



## Per un dialogo libero in Europa – Quadrimestrale internazionale di Pedagogia

Giuseppe Serio, *direttore scientifico*

Franco Blezza, Concetta Sirna, *condirettori*

Emilio Lastrucci, *supervisore scientifico-editoriale*

Walter Pellegrini, *direttore responsabile*

Arturo Carapella *segretario di redazione*

*COMITATO SCIENTIFICO:* Dietrich Benner (Università di Berlino), Franco Blezza (Università “G. d’Annunzio”, Chieti), Michele Borrelli (Università della Calabria), Luciano Corradini (Università di Roma Tre), Otto Filtzinger (Università di Mainz, Germania), Reinaldo Fleuri (Università di Florianópolis, Brasile), Lia Giancristofaro (Università “G. d’Annunzio”, Chieti), Clementina Gily (Università di Napoli “Federico II”), Cristina Ispas (Università “Eftimie Murgu, Reșița – Romania), Emilio Lastrucci (Università di Basilicata), S. Serenella Macchietti (Università di Siena), Peter Mayo (Università di La Valletta, Malta), Riccardo Mancini (Ateneo telematico E-campus), Antonio Michelin Salomon (Università di Messina), Pasquale Moliterni (Università Foro Italico Roma tre) Gaetano Mollo (Università di Perugia), Antonio Pieretti (Pro-rettore Università di Perugia), Raffaele Pisano (Università di Lille), Rosa Grazia Romano (Università di Messina), Jörg Ruhloff (Università di Wuppertal, Germania), Guenther Sander (Università di Mainz, Germania), Calin Rus (Istituto per l’Intercultura di Ostrava, Repubblica Ceca), Concetta Sirna (Università di Messina), Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Giuseppe Zanniello (Università di Palermo).

### *COMITATO DEI REFEREES*

*RESPONSABILE DEL PROCESSO:* Antonia Rosetto Aiello (LUMSA Caltanissetta)

*COMPONENTI:* Valerio Ferro Allodola (Ateneo telematico E-campus), Grazia Angeloni (DS, Università G. d’Annunzio”, Chieti), Sergio Angori (Università di Siena), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Carlo Borgomeo (presidente Fondazione per il Sud), Michael Byram (Università di Durham, Inghilterra), Regina Brandolini, Monica Di Clemente (Università “G. d’Annunzio”, Chieti), Carlo Nanni (rettore dell’Università salesiana, Roma), Dietrich Benner (Università di Berlino), Daniela Grieco (pedagogista libero-professionale con studio in Vicenza), Jörg Ruhloff (Università di Wuppertal, Germania).

*REDAZIONE:* Franco Blezza (università “G. d’Annunzio”, Chieti), Fiorella Paone (università “G. d’Annunzio”, Chieti), Antonia Rosetto Aiello (LUMSA Caltanissetta), Concetta Sirna (Università di Messina), Alessandro Prisciandaro (Presidente nazionale APEI, Palermo), Vincenzo Pucci, Emilio Lastrucci, Arturo Carapella (segretario di redazione).

*REDAZIONE EUROPEA:* Michele Borrelli (Università della Calabria).

Libri (per recensione) e riviste (per cambio) debbono essere inviati al direttore della rivista: Giuseppe Serio, Viale della Libertà, 33 – 87028 PRAIA A MARE (Cosenza).

Periodicità quadrimestrale – Anno XXXVII – N. 1 (gennaio – aprile 2019) – Fascicolo N. 93 Abbo-

namento:

annuale € 30,00 con il suppl. “*Vivere la nonviolenza*”; estero il doppio; un numero € 12,00.

Gli abbonamenti possono essere sottoscritti tramite:

– versamento su conto corrente postale n. 11747870 intestato a Luigi Pellegrini Editore – bonifico bancario Iban IT 88R0103088800000000381403 Monte dei Paschi di Siena – assegno bancario non trasferibile intestato a Luigi Pellegrini Editore.

Gli abbonamenti decorrono dal gennaio di ciascun anno. Chi si abbona durante l’anno riceve i numeri arretrati. Gli abbonamenti non disdetti entro il 31 dicembre si intendono rinnovati per l’anno successivo. Decorso tale termine, si spediscono solo contro rimessa dell’importo.

Iscrizione R.O.C. n. 316 del 29/08/2001

ISSN: 1121-7871

Autorizzazione del tribunale di Cosenza – Iscr. Registro Nazionale della Stampa n. 00969 del 29-8-1983 *Fotocomposizione*: Pellegrini Editore

*Direzione-Redazione*: Viale della Libertà, 33- 87028 PRAIA A MARE

Tel. e Fax (0985) 72047

*Amministrazione*: Via Camposano, 41 – 87100 Cosenza – Cas. Post. 158

GRUPPO PERIODICI PELLEGRINI

Tel. 0984 795065 – Telefax 0984 792672 E-mail:

g.serio@aliceposta.it

*Qualeducazione* è una rivista del *Gruppo Periodici Pellegrini*: **Nuova Rassegna di Studi Meridionali, Letteratura & Società, Giornale di Storia Contemporanea, Incontri Mediterranei, La Questione Meridionale, Labirinti del Fantastico, Voci, Crocevia, Fata Morgana.**

