



● [HomePage](#)

PSICOLOGIA, PEDAGOGIA E DIDATTICA

PROFESSIONI PEDAGOGICHE

di Franco Blezza

Dall'aula universitaria alle professioni pedagogiche (Dipartimento dell'Educazione – Università degli Studi di Trieste)

Relazione al Convegno di Studi sul tema "Ricerca, Formazione e Società Globale"
(Trieste, Facoltà di Scienze della Formazione, 11 – 12 dicembre 1998)

Presentazione

Nel mondo del lavoro, ed in particolare dei servizi, è in corso da tempo un cambiamento molto profondo e sostanziale per quanto attiene alla Materia Pedagogica. In sintesi, potremmo dire che il pesante investimento educativo che è necessario per la società in trasformazione dimostra sempre più chiaramente il suo bisogno di un aiuto di carattere professionale e specifico; laddove l'investimento diverso, ma altrettanto pesante, di ordine educativo che ha retto per due o tre secoli i preesistenti equilibri sociali, culturali, familiari, relazionali, lavorativi, politici, era essenzialmente di ordine a-specifico e non professionale, né richiedeva una qualche forma di aiuto del genere se non, al massimo, in alcuni casi molto particolari, che si sarebbe con il tempo imparato a classificare nell'ambito della cosiddetta "Pedagogia Speciale" ..

Tra le caratteristiche essenziali di questo cambiamento si potrebbero enunciare un'immagine evolutiva e non più statico-omologativa dell'educazione, i suoi caratteri pluralistici sia quanto alle idee di fondo sia quanto alle sedi alle agenzie e alle fasce d'età, la sua bi- (o pluri-) direzionalità, la sua assoluta valenza per tutta la vita, il suo carattere processuale e promozionale anziché centrato su acquisizioni, certezze e definitività. Ma sono solo dei significativi esempi: si potrebbe facilmente seguire l'elencazione, per linee sempre più note e sempre meglio leggibili (seppure non omogeneamente e non senza contraddizioni) nella letteratura pedagogica degli ultimi decenni.

Alla base vi è una revisione sostanziale di ciò che si intende per "educazione", e di conseguenza di come possa e debba condursi quella riflessione su di essa che è compito e competenza della Pedagogia. Qualunque forma di comunicazione interpersonale umana che sia parte dell'evoluzione culturale, come prerogativa umana, può considerarsi correttamente e rigorosamente come "educazione"; mentre per la riflessione sull'educazione che possa dirsi a rigore "Pedagogia" vanno emergendo con sempre maggiore chiarezza il rifiuto di qualunque visione riduzionistica che tenda a relegarla al solo piano della Teoria o al solo piano della Prassi, o a qualche dualismo o contrapposizione tra di essi, e la collocazione piuttosto su una *dimensione* propriamente *di mezzo*, su un *piano intermedio* tra Teoria e Prassi, sintesi ed insieme possibilità di comunicazione tra due piani reciprocamente irriducibili.

Dieter Benner, studioso di *Systematische Pädagogik*, scandisce "der drei möglichen Bedeutungen della Pedagogia Sistemica in "Theorie, Empirie und Praxis" [1]. Più che non di *Empiria* od *Empirie*, andrebbe impiegato in italiano quel neologismo che è *Applicatività*, e che si potrebbe rendere parzialmente (per quel che è possibile) con *Anwendungsmöglichkeit*. Non è, comunque, *applicabilità* o *Anwendbarkeit*. La questione terminologica ha un peso notevole, se si considera il permanere di locuzioni di pertinenza strettamente filosofica, e che hanno il loro tenore di improprietà specifica e di fraintendimento, come ad esempio quella di "scienza pratica" che viene ancora oggi riferita non di rado alla Pedagogia [2].

Questo integra un profondo cambiamento paradigmatico. Seguendo così ad impiegare la terminologia di Kuhn, siamo di fronte ad una "rivoluzione scientifica" che si può indicativamente far decorrere dagli anni '60 o poco prima, e con il cui tenore di problematicità abbiamo molto a che fare ancora oggi, ed avremo da misurarci per decenni. I problemi prettamente pedagogici che vi vengono posti investono direttamente le professionalità specifiche del settore, e d'altra parte fanno sì che tanto lo studente di Scienze dell'Educazione quanto il laureato che intenda seguire quelle professionalità elevate cui la laurea avvia [3] possano contare su di una esperienza diretta del paradigma educativo in via di superamento, e quindi su di una base empirica eccezionalmente pregiata ed efficace.

