza dalla quale siamo dominati [...] fino ad oggi [...] è stata ricavata, anche dagli stessi scienziati, principalmente dallo studio dei risultati scientifici definitivi quali essi si trovano registrati nei classici della scienza e più recentemente nei manuali scientifici, dai quali ogni nuova generazione di scienziati impara la pratica del proprio mestiere. [...] una concezione della scienza ricavata da essi non è verosimilmente più adeguata a rappresentare l'attività che li ha prodotti di quanto non lo sia l'immagine della cultura di una nazione ricavata da un opuscolo turistico o da una grammatica della lingua.”* (ibid., pag. 19). E' da notare che egli muove queste critiche proponendo proprio una valorizzazione della dimensione storica.

<sup>9</sup> Pedagogia della vita quotidiana (Pellegrini, Cosenza 2003), pag. 19-28.

<sup>10</sup> Educazione 2000, citato, “*Posizione del problema*”, pag. 7-28.

<sup>11</sup> Un'introduzione allo studio dell'educazione (Osanna, Venosa-PZ 1996), pag. 27-41.

<sup>12</sup> Rinviamo all'op. cit. per approfondimenti.

<sup>13</sup> Educazione 2000, citato, parte I, pag. 27-176; Un'introduzione..., citato, pag. 27-76: in questi settori, di critica all'educazione dell'evo borghese, sono affrontati anche altri aspetti della questione, oggetto dei punti successivi.

<sup>14</sup> Pedagogia della vita quotidiana, citato, part. pag. 28-79. Per l'un versante si può vedere The Image of Man di Gorge L. Mosse (Oxford University Press, Oxford 1966); ed it.: L'immagine dell'uomo - Lo stereotipo maschile nell'epoca moderna (G. Einaudi, Torino 1997). Per l'altro versante, la monumentale e fondamentale Storia delle donne in occidente a cura di Georges Duby e Michelle Perrot (Laterza, Bari), in particolare gli ultimi due relativi all'Ottocento (a cura di Geneviève Fraisse e Michelle Perrot, 19991) e al Novecento (a cura di Françoise Thébaud, 1992).

<sup>15</sup> G. Mosse: Sessualità e nazionalismo - Mentalità borghese e rispettabilità. Ed. it.: Laterza, Roma-Bari 1984. Non si parla di “rispetto”, ma di un concetto assai diverso che indica capacità di controllarsi (anche sessualmente) e di mantenere un'immagine pubblica standardizzata che comporta anche un sottacimento dell'esercizio sessuale. I non rispettabili eccessi in tal senso erano attribuiti ai “diversi” in genere, omosessuali, lesbiche, stranieri, minoranze. Quell'accusa di sregolati ed incivili violentatori delle nostre donne che oggi si accompagna alla crescente presenza di cittadini extracomunitari nel nostro paese è esattamente la stessa che veniva lanciata agli ebrei in vari paesi europei nell'Ottocento e dopo. Questi “diversi” corrompono il costume e la civiltà, ci prendono le nostre madri, le nostre figlie, le nostre mogli, ed imbastardiscono la razza... Il nesso con il Nazionalismo è evidente: e si noti che le due parole “nazionalismo” e “rispettabilità” sono nate storicamente insieme, non esistevano prima della fine del '700 e cioè prima delle rivoluzioni borghesi. Ben presto il Transfer fu operato dal privato al politico: e il nemico straniero (quale che fosse) veniva figurato ed evocato all'immaginario collettivo come quello che ci violenta la *Madre Patria*,

<sup>16</sup> I primi tre motivi sono stati sviluppati, in particolare, in *Per una pedagogia dei problemi di genere*, citato, e l'anno dopo nella dispensa accademica Pedagogia professionale odierna e problemi di genere (Facoltà di Scienze della Formazione - Università di Trieste, 1997), diffusa anche in rete. Tutto ciò ha costituito una delle basi su cui si è costruito il citato volume Pedagogia della vita quotidiana.

<sup>17</sup> Anche questo motivo è stato svolto ampiamente in altre sedi: una per tutte, “*Per una visione pedagogico-professionale dei problemi familiari odierni*”, comunicazione al Convegno su “*Le famiglie interrogano le politiche sociali*” (Bologna, 28-29-30 marzo 1999), i cui Atti sono stati pubblicati su CD-ROM.

<sup>18</sup> Su questo torneremo più avanti.

<sup>19</sup> Cfr. ad esempio la Storia della scuola moderna e contemporanea di Remo Fornaca (Anicia, Roma 1994).