# I collaboratori di *Qualeducazione*

Giuseppe Acone (†), Aldo Agazzi (†), Leone Agnello (†), Laura Amendola, Samuele Amendola, Grazia Angeloni, Fabrizia Antinori (†), Dario Antiseri, Karl-Otto Apel (†), Rocco Artifoni, Marinella Attinà, Ilaria Attisani, Theodor Ballauff, Imma Barbalinardo, Giuseppe Barbarino, Anna Maria Barbieri, Dietrich Benner, Armin Bernhard, Carolina Bicego, Franco Blezza, A. Bomba, Lamberto Borghi (†), Michele Borrelli, Regina Brandolini, Nicola Bruni, Wolfgang Brezinka, Anna Brigandì, Serena Brunelli, Maria Anna Burgnich, Angelo Buscema, Wilhelm Büttemeyer, Dieter Buttyes, Michael Byram, Pasquale Cammarota (†), Giandiego Carastro, Tommaso Cariati, Alessia Casoni, Bernat Castany Magraner, Pier Giuseppe Castoldi, Francesco Castronuovo (†), Giuseppe Catalfamo (†), Gianfranco Cattai, Vittoria Cavallai, Manuela Cecotti, Lucia Cibin, Federica Goffi, Giuseppina Colaiuda, Ignazio Dario Collari, Matteo Corbuschi, Luciano Corradini, Silvana Coti, Piero Crispiani, Augusto Cury, Emilio D'Agostino, Guido D'Agostino, Simona D'Agostino, Fabrizio d'Aniello, Antonio D'Aquino, Elio Damiano, Angela Del Casale, Paolo De Leo, Luisa Della Ratta, Paolo De Stefani, Lorenzo Di Bartolo, Monica Di Clemente, Salvatore Di Gregorio, Walter Di Gregorio, Simona Di Paolo, Adele Diodato, Vincenzo D'Onofrio, Cristiano Depalmas, Armando Ervas, Michele Famiglietti (†), Marisa Fallico, Marcella Farina, Antonio Fazio (†), Simona Fazio, Cristina Fedrigo, Giovanni Ferrari, Gianfranco Ferraro, Otto Filtzinger, Giuseppe Fioroni, Franco Frabboni, Barbara Gaiardoni, Lauro Galzigna, Michela Galzigna, Hans-Jochen Gamm, Larry A. Hickmann, Antonino Gasparro, Roberto Gatti, Andrea Giambetti, Fatbardha Gjini, Franco Severini Giordano, Guido Giugni (†), Maria Angela Grassi, Anna Maria Graziano, Giovannella Greco, Daniela Grieco, Vincenzo Guli, Giuseppe Guzzo (†), Hartmut Von Hentig, Cleto Iafrate, Eugenio Imbriani, Nunzio Ingiusto, Massimo Introvigine, Isabel Jiménez, Fatane Hassani Jafari, Amik Kasaruho, Maria E. Koutilouka, Edmondo Labrozzi, Mauro Laeng (†), Stefania Laganaro, Marino Lagorio, Alessandra Lamarca, Nico Lamedica, Giuseppe Lanza (†), Raffaele Laporta (†), Emilio Lastrucci, Valeria Lenzi, Isabella Loiodice, Duilio Loi, Sira Serenella

Macchietti, Alessandro Manganaro, Angela Maria Manni, Giuseppe Manzato, Ugo Marchetta, Maddalena Marconi, Pasquale Marro, Paola Martino, Lucia Mason, Louis Massarenti, Giuseppe Mastroeni, Fazio Mattarella, Segio Mattarella Paolo Mazzanti, Giovanni Mazzillo, Nomberto Mazzoli, Mario Mencarelli (†), Pasquale Moliterni, Gaetano Mollo, Maria Monteleone, Daria Morara, Paola Bernardini Mosconi, Marina Mundula, Carlo Nanni, Walter Napoli, Gianvincenzo Nicodemo, Fabio Olivieri, Stefano Orofino, Nicola Paglietti, Stefania Paluzzi, Roberto A. Paolone, Papa Francesco, Cecilia Parisi, Angela Pascale, Anna Maria Passaseo, Luigi Pellegrini (†), Vincenza Pellegrino, Angela Pellino, Angela Perucca, Enzo Petrini (†), Rosaria Picozzi, Antonio Pieretti, Gustavo Pietropoli Charmet, Lucrezia Piraino, Gianni Pittella, Andrea Porcarelli, Livio Poldini, Clide Prestifilippo, Alessandro Prisciandaro, Gregorio Prisco, Vincenzo Pucci, Marco Pasqua, Maria Moro Quaresima, Francesco Raimondo, Paola Ranieri, Giusy Rao, Elena Ravazzolo, Paolo Raviolo, Andrea Rega, Micheline Rey, Gian Cesare Romagnoli, Rosa Grazia Romano, Antonia Rosetto Ajello, Elisabetta Rossini, Angelo Rovetta, Franca Ruggeri, Maria Antonietta Ruggeri, Morena Ruggeri, G. Carlo Sacchi, Elisabetta Salvini, Leonarda Rosaria Santeramo, Bruno Schettini (†), Angelo Serio, Filomena Daniela Serio, Nicola Serio, Alessandra Signorini, Andrei Simic, Sergio Simona, Concetta Sirna, Massimo Siviero, J.J. Smoliez, Angela Sorge, Giuseppe Spadafora, Gianfranco Spiazzi, Francesco Susi, Anna Pia Taormina, Ermanno Tarracchini, Tiziana Tarsia, I. Testa Bappenheim, Alessandra Tigano, Rosanna Tirelli, Mario Truscello, Elena Urso, Pierre Vayer, Angelo Vecchio Ruggeri, Alessandro Versace, Giovanni Villarossa, Antonella Colonna Vivalsi, Claudio Volpi (†), Giuseppe Zago, I. Zamberlan, Alex Zanotelli, Rossanna Zecchin, Antonino Zichichi, Corrado Ziglio.