E' in questo contesto che si comprende bene come quel complesso di situazioni problematiche nelle quali si è trovata la ex Facoltà universitaria di Magistero in questi stessi ultimi anni possano essere state trattate come occasioni evolutive e di superamento di ristrettezze e riduzionismo preesistenti. La quinquennalizzazione di fatto dei diplomi di scuola superiore ha comportato la necessità di sopprimere quelle che diventavano duplicazioni di corsi di laurea ormai immotivate; d'altra parte, la permanenza di un'impronta originaria essenzialmente scolastica, come una sorta di "circuitto chiuso", non aveva più ragion d'essere nel cambiamento del mondo del lavoro e della realtà socio-culturale, ed evidenziava la inadeguatezza grave di una impostazione di fondo del curriculum tutta fortemente

centrata sulle discipline letterarie, cosiddette "umanistiche" nell'ottemperanza a matrici neo-idealistiche (e relative "gerarchie dei saperi") che quasi nessuno più accetterebbe come proprie matrici teoretiche, culturali, politiche.

Così si comprende appieno, e si coglie nel suo carattere innovativo e prognostico, la trasformazione della Facoltà in *Scienze della Formazione*, e quella del corso di laurea in Pedagogia nel corso in *Scienze dell'Educazione*. E' stato probabilmente un errore rinunciare al nome "Pedagogia"; anche se questo non pone nessuna ipoteca circa la denominazione delle professioni superiori alle quali esso avvia. I suoi 2° e 3° indirizzo tenderebbero a distinguere due grandi versanti delle professionalità pedagogiche, anche se con qualche margine di indeterminazione che probabilmente non potrà mai essere del tutto escluso; mentre il 1° indirizzo sta ad indicare il carattere residuale dello sbocco scolastico di questo corso di laurea, che anche sotto questo aspetto è assolutamente analogo a tutti gli altri.

Lo scopo di questa relazione è fornire alcune linee di fondo circa quell'itinerario di formazione delle professionalità più elevate che hanno la loro base nel Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, e che possono richiamare nella loro dizione la "Pedagogia" in senso proprio.

A fondamento vi sono le attività di ricerca accademica (o di base), e le attività di ricerca sul piano intermedio od applicativo, svolte negli ultimi sette-otto anni: queste seconde, attività di *interlocazione pedagogica* svolte per lo più come relazione d'aiuto [4] in problemi di famiglia, coppia, Partnership e genitorialità, sono state praticate sotto forma di volontariato. Gli scritti nel primo campo sono venuti prima e sono tuttora prevalenti [5]; gran parte degli scritti nel secondo campo sono in via di pubblicazione [6], in particolare nel contesto dell'Associazione Nazionale dei Pedagogisti professionali [7].

La "lunga marcia" dalla laurea alle professioni

Il richiamo storico, nel titolo di questo paragrafo, alla rivoluzione cinese e alla figura di Mao Zedong (1893-1976) come comandante militare è voluto: l'operazione che ancora adesso si chiama comunemente la "lunga marcia" del 1934-35 è passata alla storia come quella che è stata probabilmente la più cospicua ritirata strategica della storia (10 000 km in poco più di un anno). Questo riferimento è effettuato non con riguardo al carattere offensivo o difensivo dell'atteggiamento da tenersi verso il problema, quanto al carattere strategico del problema, e dei tempi e delle operazioni coinvolte. Uno degli errori più gravi che il futuro pedagogista potrebbe commettere sarebbe proprio quello di credere che invece il discorso sia più semplicemente tattico, coinvolgente tempi brevi, operazioni banali scontate e meccaniche, e obiettivi di leggibilità e tangibilità immediata.

Così non è.