<sup>20</sup> Anche in questo caso, un riferimento per tutti: “*Il nazionalismo come problema pedagogico*”, comunicazione su invito al IX Convegno Internazionale di Studi organizzato dalla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Perugia e dalla Sezione Distrettuale dell'As.Pe.I. (Praja a Mare - CS, 28-31 ottobre 1994). Nel volume L'uomo nomade - Una metafora del nostro tempo (di AA.VV., a cura di Antonio Pieretti). L. Pellegrini ed., collana Acta paedagogica, Cosenza 1996, pp. 135-161.

<sup>21</sup> Non per nulla, fu proprio per educare i cittadini della *πολις* che comparvero i primi veri e propri professionisti dell'educazione, cioè i Sofisti, come ci ha insegnato proprio Dewey, ad esempio in Democracy and Education (1916). Edizione italiana: Democrazia e educazione (La Nuova Italia, Scandicci-Fi 1949<sup>1</sup>, 1992 riediz. a cura di Alberto Granese), pag. 389-390.

<sup>22</sup> La circostanza non è oggetto di riflessioni adeguate: nel linguaggio che è comune ancor oggi, la persona che si comporta secondo gli schemi vigenti non viene chiamata né (ad esempio) “civile” o “evoluta”, “cortese” o “signorile”, od in altro modo analogo, bensì “educata”. Il participio passato, che è forma passiva, designa chiaramente l'origine concettuale: è il linea con le regole vigenti chi ha subito pienamente un intervento in maniera passiva.

<sup>23</sup> The Structure of Scientific Revolutions, seconda edizione italiana citata, pag. 182.

<sup>24</sup> L'autore di riferimento è Richard Rorty. In edizione italiana si segnalano gli Scritti sull'educazione, ben curati da Flavia Santoianni (La Nuova Italia, Scandicci-FI 1996), alla cui “*Nota bibliografica*” (pag. XXV-XXXVIII) si rimanda per ulteriori ragguagli.

<sup>25</sup> In questo caso, l'autore di riferimento è Hilary Putnam, oltre allo stesso Rorty. In edizione italiana, segnaliamo Ragione, verità e storia (Il Saggiatore, Milano 1985), La sfida del realismo (Garzanti, Milano 1991) e Il pragmatismo: una questione aperta (Laterza, Bari 1992), oltreché il suo contributo all'Enciclopedia multimediale delle scienze filosofiche.

Va aggiunto che non tutti gli storici sono concordi nell'individuare la soluzione di continuità, ed alcuni propendono per uno sviluppo continuo; in particolare Antonio Santucci, del quale si possono vedere ad esempio la Storia del Pragmatismo (Laterza, Bari 1992), oppure la voce “*Pragmatismo*” in La filosofia a cura di Paolo Rossi (UTET, Torino 1995), vol. IV, pag. 399-444. Tra gli autori che costituiscono importanti anelli di congiunzione, o di continuità a seconda dei punti di vista, si possono ricordare Charles Morris, Willard Van Orman Quine e, per certi aspetti, Ferruccio Rossi-Landi; ma è di grande interesse la rilettura (che per certi aspetti è una vera e propria ri-scoperta) degli scritti più tardi proprio di John Dewey, quelli espressi dopo la Seconda Guerra Mondiale e fino alle soglie della sua scomparsa (1952).

<sup>26</sup> Cfr. “*Il diritto al lavoro come problema pedagogico*”, comunicazione su invito al VII Convegno Internazionale organizzato dalla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Perugia e dalla Sezione Distrettuale dell'As.Pe.I. (Praja a Mare - CS, 28-31 dicembre 1990). Nel volume Educazione al lavoro nell'Europa degli anni '90 (di AA.VV., a cura di Michele Borrelli, Luciano Corradini, Antonio Pieretti e Giuseppe Serio). L. Pellegrini ed., collana Acta paedagogica, Cosenza 1992), pp. 21-26.

<sup>27</sup> Cfr. “*Per una pedagogia dei problemi di genere*”, citato.

<sup>28</sup> Si tratta della sostanza del venir meno di quella che abbiamo proposto di chiamare l'”*ipotesi quasi-statica*”: Educazione 2000, cit., pag. 260-265.

<sup>29</sup> Da qui in poi, si sviluppano motivi di fondo dell'opera citata Pedagogia della vita quotidiana.