# SOMMARIO – Anno XXXVII N. 1/2019

## EDITORIALE

MATERA CAPITALE EUROPEA DELLA CULTURA... QUINDI ANCHE DELL'EDUCAZIONE!

*EMILIO LASTRUCCI*..... » 5

## STUDI

IL DISCORSO DI FINE ANNO 2018

*DI SERGIO MATTARELLA*..... » 14

MEDIA/EDUCATION: INFORMAZIONE, COMUNICAZIONE, EDUCAZIONE PARLANDO AI GIOVANI.

*DI GIUSEPPE SERIO*..... » 18

L'INSODDISFAZIONE DEL CONSUMATORE TRA TIRANNIA DELLA SCELTA E NUOVE DIPENDENZE

*DI ROSA GRAZIA ROMANO* ..... » 25

## RICERCA E INNOVAZIONE EDUCATIVA E DIDATTICA

“PERCHÉ NON PARLA?” PROGETTO DI SCREENING SULLO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO E DELLA COMUNICAZIONE

*DI MONICA DI CLEMENTE* ..... » 42

IL CONTRIBUTO DEL GIOCO NEI PERCORSI FORMATIVI DEL CONTESTO NEOMEDIALE

*DI FIORELLA PAONE* ..... » 49

HOMO ANIMAL EDUCANDUM. L'EDUCAZIONE È UNA NECESSITÀ IMPRESCINDIBILE PER TUTTA LA VITA

*DI FRANCO BLEZA* ..... » 57

## NUOVE FRONTIERE DELLE SCIENZE EDUCATIVE

VERSO LA CITTADINANZA DIGITALE: FISIOLOGIA E PATOLOGIA DELLA SOCIETÀ VITUALE

*DI EMILIO LASTRUCCI* ..... » 67

IL CLIMA ORGANIZZATIVO NELLA SCUOLA DELL'AUTONOMIA

*DI GREGORIO PRISCO*..... » 95

IL DIGITAL STORYTELLING PER UNA DIDATTICA ATTIVA

*DI ANGELA PASCALE*..... » 105

**I MAESTRI DELLA PEDAGOGIA** ..... » 118

## RUBRICA A.R.De.P

DEBITO PUBBLICO: CHE COSA SI PUÒ FARE?

*DI ROCCO ARTIFONI* ..... » 121

**LO SPAZIO DEL FARE**..... » 124

**RUBRICA APERTA** ..... » 150

**RUBRICA NOTIZIARIO** ..... » 153

**RECENSIONI** ..... » 159

century, MIT Press, Cambridge, 2009

Levy P., *L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, La Decouverte, Paris, 1994

Ferri P., *Nativi digitali*, Mondadori, Milano, 2011

Frauenfelder E., Santoianni F., *Nuove frontiere della ricerca pedagogica tra bioscienze e cibernetica*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 1997

Infante C., *Imparare Giocando*, Bollati Boringhieri, Torino, 2000

Maturana H., Davila X., *Emociones y lenguaje en educacion y politica*, Eleuthera, Milano, 2006

Mc Luhan M., *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*, University of Toronto Press, 1962

Meyrowitz J., *No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behaviour*, Oxford University Press, 1985

Ong W.J., *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, New Accents Series, London and New York, 1982

Orefice P., *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso al cambiamento formativo*, Editori Riuniti University Press, Roma 2009

Postman N., *The Disappearance of Childhood*, Delacorte Press, New York, 1982

Postman N., *The end of education: redefining the value of School*, Knopf, New York 1995

Prensky M., *Brain Gain: Technology and the Quest for Digital Wisdom*, MacMillan, New York, 2012

Rovatti P., *La scuola dei giochi*, Bompiani, Milano, 2005

Turkle S., *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*, Simon and Schuster, New York, 1995

Turkle S., *Alone Together. Why we expect more from technology and less from each other*, Basic Books, New York, 2011

Wolf. M., *Proust and the Squid. The story and the science of the reading brain*, Harper Perennial, New York, 2007.