Lo si capisce bene, se si guarda a tutte le altre professioni cui si accede con la laurea: questo titolo di studio è, comprensibilmente, necessario, ma non sufficiente e, spesso, ancora "strategicamente" lontano dalla qualificazione professionale piena. Il passaggio dall'"aula universitaria", comunque intesa, alla professione non è comunque mai "immediato".

Prima di parlare degli esempi, che sono peraltro noti e sotto gli occhi di tutti, vediamo l'unico controesempio che sussiste, peraltro esso ancora virtuale. Questo è rappresentato dalla Laurea in Scienze della Formazione Primaria: il corso si è appena avviato e i primi laureati sono quindi attesi a partire dall'a.a. 2001-2002 come noto. A quel punto, esso costituirà l'unico caso di titolo di laurea avente valore abilitante. Non ve n'è, né se ne prevede, alcun altro; ed anzi, il Trend evolutivo va esattamente nel verso opposto.

Dovremmo aggiungere che questa formazione iniziale, seppur abilitante, non viene comunque intesa da nessuno come una formazione "finita", ma semmai è pensata e strutturata come la prima sostanziale fase di una formazione continua di un professionista dell'educazione e della cultura la quale è fatta per proseguire tutta la vita lavorativa e, data la particolarità della professione cui abilita, per proseguire in modo organico e consustanziale con il pratico esercizio di quella professione. L'accesso alla professione, comunque, non è esattamente "immediato" neppure in questo caso: semmai, questa eccezione consente di gettare luce sulla particolarità che la formazione iniziale e il reclutamento degli insegnanti primari ha sempre costituito nella normativa per l'accesso alle professioni nel nostro paese. Dalle Legge Organica Casati la quale inseriva le Scuole Normali nello stesso titolo della Scuola Primaria, di fatto non conferendo ad esse un vero e proprio carattere di secondarietà, al lungo permanere dall'Ottocento in poi del "doppio canale di reclutamento", alla previsione di un anno di meno per l'Istituto Magistrale rispetto a tutte le formazioni di livello secondario superiore con Gentile, e via elencando: comunque la si guardi, e pur nelle diversissime teorie della scuola e dell'insegnamento, il considerare la formazione dell'insegnante primario come "a parte" rispetto a tutte le altre, e richiedente discipline e fin canali assolutamente speciali, risulta essere un dato che taglia trasversalmente epoche, indirizzi politici, filosofici, pedagogici, figure e personaggi, e quant'altro.

Una delle particolarità assolute della professione docente primaria, con riguardo alla formazione iniziale per essa prevista, sta altresì nel carattere di corrispondenza univoca tra titolo e aspettative di esercizio professionale che la caratterizza. Questa era venuta meno da decenni ormai relativamente al titolo di scuola superiore, ma tenderebbe a ritornare in auge con l'istituzione delle "formazione universitaria completa" prevista dal Decreto Delegato n. 417 del 31 maggio 1974 (all'art. 17) e, prima dalle Legge Delega 477/73. La previsione del numero programmato e, di più, nella nostra regione la scarsità di iscrizioni che ha reso non necessaria la prova d'ammissione, tendono a conferire una relativa stabilità al fenomeno.

In questo, la specialità si ravvicina alle corrispondenti specialità di altri corsi di laurea, anch'essi con storie assolutamente a parte, vale a dire quelli dell'area sanitaria, per i quali l'attivazione del numero programmato ha incontrato pesanti intralci da parte di studenti che non ne comprendono la ratio o, se la comprendono, evidentemente si illudono che l'aspettativa sia compatibile con la crescita de-regolata.

Ci si riferisce a lauree quali *Medicina e Chirurgia, Medicina Veterinaria, Odontoiatria*. Anche in questo caso, il controesempio è e rimane parziale, sia in ordine al carattere di prima fase di una formazione per tutta la vita che

caratterizza la formazione iniziale di queste professioni delicate ed altissimamente caratterizzate da evoluzione scientifica e tecnica, sia in ordine ad una corrispondenza univoca tra titolo di laurea e aspettativa di professione, la quale ultima non è compatibile con i disattendimenti e le disapplicazioni della disciplina del numero programmato, come si osservava.