<sup>30</sup> E' di prammatica, qui e per la nostra cultura maturatasi così a lungo nella scuola, la citazione di un celebre brano dai primi “*Programmi per la scuola elementare*” nella storia della scuola dell'Italia unita (15 settembre 1860), secondo il quale “*per il maggior numero delle donne la cultura intellettuale deve avere quasi unico fine la vita domestica, e l'acquisto di quelle cognizioni che si richiedono al buon governo della famiglia, della quale esse formar deggiono l'aiuto e l'ornamento.*”. Ma anche nei programmi elementari riformati da Gentile nel 1923 c'è una prescrizione relativa ai “*Lavori donneschi*” che può tornare molto significativa in tal senso: “*Il lavoro non è una materia professionale, ma elemento della formazione spirituale dell'alunna, e non può mancare in nessuna scuola elementare femminile. La maestra deve considerarlo come potente sussidio alla sua opera educativa, non solo perché suggerisce continuamente ordine e accuratezza e soddisfa il sentimento della bambina e della fanciulla, che aspirano vivamente ad essere apprezzate in famiglia come personcine utili; ma soprattutto per la sua virtù rasserenatrice. Nei periodi difficili della fanciullezza femminile, il raccoglimento, pur lieve, che esso impone, l'iterazione stessa degli atti che esso richiede, inducono l'animo alla calma, e fanno cessare i piccoli turbamenti sentimentali della vanità e del capriccio.*”. L'enunciazione del ruolo del lavoro come strumento di formazione spirituale solo per le donne la ritroveremo anche nei programmi elementari del 1955, rimasti in vigore fino al 1987 e, da quell'anno sostituiti gradualmente nel quinquennio successivo, quindi rimasti in vigore ancora fino a tempi molto vicini a noi: “*Si consideri il lavoro femminile come mezzo per la formazione spirituale dell'alunna*”; si aggiungeva l'altro motivo ricorrente, secondo il quale questo modo d'intendere il lavoro erano indicato, per la sola femmina, “*anche per la sua funzione eminentemente rasserenatrice. Infatti i lavori di cucito, di maglieria, di ricamo e le faccende di economia domestica richiedono attenzione, cura e inducono alla calma.*”

<sup>31</sup> Il sottotitolo dell'opera ultima citata è appunto La formazione del Pedagogista professionale, un aiuto a chiunque sia educatore. Alla professione di Pedagogista abbiamo dedicato vari contributi su queste pagine, in particolare ai fascicoli nn. 58, 59, 61, 62; inoltre, in questa rubrica abbiamo ospitato parecchi scritti di professionisti del settore.

<sup>32</sup> Si vedano, in proposito, i tre volumi di La Pedagogia italiana contemporanea a cura di Michele Borrelli (Pellegrini, Cosenza 1994/95/96) in quasi tutti i contributi.

<sup>33</sup> Classiche sono le pagine nel merito diffuse proprio in Democracy and Education (1916), citata.

<sup>34</sup> E' un discorso che si è avanzato soprattutto nell'ambito della letteratura A.N.Pe. Particolarmente in "*L'educazione come relazione d'aiuto*", lettura magistrale; e "*Per un approccio pedagogico generale ai problemi della coppia e della famiglia*", comunicazione; al 1° Congresso Scientifico dell'A.N.Pe. (Roma, 10-11 ottobre 1997). In G. Rulli, A. Basile (a cura di) L'educazione come relazione d'aiuto ed etica professionale, A.N.Pe. – Professione Pedagogista, Bologna 1998, pag. 21-44 (altro contributo a pag. 45-51). "*Il Pedagogista e la formazione universitaria*", relazione al 1° Congresso Regionale Friuli - Venezia Giulia dell'A.N.Pe. (Gorizia, 29 novembre 1997), in S. Ferrari (a cura di) La professione del Pedagogista - Nuove prospettive d'intervento, Gorizia s.i.d.. "*Quale necessità di Pedagogia oggi, quale Pedagogia?*"; Relazione al II Congresso Scientifico Nazionale dell'A.N.Pe. (Napoli, 24-25 ottobre 1998). In F. Blezza e G. Rulli (a cura di) I processi di insegnamento-apprendimento nella formazione della persona, A.N.Pe. – Professione Pedagogista, Bologna 1999, pag. 19-76 (altri contributi alle pagine 12-14 e 261-271); "*Quali fondamenti per le professioni pedagogiche oggi*", relazione al 2° Congresso Regionale dell'A.N.Pe. del Friuli – Venezia Giulia (Gorizia, 3 dicembre 1999), in S. Ferrari e C. Scheriani (a cura di) I disturbi d'apprendimento: modalità d'intervento e ruolo specifico del pedagogista, Gorizia 1999. Inoltre, numerosi articoli sono stati pubblicati sulla rivista "*Professione Pedagogista*". Tra gli altri scritti in materia, segnaliamo "*Quale contributo pedagogico alla transizione corrente*"; relazione alla II Biennale della Didattica Universitaria (Padova, 28-29-30 ottobre 1998), Atti, volume III, pag. 105-142. Piace qui ricordare che il primo intervento sostanziale in materia è stato pubblicato proprio sulle pagine di "*Qualeducazione*" (fasc. n. 50: anno XXVI, n.3-4, luglio-dicembre 1997, pag. 33-40); e che negli anni di direzione della rubrica "*Ricerca ed innovazione educativa e didattica*" di quella rivista sono stati numerosi gli elementi che hanno portato a quella costruzione propositiva, soprattutto di ordine metodologico e storico. A questi scritti si rimanda per tutto quel complesso di dottrina, di metodologia, di procedure e di esempi che, per la loro pertinenza più diretta all'aspetto professionale della Pedagogia Generale, qui non viene sviluppato.