\*\*\*

## **Homo animal educandum. L'educazione è una necessità imprescindibile per tutta la vita**

DI FRANCO BLEZZA

**Abstract:** *Man is an educable living being; for pedagogical reflection it is living being that needs to be educated (homo animal educandum). It follows that education, always reciprocal, concerns the entire extension of human life. What is easy to understand considering the historical and cultural transition that we have been going through for half a century or more, and which does not yet seem to give us a new historical event, after the crisis of the short and extremely expending Eight-twentieth century, dominated by a certain bourgeois spirit. From all these reflections comes a new commitment to professional pedagogy, without exclusion of age groups and social offices: a specific professional commitment,*

**Key words** *Pedagogist, Sozialpädagogik, Social professional, Professional Pedagogy*

**Sommario:** *L'uomo è vivente educabile; per la riflessione pedagogica è vivente che ha necessità di essere educato (homo animal eduucandum). Ne consegue che l'educazione, sempre reciproca, riguarda tutto il corso della vita umana. Lo si capisce meglio considerando la transizione storica e culturale che stiamo attraversando da mezzo secolo o più e che non sembra ancora consegnarci un evo storico nuovo, dopo la crisi del breve ed estremamente impegnativo evo otto-novecentesco dominato da un certo spirito borghese. Da tutto ciò discende un nuovo impegno per una pedagogia professionale, senza esclusioni di fasce d'età e di sedi sociali: un impegno professionale specifico.*

**Parole chiave:** *Pedagoga, Sozialpädagogik, professioni sociali, Pedagogia professionale*

\*\*\*

## **Un tema d'oggi**

Osserviamo in via preliminare che un tema simile, pur presente alla pedagogia internazionale, in Italia non sarebbe stato neppure ipotizzabile pochi decenni fa, pochi in senso cronologico ma moltissimi in senso culturale ed evolutivo. La sua posizione è altamente coerente con i discorsi che andiamo facendo da decenni anche da queste pagine sulla professione di Pedagoga e il suo ampio dominio d'esercizio.

“L'uomo è vivente educabile”, con articolo determinativo o anche indeterminativo: l'educabilità costituisce una caratteristica essenziale dell'uomo, che fin dall'enunciazione prescinde da qualsiasi specificazione dell'età. L'educazione è per tutta la vita: si può certo distinguere per fasce d'età, modalità, motivazioni, procedure, e quant'altro; ma non è più possibile, se mai lo è stato, confinare l'educabilità ad un periodo limitato e a ben vedere largamente minoritario del corso della vita umana, come per un paio di secoli si è creduto di poter fare, e di fare bene.

Ma va detto di più: si dovrebbe parlare direttamente di “uomo educando” nel senso e con l'applicazione generali di cui sopra: senza tutto ciò che è educazione, l'uomo neppure sopravviverebbe. Per l'uomo, l'educazione è condizione essenziale e esistenziale.

## **Formazione iniziale e continua ad ampio spettro**

Ci rendiamo conto facilmente, anche nel linguaggio di tutti i giorni, del permanere di pesanti pregiudizi ostativi al riguardo. Per chiunque abbia da tempo superato le età dello sviluppo, sentirsi qualificare come “educando” suona effettivamente ancora male, anche presso chi sia maggiormente disponibile e aperto al riguardo.

Basterebbe osservare che l'educazione in quanto tale è un atto sempre reciproco, che ciascuno di noi è educando in quanto è educatore e contestualmente a questa sua prerogativa, per smontare il pregiudizio. D'altra parte, i nostri attenti lettori ci possono assistere facilmente nel testimoniare, ciascuno per la propria formazione e per la propria specifica professionalità, come e in che misura al termine della formazione iniziale, che non sempre si è conclusa con il titolo di studio scolastico e universitario, si sia avviata una formazione continua con una sorta di "gradino" rispetto alla formazione iniziale che va facendosi sempre più smussato fino a rendersi puramente simbolico. Come la formazione continua è sempre più evidentemente parte integrante di ciascuna professionalità, la formazione iniziale assume in sé sempre più ampiamente aspetti del lavoro in forma di un tirocinio, e più recentemente anche di alternanza studio-lavoro.

E attenzione: non si tratta solo di competenze tecniche e professionali molto specifiche, un'opera di "aggiornamento" non è certo una novità degli ultimi decenni: si tratta di una rimessa in discussione di assetti che dal lavoro si estendono alla vita, alle relazioni umane e sociali, alla famiglia e all'educazione dei figli, e alla politica nel senso più lato del termine.

Lo capiamo facilmente, con il concludersi delle età dello sviluppo cambiano molte cose relative alla nostra educazione, ma è assolutamente improponibile una visione dell'educazione che, a qualche punto della vita, abbia comunque termine in modo perentorio. Semmai, dovremmo domandarci in che modo cambi l'educazione secondo le fasce d'età, e in questo la pedagogia degli ultimi decenni, ma non solo, ci offre contributi importanti.

Potremmo aggiungere, sapendo di sfondare porte aperte, che l'intensificarsi in modalità ed opportunità delle relazionalità sociali e culturali, l'accesso sempre più ricco all'informazione e l'enorme proliferare delle fonti e dei contenuti, renderebbero da soli completamente improponibili visioni quali che fossero di un'educazione che terminasse ad un certo punto della vita umana, quale che fosse. Potremmo continuare facilmente: tutte le evidenze sono concordi al riguardo.

E allora, in che cosa consistono le difficoltà che incontriamo ancora oggi a disporci nei confronti di un approccio all'educazione che riguardi tutta la vita, e che quindi coinvolga in prima persona anche tutti i soggetti adulti e oltre l'età adulta esattamente come coinvolge i soggetti in età di sviluppo, da intendersi insieme come portatori di doveri e funzioni educative cioè educatori, ma parimenti come portatori di diritti e potenzialità d'esser educati cioè come educandi?

Mentre le evidenze sono abbastanza facili a rilevarsi, rispondere alla domanda circa le difficoltà che incontriamo è certamente più complesso ed impegnativo.