Fra l'altro, va osservato che la facoltà di Medicina e Chirurgia è quella che prevede, da lungo tempo, i corsi di durata maggiore rispetto a tutti gli altri in Italia: e questo, considerato che essa ha previsto al suo interno sistematiche ed ampie attività di pratica professionalizzante, proprio in considerazione del carattere ben definito delle professionalità previste.

Anche per la laurea in Farmacia, del resto, l'esame di stato è poca cosa oltre alla laurea. Ma anche in esso è previsto prima della laurea un tirocinio obbligatorio a carattere fortemente professionalizzante, e anch'esso molto collimato ad una sola delle professioni cui avvia, cioè quella del Farmacista propriamente detto: sei mesi di pratica in una farmacia, di cui 15 giorni obbligatoriamente in una farmacia ospedaliera. E che la cosa abbia un senso profondo lo si capisce dal confronto con la laurea della stessa facoltà in Chimica e Tecnologie Farmaceutiche: anch'esso consente di accedere all'Esame di Stato per l'abilitazione alla professione di Farmacista ma, non essendovi previsto questo tirocinio professionale, esso va tenuto obbligatoriamente (e con qualche problema normativo ed organizzativo) dopo la laurea come condizione necessaria all'accesso a tale esame.

In effetti, e soprattutto, la corrispondenza tra titolo ed esercizio professionale pieno non è biunivoca neppure nei predetti e pur privilegiati casi. Esistono ed esisteranno ancora a lungo medici-chirurghi che esercitano l'odontoiatria; medici-chirurghi che non esercitano l'arte medica se non in via parziale e subordinata, cercando altri sbocchi ad una laurea un tempo non lontano professionalmente "blindata", e questo fenomeno è assai più accentuato tra i Medici Veterinari che si orientano nel campo dell'industria delle preparazioni alimentari ovvero dell'igiene pubblica, dell'ecologia o del management, e via elencando.

Va aggiunto che la parzialità del controesempio si coglie meglio riflettendo sul fatto che il superamento dell'esame di stato, considerato una non cospicua formalità quasi immediata rispetto al conseguimento della laurea, non è sufficiente per accedere a funzioni superiori del campo sanitario. In particolare, la via che porta alle Specialità e alla carriera ospedaliera è ancora lunga, e caratterizzata dalla frequenza delle Scuole di Specializzazione con numeri chiusi rigidi, limitati e indiscussi, e da un pesante e pluriennale Training in quel contesto. Mentre l'accesso ai ruoli universitari, anche per un settore che rimane parzialmente soggetto ad una disciplina ad hoc come quello medico-chirurgico pone a condizione sempre meno derogabile il conseguimento del triennale Dottorato di Ricerca, ancora più selettivo come accessi ed ancora più impegnativo come Training nonché come esclusività che non per altri analoghi settori.

In sostanza, il titolo di studio di laurea non è che condizione quasi sempre necessaria (con previsioni di discipline transitorie di una certa entità) per l'accesso alle professionalità elevate anche nei casi di maggiore collimatezza del corso di laurea sulle professioni; e tale collimatezza tende a non essere più così forte come un tempo. L'accesso alle professioni va inteso come mediato, non univoco, richiedente una *formazione iniziale specifica*, più organicamente connessa con il mondo delle professioni, mentre la laurea si configura come importante *formazione iniziale generale*, alla lunga necessaria ed inderogabile.

Un ulteriore messaggio particolare ci proviene dalle lauree del settore sanitario, e riguarda le denominazioni adottate. In questi casi, la corrispondenza è forte: quei laureati in Odontoiatria che si abilitano e poi esercitano la professione corrispondente si chiamano appunto Odontoiatri; vale l'analogo, più o meno, per i Medici-Chirurghi e per i Veterinari.

Ma già questo non vale per i laureati in Scienze della Formazione Primaria, che probabilmente a nessuno verrà in mente di chiamare *Scienziati della Formazione Primaria*. Comunque la si pensi,, la denominazione sarà diversa.