<sup>35</sup> Tratto da Deutsche Gegenwartspädagogik herausgegeben von Michele Borrelli, Band I (Schneider, Baltmannsweiler 1993). Nell'edizione italiana: "*Le prospettive pedagogico-generaliste presentate nei sottopunti precedenti reclamano un triplice significato. Pretendono di essere di aiuto nella comunicazione operativa e nella consulenza in situazioni pedagogiche cruciali; pretendono inoltre di formulare prospettive in vista di una esplorazione storica delle origini della pedagogia moderna e l'esplorazione empirica dei campi operativi contemporanei e cercano, infine, di contribuire alla comprensione sull'unità della pedagogia in teoria, empiria e prassi. Nessuno dei tre possibili significati può essere realizzato senza i rispettivi altri due.*"; "*Pedagogia sistematica – Pedagogia e la sua fondazione scientifica*", in La Pedagogia tedesca contemporanea I volume, a cura di Michele Borrelli (Pellegrini, Cosenza 1993), pag. 52. Si tratta di uno scritto pubblicato per la prima volta nel 1991, significativamente.

<sup>36</sup> Epistemologia pedagogica contemporanea (La Scuola, Brescia 1974), pag. 29.

<sup>37</sup> Cfr. il brano riportato in Educazione 2000, citato, alle pag. 220-221.

<sup>38</sup> Ma esistono anche i termini composti *Erziehungskunde* ed *Erziehungstheorie*, e derivati.

<sup>39</sup> La maggiore rappresentatività è stata a lungo dell'A.N.Pe., fondata nel 1990. La letteratura-base di questa associazione è, oltretutto negli atti della convegnoistica, nella rivista "*Professione Pedagogista*". Nata nel novembre del 1992 come semplice bollettino d'informazioni societario, dal 1997 è uscita trimestralmente come rivista di crescente contenuto scientifico oltretutto professionale e societario. Di particolare rilievo è stato il fascicolo doppio 4/1998 e 1/1999, numero speciale nel quale si sono avanzate proposte organiche, con riguardo sia ai fondamenti che all'operatività, che tendono ad essere di riferimento generale al mondo sempre più articolato delle professionalità pedagogiche. Dal 2000, in seguito a vicissitudini societarie che non è il caso di riepilogare, tale associazione ha perduto l'ampia rappresentatività di cui godeva. Nel frattempo è cresciuta la F.I.Ped., la cui pubblicazione periodica "*Giornale di Pedagogia*" ha cominciato ad uscire nel 2000. Sono poi sorte altre associazioni ancora.

<sup>40</sup> Cioè laureati dalle quattro Facoltà più tradizionali: Giurisprudenza, Medicina e Chirurgia, Lettere e Filosofia, Scienze MM.FF.NN.

<sup>41</sup> Ad esempio, la formazione iniziale degli ingegneri è derivata dalla Facoltà di Scienze MM.FF.NN., e quella dei farmacisti dalla Facoltà di Medicina e Chirurgia: in origine, un biennio. Altre professionalità derivano da un ulteriore differenziarsi della formazione delle stesse Facoltà, o dalla fondazione di facoltà differenti. Del resto, circa un secolo prima della fondazione della Facoltà di Magistero (1935) esistevano corsi accademici di breve durata che formavano in campo Pedagogico figure scolastiche di livelli superiori; di particolare rilievo in tal senso è stata la *Scuola superiore di metodo normale* istituita a Torino da Carlo Alberto nel 1844, affidata a Ferrante Aporti.