Un buon punto di partenza consiste nel liberarsi in via prioritaria dal pregiudizio secondo il quale, così osservando e così dovendoci comportare di conseguenza, si sia creata una trasformazione nei confronti, come spesso purtroppo si sente ripetere, di

“secoli o millenni di civiltà”, di “tradizioni”, addirittura di caratteristiche “naturali” dell’educazione e dei suoi processi.

### **L’Evo storico trascorso, una transizione epocale che non sembra terminare mai**

I decenni che sono intercorsi, indicativamente, nel secondo dopoguerra a partire dagli anni ‘50 e ‘60 appaiono sempre più evidentemente come un periodo storico di grande interesse, in quanto presenta tutte le caratteristiche di una transizione epocale, da un evo storico ad un altro. Essa non poteva essere meno impegnativa e gravosa, e non suscitarcì interrogativi che prima ben pochi si ponevano; ma ci offre per lo meno il vantaggio di portare dentro ciascuno di noi la testimonianza dell’evo passato anche nella dimensione educativa essenziale, per cui per studiarlo non dovremmo partire da polverosi archivi o musei, ma da noi stessi e dal nostro mondo esperienziale.

Qualche decennio fa uno studioso francese, Jean-François Lyotard, si conquistò una forte quanto effimera fama coniando per questo nuovo periodo il termine “postmoderno”. Più che discutere circa le valenze e i limiti di questo neologismo, ci interessa in questa sede notare due cose: la prima che stava nel prefisso “post”, cioè nella constatazione che si stava uscendo da un’epoca, constatazione che non possiamo che condividere; la seconda che risiedeva nell’individuazione dell’epoca dalla quale si stava faticosamente uscendo secondo Lyotard nell’epoca moderna, o Evo moderno, che era chiaramente una scelta sbagliata e fuorviante. Tralasciamo di considerare le varie accezioni che l’aggettivo “moderno” e derivati può avere nel linguaggio comune, ma nel nostro linguaggio scientifico l’evo propriamente detto “moderno” si è aperto tra la fine del XV secolo e l’inizio del XVIII, ed è terminato indicativamente alla fine del Settecento.

Non si tratta di una curiosità specialistica, in quanto l’Evo Moderno era caratterizzato da suoi propri paradigmi sociali, politici nel senso della struttura statale, familiari, relazionali, e per quel che qui maggiormente ci riguarda educativi. L’Evo successivo, un periodo storico molto breve, che cominciava alla fine del Settecento, con le rivoluzioni borghesi e le idee dei Lumi diffuse per l’Europa sulle baionette di Napoleone, e che fu tentativo vano e illusorio interrompere con il congresso di Vienna nel 1815 e la Restaurazione, era caratterizzato in questo senso e a tutti quei riguardi in maniera tutt’affatto differente. Ed è con le permanenti gravose eredità di questo evo passato, e non con quelle dell’evo propriamente detto “moderno”, che abbiamo a che fare problematicamente anche oggi: vi abbiamo a che fare noi Pedagogisti in quanto esige il nostro apporto culturale e professionale, ma vi abbiamo a che fare tutti noi in quanto cittadini, soggetti sociali e culturali, relazionali e politici nel senso ampio di cui sopra.

In estrema sintesi, l'Evo propriamente detto "moderno" aveva come sua forma statale tipica lo Stato assoluto: il potere apparteneva al Sovrano, che lo esercitava attraverso la stretta alleanza con la classe emergente dei borghesi, a scapito della progressiva emarginazione dei nobili. Con l'evo successivo, evo che forse potremmo chiamare "dello spirito borghese" o *Bürgergeist*, i borghesi decisero di prendersi tutto il potere per il loro ceto, liberandosi del sovrano assoluto e, in certi casi, al massimo dandosi un sovrano costituzionale, cioè una sorta di bandiera alla quale non veniva conferito più alcun potere reale, salvo che una vaga rappresentanza.

### **Dal *Bürgergeist* alla Pedagogia odierna**

Perché ricordiamo questo dato storico, peraltro ben noto a tutti? Perché l'avvicendamento prima dei nobili e poi del sovrano e della sua corte da parte dei borghesi nei centri di potere statuali ebbe delle conseguenze profonde e ben precise proprio sul piano pedagogico. Anziché trasferire in quelle sedi le idee, i comportamenti, gli stili e le relazionalità che sarebbero stati tipici del ceto borghese con riguardo alla sua origine, una origine nei borghi in alternativa alle corti nobiliari fin dal Medioevo, i borghesi cercarono di far proprio lo stile di vita dei nobili idealizzandolo, e si diedero come obiettivo fondamentale l'avvicinarsi ad esso attraverso un'educazione a ciò mirata in senso forte e costrittivo, anche se le ragioni per le quali i nobili avevano consolidato nei secoli quel ben preciso stile di vita, quel modo di relazionarsi, quel rapporto con la realtà, erano ormai venute a cadere irrimediabilmente da tempi non più commensurabili. Discende precisamente da questo la pretesa interminata, e in fondo destinata ad una parzialità insoddisfacente infinita, per un comportarsi "da signori", per pretendere che prima di tutto gli educandi ottemperassero supinamente a regole di comportamento prive di qualunque senso, facendosi virtù dell'adesione acritica e dell'ottemperanza senza alcuna comprensione, ed anzi etichettando come deviazione pericolosa e da sanzionarsi anche pesantemente non solo qualunque comportamento differente, se non divergente, ma perfino l'interrogarsi su questa precettistica.