Questa non è una particolarità, in nessun senso: anzi, notiamo che la corrispondenza è forte nelle facoltà del settore delle *Naturwissenschaften* e del settore di *Technik und Technologie*. Come per i titoli di laurea sanitari (ed anche per i D.U. del settore), vale l'analogo e l'abbastanza simile per le Ingegneria nei suoi vari indirizzi, per Chimica e Chimica Industriale, Fisica; ed anche per Scienze Biologiche o Scienze Geologiche (ma la professione è quella di Biologo e, rispettivamente, di Geologo), Agraria (Agronomo). E già qui si nota un ampliarsi enorme del ventaglio delle modalità di esercizio di professioni che, pur richiamandosi ad un'unica dizione storicamente pregiata, si differenziano ben di più di quanto non valga per le diverse modalità d'esercizio dell'arte medica. Questo vale anche per una laurea del settore sanitario come Farmacia, per la quale l'abilitazione schiude professionalità diversissime come quella dell'Informatore Scientifico, del tecnico nell'industria di produzioni chimiche non necessariamente farmaceutiche, del farmacista nel commercio e del farmacista negli ospedali civili o militari, e via elencando. Il richiamo forte che rimane, oltretutto ad una qualche "bandiera", è alla cultura di base, cioè al livello di corso di laurea, sulla quale molti rami (e molto diversi) si possono positivamente (e necessariamente) aprire.

Questo dato di fatto si rende, insieme, più forte e più pacificamente accettato quando si passa a considerare il settore delle *Human- Sozial- Geistes- Wirtschafts-wissenschaften*. Qui la denominazione delle professioni cui si può ragionevolmente aspirare con il titolo di studio corrispondente si differenzia, evidenziando così il dato di fatto più potente della non immediatezza dell'accesso e della non univocità tra titolo di studio e professione cui esso può dare accesso.

In professioni di plurisecolare tradizione, come quella dell'Avvocato o del Notaio, nessuno trova alcunché di anomalo nel fatto che la Laurea che costituisce la loro formazione di base generale, e che è per queste carriere condizione necessaria, si chiami Giurisprudenza, come del resto la facoltà entro la quale il Corso di Laurea si sviluppa. Né, per una professione come quella del Commercialista, la laurea anziché quella "nominalmente assonante" in Economia e Commercio, sia altra affine. E nemmeno, per considerare la nostra Facoltà, se all'Albo dei Pianificatori Territoriali si accede con la laurea che si chiama Politica del Territorio.

La questione nominale, semmai, è la faccia formale della sostanza reciproca, cioè relativa alla non univocità degli sbocchi professionali corrispondenti ad una data laurea: mentre questo è ancora parziale e combattuto, si può dare

invece per acquisito che solo una parte (minoritaria) dei laureati in Giurisprudenza diventino Procuratori Legali e poi Avvocati, al termine di un percorso di formazione pluriennale, duro, selettivo, insidioso; e che ancor meno diventino Notai. E così via.

Se, quindi, una prima lezione di fondo si deve ricavare dallo stato delle cose per quanto attiene alle professionalità pedagogiche, esso può essere riassunto come segue:

- ? si possono individuare una o più grandi suddivisioni per le professionalità superiori alle quali il Corso di Laurea (nella fattispecie, in Scienze dell'Educazione) avvia, costituendo per l'accesso ad esse una condizione necessaria (fatto salvo un opportuno regime transitorio) e la *formazione iniziale generale*;
- ? la loro individuazione integra canonicamente una *formazione iniziale specifica*, della durata di qualche anno, costituita da periodi di studio, di tirocinio professionale, di prove selettive ed orientative, da condursi eventualmente solo in parte dentro l'Università, ma essenzialmente da modularsi sul mondo del lavoro e delle professioni;
- ? per individuare tali professionalità sembrano costituire una buona base le determinazioni del 2° e del 3° indirizzo del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione; questi in nessun caso possono considerarsi professionalizzanti, è invece possibile parlare con molta cautela di "pre-professionalizzazione", in un certo senso e comunque senza determinismi o pregiudiziali in materia;
- ? mentre la professionalità prefigurata dal 3° indirizzo non è quella del "formatore" come detto esplicitamente, non si può pensare a denominare quella prefigurata dal 2° indirizzo come quella dell'"educatore" comunque aggettivata e parafrasata, trattandosi anche in questo caso di un "esperto in", come vedremo;
- ? il fatto in sé che il corso di laurea si denomini "Scienze dell'Educazione" e non più "Pedagogia", e che il suo 2° indirizzo si denomini "Educatori professionali", non significa assolutamente che il professionista di alto livello cui esso avvia, come formazione iniziale e di base non si debba chiamare "pedagogista"..