<sup>42</sup> Il 18<sup>mo</sup> fascicolo è uscito nel marzo del 1999 (settembre-dicembre 1998).

<sup>43</sup> "*Pedagogisti e psicologi nelle strutture educative*", intervento al Convegno del Comune di Roma e dell'A.N.Pe. (Roma, 17 giugno 1999).

<sup>44</sup> Cfr. Le nuove attività della funzione docente (a cura di Leonardo Trisciuzzi), La Nuova Italia, Scandicci-FI 1991.

<sup>45</sup> Altro discorso sarebbe stato se si fosse parlato di *psico-pedagogista*, cioè di un professionista che avesse assommato in sé una preparazione (completa) in campo psicologico, e una analoga in campo pedagogico: ma da questa eventualità si era assolutamente lontani. La dizione impiegata era rispondente ad una preparazione che non era professionale né nell'un senso né nell'altro, ma costituiva semmai un goffo tentativo di neo-strutturare una professionalità inesistente in quanto tale.

<sup>46</sup> Cfr. il d.d.l. a firma dei senatori Monticone e Rescaglio, sulla base di una Trombetta, ufficializzato l'8 marzo 1999: se ne potrebbero citare ampi brani, ma la sostanza è quella di evidenziare la necessità a scuola di una serie di supporti professionali di

ordine specificamente pedagogico, e talvolta didattico, affidandone semplicemente e direttamente il soddisfacimento a degli psicologi. Fra l'altro, ciò sarebbe del tutto indipendente dalla preparazione che questi psicologi potrebbero anche non avere per nulla sia in campo pedagogico che in campo didattico.

<sup>47</sup> Intervento citato.

<sup>48</sup> Bensì l'"apertura" in ciascuno degli interlocutori educativi. Su questo si veda, ad esempio l'articolo "Il valore dell'«apertura» in educazione": "Continuità e Scuola", quaderno sul tema "L'educazione ai valori come nuovo patto sociale", anno X, n. 3, pag. 20-28, maggio-giugno 1997.

<sup>49</sup> Si parla, a questo riguardo, di Ermeneutica, in un senso molto generale.

<sup>50</sup> Ad esempio, di quanti seguono l'indirizzo logoanalitico-logoterapico. Cfr. l'articolo di Daniela Grieco, coordinatrice nazionale dei pedagogisti libero-professionali "La Logoterapia di Viktor Frankl quale supporto all'intervento pedagogico" ("Qualeducazione", n. 52, pag. 29-30, 7-9/1998) e relativa bibliografia. Altri articoli in materia sono seguiti, o in attesa di pubblicazione.

<sup>51</sup> "Ricerca sua evoluzione, teleologie". "Qualeducazione", fasc. 40 (Anno XII, n. 3/4, luglio-dicembre 1993), pag. 26-30.

<sup>52</sup> Una buona rassegna in tal senso, rigorosa e largamente accessibile, è nell'antologia Logica della ricerca e società aperta, citata, alle pag. 335-338, ed altrove.

<sup>53</sup> Democracy and Education (1916). Edizione italiana: Democrazia e educazione (La Nuova Italia, Scandicci-Fi 1949<sup>1</sup>, 1992 riediz. a cura di Alberto Granese), pag. 389-390. Aveva premesso che "E' significativo che la filosofia europea abbia avuto origine in Atene sotto la pressione diretta dei problemi educativi. La storia più antica della filosofia svolta dai greci in Asia Minore e in Italia, quanto all'oggetto della riflessione, è prevalentemente un capitolo della storia della scienza più che della filosofia come si intende oggi la parola. Aveva per oggetto la natura e speculava sul modo in cui le cose sono state create e mutano." (pag. 389).

<sup>54</sup> Sergio Tramma: Educazione degli adulti (Guerini, Milano 1997), pag. 25. Il rimando è a Geografia della popolazione di Maria Luisa Gentileschi (La Nuova Italia, Roma 1991). Ma molta della Bibliografia che vi è elencata è consultabile positivamente a questi scopi.

<sup>55</sup> "è caratterizzato dalla coppia oppositiva generatività/stagnazione"; ivi, pag. 27.

<sup>56</sup> "è interessata dalla coppia oppositiva integrità/disperazione!"; ibidem.

<sup>57</sup> Ibidem, pag. 34.

<sup>58</sup> Ibidem.

<sup>59</sup> Ibidem, pag. 64-65; la citazione è tratta da Duccio Demetrio Tornare a crescere – L'età adulta tra persistenze e cambiamenti (Guerini, Milano 1991), pag. 29