Aggiungiamoci un altro dato. Tra le rivoluzioni borghesi che fondarono questo evo breve otto-novecentesco vi fu in evidenza la rivoluzione industriale: e questa non cambiava solo il modo di produrre, ma ha avuto fin dal principio conseguenze essenziali e pesantissime sulle relazioni umane e sociali, sulle comunicazioni, sulle città, e perfino sulla coppia e sulla famiglia. Il nuovo lavoro, come la nuova struttura sociale, non richiedeva al lavoratore solo di spezzarsi la schiena, realmente o metaforicamente: richiedeva a tutti i lavoratori e cittadini di alienare le loro risorse umane più essenziali, aderire ad una sorta di "ideologia di azienda" dalla quale discendeva una complessa "ideologia" economica, produttiva e alla fine consumistica.

Per far fronte ad un simile dispendio umano, la risposta efficace fu la coppia

propriamente detta “a sovrapposizione”, e la famiglia propriamente detta “nucleare” o “coniugale” secondo la denominazione di Émile Durkheim. Alla base vi era una pesantissima polarizzazione dei generi costruita con un’educazione a ciò mirata, nel senso che la femmina era educata ad investire “dentro” la coppia, la famiglia, la casa, la genitorialità e quant’altro, e il maschio era reciprocamente educato ad investire “fuori” le stesse sedi relazionali. Con questa struttura di coppia, almeno una metà della popolazione avrebbe potuto fornire al nuovo modo di produrre e di organizzare l’economia e l’intera società le risorse umane richieste, secondato a casa e nella coppia dall’altra metà.

Ma gli stili di comportamento, di socialità, le condizioni di lavoro, e gli assetti di genere, di coppia e familiari, costituiscono solo altrettante grandi classi di esempi della Pedagogia che ha caratterizzato questo breve Evo otto-novecentesco “dello spirito borghese”. Da Pedagogista potrei segnalare all’attenzione dei presenti come in questa stessa epoca siano stati fondati praticamente dal nulla, senza alcun precedente nell’Evo Moderno, due ordini di scuola assolutamente nuovi, come la Scuola per l’Infanzia e la Scuola Secondaria. Di quest’ultima il Liceo Ginnasio è stato certo un esempio importante, e non dobbiamo commettere l’errore di chiamarlo liceo “classico”. Ma non fu l’unico: non dovremmo dimenticare neppure l’ordine di studi tecnici, che nell’Ottocento conobbe una evoluzione interessantissima quanto estremamente preziosa anche nel nostro paese. Vi era altresì un terzo canale un po’ a parte rispetto agli altri, cioè quello per la formazione iniziale degli insegnanti di scuola elementare, quello con il quale si vinse in breve tempo e trionfalmente la non agevole guerra contro il diffusissimo analfabetismo nel nostro paese. Si trattava della “Scuola Normale”, cioè di una scuola che perseguiva i suoi obiettivi attraverso le “norme” di metodo.

### **La transizione corrente e le sue difficoltà più pesanti**

Detto fin qui, sembrerebbe che tutto si riconducesse ad una pur impegnativa transizione storica, che certamente non avrebbe potuto e non può andare senza sacrifici, gradualità, passaggi successivi, e che comunque avrebbe richiesto quei decenni che già ci ha richiesto e che forse ancora ci richiederà. Ed invece, la vera difficoltà che dobbiamo affrontare perché possiamo tutti essere messi in grado di vincere le sfide che ci vengono poste dall’evoluzione degli ultimi decenni è un’altra. Dal punto di vista pedagogico, essa è abbastanza chiara.

Abbiamo parlato (seppur sinteticamente) di stili di comportamento, di modalità di relazionamento, di socializzazione, ma anche di concezioni dei generi, di assetti di coppia e di famiglia, di rapporto tra il lavoro e le relazioni sociali, e potremmo continuare a lungo la nostra esemplificazione di tutto quanto ha caratterizzato il trascorso evo otto-novecentesco. Sono tutti fatti storici, senza eccezioni, ben

contestualizzati, che hanno avuto il loro senso in quell'epoca, e che come tali l'hanno perso quando è cambiato lo *Zeitgeist* (o spirito del tempo). I tempi sono da decenni maturi per un avvicendamento complessivo.

Perché quindi incontriamo tante difficoltà, che non è difficile intuire e rendersi conto più approfonditamente che non sono solo le normali inerzie che si incontrano sempre quando ci si debba muovere in modo cospicuo? Perché, ad esempio, facciamo fatica a considerarci “educandi” per il fatto stesso di essere educatori, pur risultandoci questo assolutamente evidente? Perché faticiamo spesso ad essere conseguenti alla consapevolezza secondo la quale la nostra educazione durerà tutta la vita e ci qualificherà per questo profondamente come uomini, come persone umane?