Si tratta, per la via prefigurata dal 2° indirizzo, di quella figura del *Pedagogista Professionale* che si va affermando solo in anni recenti nella pubblica amministrazione centrale e periferica, nelle strutture private in convenzione, nella cooperazione, della libera professione, e via elencando.

Notiamo che questa presenza, consistente qualitativamente e quantitativamente, da un lato costituisce il necessario corrispettivo di riscontro esperienziale ad un'opera di ristrutturazione del Corso di Laurea in Pedagogia che, altrimenti, renderebbe vana anche la migliore progettualità accademica; dall'altro, consente quel recupero della classica e tradizionale dizione di *Pedagogia* e derivati che altrimenti rischiava di perdersi nelle sole ristrettissime cerchie di specialisti accademici, per lasciare il posto alla semplice operatività pratica la quale viene meglio identificata dal termine "educatore", appunto.

Riguardo a quest'ultimo punto, sembra 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 "extrascolatici") 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). Invece, sembra 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 maggiore le Scienze dell'Educazione, generalmente intese.

Il Pedagogista Professionale: una figura d'oggi di una cultura antica

La Pedagogia, come noto, ha una storia antica come la Civiltà Occidentale. Una storia non meno antica, e non meno consistente, di campi di studio e di applicatività umana cui corrispondono professioni ben altrimenti riconosciute e blasonate, come il Diritto o la Medicina.

Sono piuttosto molto più recenti, risalendo a poco più o poco meno di un secolo fa altre discipline abbastanza vicine, nelle quali il pedagogista deve avere qualche competenza non marginale, e le cui professioni corrispondenti od afferenti sono talvolta viste quali suoi possibili succedanei, come la Psicologia o la Sociologia.

Eventuali timori di sovrapposizione dell'esercizio della professione pedagogica su quello delle professioni psicologiche o sociologiche, sanitarie o giuridiche, non hanno ragion d'essere ed allignano solo sulla mancanza di conoscenza su quale sia il compito del Pedagogista Professionale. D'altra parte, eventuali sovrapposizioni dell'esercizio delle professioni anzidette nel campo del pedagogico e dell'educativo sono da considerarsi indebite ed improprie, comprensibili solo come esercizio di una supplenza provvisoria là dove la figura specifica non esista, e tendenti a dimostrare la necessità e l'urgenza del suo inserimento.

Una domanda che venne fatta ai pedagogisti professionali in una importante occasione di confronto sulle Pedagogie Speciali, e che mise a rumore l'ambiente, fu più o meno formulata in questi termini: "Ma voi pedagogisti, che storia avete?". Proveniva da uno psicologo clinico.

La domanda è *sinnlos* se riferita alla storia della materia di studio, essendo chiaro che la Psicologia come scienza ha poco più di un secolo di storia (peraltro apprezzabilissima in generale, e rilevante per il pedagogo), mentre la pedagogia ha oltre due millenni di una storia che non dovrebbe essere ignorata da uno psicologo. J.F. Herbart, con il suo teorizzare la Pedagogia come sintesi tra psicologia ed etica, è morto (1841) prima di poter vedere sostanziata questa particolare proposta d'incontro tra scienza e filosofia dall'assumere da parte del primo componente un carattere propriamente scientifico, cosa che è avvenuta solo nella seconda metà dell'Ottocento.

Diverso è il discorso relativamente alle professioni: quella del pedagogo è emersa solo da pochi anni, sia pure in quel modo prorompente e forte che evidenzia qualche ritardo storico. Mentre le professioni psicologiche e psicoterapeutiche hanno un secolo o giù di lì, e per affermarsi hanno dovuto affrontare e vincere resistenze corporative e di categoria non molto diverse da quelle che debbono affrontare oggi i pedagogisti, probabilmente quelle altrimenti motivate che non queste.