Una chiave di lettura abbastanza semplice la possiamo trovare se riflettiamo sul come siamo stati tutti educati all'adesione passiva ed acritica a tutto ciò che caratterizzava culturalmente, socialmente e pedagogicamente l'evo trascorso. Nessuno ci spiegava, ad esempio, che quel modo di costruire i generi e di predisporre di conseguenza un paradigma particolare di coppia e di famiglia era funzionale al tempo e alla società nella quale avremmo dovuto vivere: tutti ci dicevano che quei generi, quella coppia, quella famiglia erano (ancora una volta) “naturali”, “sempre esistiti”, “frutti di secoli o di millenni di civiltà”, e non di rado anche “tradizionali”. Un'osservazione semplice, e in fondo banale, ci può permettere di appurare come queste quattro attribuzioni fossero reciprocamente contraddittorie: e pure, esse si alternavano con la massima disinvoltura in tutti i discorsi educativi che ricevevamo, e non certamente solo nei riguardi dei generi, della coppia e della famiglia. Non va pensato che i nostri educatori, i quali ripetevano schemi educativi di comportamento che avevano a loro volta ricevuto, fossero tutti talmente incolti e superficiali da non poter appurare una contraddittorietà così evidente. Semmai dovremmo ricordarci quella norma di Logica, che era già nota ai tempi di Platone ed Aristotele, secondo la quale un discorso intrinsecamente contraddittorio non può avere nessuna valenza conoscitiva, ma ha solo valenza retorica, di etero-dirigere le scelte del destinatario. È una tecnica che i propagandisti di tutti i tipi hanno fatto propria e applicano massicciamente anche oggi, sia i pubblicitari commerciali, sia i propagandisti politici e sociali, come anche chiunque altro abbia simili compiti.

In buona sostanza: generazioni su generazioni sono state messe nelle condizioni di non riflettere sugli assetti sociali e relazionali nei quali avrebbero dovuto vivere, e conseguentemente di non compiere le loro scelte in maniera libera e funzionale, bensì nella necessità di adeguarsi ad una realtà accettando anche i pesanti sacrifici che tutto ciò comportava. C'è tutta una letteratura sulla violenza intrinseca che caratterizzava la fabbrica secondo il modello fordiano e tayloristico, così come la coppia a sovrapposizione e la famiglia nucleare. Era una violenza accuratamente coperta e in fin dei conti accettata.

Tutto un discorso si potrebbe fare anche riguardo al Nazionalismo, altra idea

che non esisteva prima della fine del Settecento, tanto che non esisteva nemmeno il termine. Esso costituiva il corrispondente politico in senso stretto, ideologico e rigido, di un'educazione che imponeva modelli: così del maschio o della femmina, del lavoratore o del cittadino, come dell'appartenente ad una Nazione; con demonizzazione degli appartenenti ad altre espressioni delle articolazioni interne, anche in un Paese singolarmente dotato di minoranze e di particolarità locali come l'Italia, che solo da pochi decenni (non a caso ...) si valorizzano e si apprezzano come ricchezze.

Una premessa essenziale perché gli educandi fossero disposti ad accettare queste ed altre posizioni gravide di sacrifici per tutti stava proprio in una educazione pesante a ciò mirata, che impiegava gli strumenti retorici più efficaci.

### **Un impegno per l'educazione oggi**

Che cosa ci può dunque essere richiesto oggi, una volta che abbiamo compreso come i doveri educativi che incombono su tutti noi sono profondamente modificati, evoluti ed alternativi rispetto ad un passato cronologicamente non lontano, ma culturalmente remoto?

Nella realtà attuale i capisaldi sociali e relazionali che si sono esemplificati per l'Evo trascorso non solo non funzionano più, ma dimostrano tutta la loro inadeguatezza. Potrei partire dal Nazionalismo, considerando i guasti tremendi che produce la sua riproposizione in Europa e dintorni, e probabilmente compirei l'operazione più semplice: dobbiamo recuperare la nostra dimensione locale, che il Nazionalismo negava, componendola con la sempre più forte dimensione sovranazionale se non globale. I nostri ragazzi possono avvalersi di strumenti digitali e telematici, dei voli Low Cost e del satellite, per diventare cittadini del mondo, senza che questo precluda un sano recupero delle peculiarità culturali locali, come vedo fare proficuamente nell'Abruzzo dove lavoro e nel Veneto dove vivo. Il successo dell'orribile termine composto "glocal" la dice lunga, ed è meritato e positivo a differenza di quello del termine "postmoderno" con il quale abbiamo aperto criticamente.

L'educazione non è più praticabile attraverso un'imposizione di modelli prefissati, aprioristici, dati senza alcuna giustificazione per veri ed assoluti: chi educasse in questo modo vedrebbe questi modelli, per quanto bene elaborati, diventare obsoleti ben prima che l'educazione potesse sortire un effetto qualsiasi. L'educazione odierna richiede una pluralità di esempi, i quali sono oggetto di proposta, e vanno accompagnati dalle strumentalità concettuali e culturali necessarie perché l'educando possa compiere volta a volta le scelte per lui più funzionali e meglio corrispondenti alle sue personali prerogative. Oggi si parla al proposito di "orientamento", e il concetto prende il posto di quello che un tempo era l'"instradamento" per la "retta via", con la voluta e non casuale ambiguità dell'aggettivo "retta" (nel senso di "giusta" senza possibilità di dubbi o di alternative; e nel senso di "diritta", tale

cioè da non ammettere deviazioni).

L'educazione non può essere confinata alle età dello sviluppo, e in questo senso probabilmente nessuno si azzarderà a sostenere oggi che a 15 o 18 anni i propri figli non siano più educabili; rimane da vedere se l'investimento educativo a quell'età e alle età successive sia ancora altrettanto cospicuo e forte, impegnato e provveduto, nonché profondamente mutato in corrispondenza alla diversa fascia d'età e alle prerogative corrispondenti.

Molto si potrebbe dire circa il lavoro, ma basterà notare come almeno lì l'idea della formazione continua sia più avanzata che non in altri settori, specialmente ma non esclusivamente per le professioni intellettuali che in questa sede sono così ampiamente e qualificatamente rappresentate.

Potrei portare esempi ulteriori a piacere di domini circa i quali si deve riflettere sulla educazione oggi e sulla sostanziale novità che essa incarna rispetto ad uno "ieri" cronologicamente non lontano. Ma vorrei concludere con un cenno alla coppia e alla famiglia, cioè al dominio nel quale la riflessione pedagogica indicata oggi in modo particolare.

La famiglia nucleare e, prima, la coppia a sovrapposizione sono in crisi da decenni, e non v'è chi non se ne renda conto facilmente ed immediatamente anche solo limitandosi al suo mondo esperienziale e relazionale quotidiano. L'educazione e la cura dei figli hanno bisogno di entrambe le figure adulte di riferimento, ne hanno un bisogno essenziale ed organico fin dalle primissime età e senza nessuna sostanziale alterazione per tutte le fasce d'età successive. Un'educazione affidata esclusivamente alla madre fino all'adolescenza ed oltre, nella quale il padre figura come riferimento lontano idealizzato e ricompare forse qualche anno dopo, non funziona più da decenni e seguita a seminare disastri rispetto ai quali qualunque intervento, per quanto tardivo, rimane assolutamente necessario.

Ma dovremmo cominciare dalla coppia, non più improntata alla polarizzazione di genere spinta all'estremo e quindi ad una suddivisione aprioristica dei compiti e dei ruoli, così con i figli e a casa come nel lavoro, ambiente quest'ultimo nel quale la necessità di "pensiero rosa" si è colta da tempo. La coppia va semmai caratterizzata da tutte le scelte che recano la preposizione latina "cum": convergenza, concordanza, compartecipazione, condivisione, concordia, comprensione, ...

Non c'è nulla di "naturale" in quegli assetti che hanno dominato per due secoli la società occidentale, tant'è vero che richiedevano da una parte un'educazione pesantissima per essere costruiti, e dall'altra una violenza essenziale per essere mantenuti. Non ci sarà molto difficile comprendere come noi potremo modificare sostanzialmente la società, il lavoro, le relazioni umane e il nostro ruolo nel locale e nel globale partendo proprio dai rapporti di prossimità, con il Partner o la Partner e con i figli.

La stabilità della società otto-novecentesca occidentale si è costruita cominciando

proprio dalla casa, dalla camera da letto e dai rapporti genitori-figli. Altrettanto è quello che ci viene richiesto precisamente dallo spirito dei tempi d'oggi, su idee profondamente diverse, paradigmi, stili di vita modalità di relazionamento assolutamente alternativi.

Su tutto ciò dobbiamo sentirci impegnati. Le idee necessarie ci sono; dobbiamo esserne consapevoli.

## **Bibliografia:**

- Alberici, A.; Demetrio, D. Istituzioni di educazione degli adulti, Milano, Guerini, 2002.
- Blezza, F. Il debito coniugale e altri dialoghi pedagogici, Limena-PD, libreriauniversitaria. it Edizioni, 2017.
- Blezza, F. Pedagogia professionale, Limena-PD, Libreria Universitaria Edizioni, 2018.
- Catarsi, E. Pedagogia della famiglia, Roma, Carocci, 2008.
- Corsi, M. Famiglia e consultori familiari. Una risposta educativa, Milano, Vita e Pensiero, 1988.
- Corsi, M.; Spadafora, G. Progetto generazioni. I giovani, il mondo, l'educazione, Napoli, Tecnodid, 2011.
- Crispiani, P. Pedagogia clinica – La pedagogia sul campo, tra scienza e professione, Azzano San Paolo BG, Junior, 2001.
- Crispiani, P.; Giacconi, C. Diogene 2010. Manuale di diagnostica pedagogica, Azzano San Paolo BG, Junior, 2009.
- Demetrio, D. In età adulta – Le mutevoli fisionomie, Milano, Guerini, 2005.
- Gelpi, E. Educazione degli adulti, Milano, Guerini, 2000.
- Iori, V. Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari, Brescia, La Scuola, 2001.
- Massa, R. (a cura di) Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione, Roma-Bari, Laterza, 1990.
- Mosse, G.L. Sessualità e nazionalismo, Bari, Laterza, 1996.
- Orefice, P. Pedagogia sociale – Educazione tra saperi e società, Milano, Bruno Mondadori, 2011.
- Orefice, P.; Carullo, A.; Calaprice, S. (a cura di) Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa, Padova, CEDAM, 2011.
- Orefice, P.; Corbi, E. (a cura di) Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo, Pisa, Edizioni ETS, 2017.
- Rorty, R. Scritti sull'educazione, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- Rossi, B. Genitori competenti, Lecce, Pensa Multimedia, 2015.