La domanda da porsi, quindi, è la seguente: quali sono le ragioni per le quali una parte essenziale della cultura umana nella nostra Civiltà fin dalle sue origini abbia trovato la necessità e fin l'urgenza di emergere come oggetto di una professionalità elevata e specifica solamente da pochissimi anni?

Due domande assolutamente analoghe, è chiaro, potrebbero porsi anche per la Psicologia e la Sociologia con riguardo alla loro origine nel secolo scorso: ma andar oltre l'eventualità delle loro posizioni ci porterebbe altrove. Qui sono in gioco delle questioni storiograficamente epocali, alle quali sarà necessario dedicare qualche cenno.

I tempi attuali sono caratterizzati da una profonda transizione di carattere epocale, piuttosto che non delle non fondate questioni di millenarismo che sussistono solo da un punto di vista numerico e convenzionalmente relativo.

Come indicativamente si può proporre per le scansioni secolari, esse hanno un senso storiografico qualora se ne retro-dati la decorrenza di alcuni decenni: da ultimi, l'Ottocento (in senso culturale) può considerarsi sorto in corrispondenza alle tre grandi rivoluzioni borghesi della seconda metà del Settecento (cronologico); e il Novecento in senso culturale, detto alquanto impropriamente e grottescamente "il secolo breve", può farsi decorrere verso gli anni 1869-70-71, con la guerra Franco-prussiana, Sedan, la caduta di Napoleone III, il II Reich tedesco, la Comune di Parigi, la presa di Roma, e via elencando.

Seguendo questa logica, è plausibile ipotizzare che il secondo XXI sia culturalmente già iniziato, anche se non siamo ovviamente in grado di andare oltre vaghe ipotesi provvisorie e di lavoro circa il quando: la massificazione degli anni '60? I movimenti di emancipazione femminile dello stesso periodo? Il cosiddetto Sessantotto? I fatti d'arme degli anni '70? La fine della guerra del Vietnam? Le ristrutturazioni economiche e produttive, che costituiranno una delle ultime grandi battaglie dalle quali l'Occidente uscirà vincitore della Guerra Fredda? L'Afganistan? Gorbacev, la Perestrojka e la Glasnost? La caduta della Cortina di Ferro? Quella del Muro di Berlino? La fine dell'URSS? L'unificazione tedesca? E' più difficile a dirsi, e meno essenziale.

Sembra piuttosto configurarsi, per i decenni a cavallo tra gli anni '60 e i primi anni '90, il senso di una transizione più profonda, che si comprende assai bene impiegando strumenti concettuali di pertinenza pedagogica. Quello che è stato chiamato per un po' impropriamente "postmoderno" è corrisposto ad un atto di superamento di un equilibrio socio-culturale durato circa due secoli, e che si reggeva su di un investimento educativo molto forte, monolitico e, si diceva, a-specifico. L'educazione per omologazione a modelli, la famiglia nucleare, la *Life-Span Theory*, e la scuola secondaria costruita per essere ponte tra la (eventuale) scuola elementare e l'Università o il lavoro di livello intermedio, il concetto di nazione e il nazionalismo, la produzione industriale modello Ford e la concezione del lavoro di Taylor in essa, la rispettabilità, non sono che esempi altamente significativi e coerenti delle creazioni di questo periodo, di interesse pedagogico diretto, che potrebbe avere le caratteristiche di un evo (questo sì, "breve"). Buoni segni di quella a-specificità stavano nell'attribuire a questi e ad altri caratteri di fondo dell'educazione dell'era le connotazioni di "naturale" (alla famiglia nucleare, ai modi di intendere la Partnership, la genitorialità, i generi; od anche le fasce d'età) o di "sempre esistite" o "tradizionali" (a certi modi di intendere la cultura a scuola, o al nazionalismo): si trattava di attribuzioni indebite, del tutto infondate, in quanto tutte queste non costituivano nient'altro che costruzioni umane, e per giunta storicamente molto recenti e di permanenza storica (a quel che si può vedere) abbastanza ridotta.

Un discorso potrebbe esser quindi fatto sul perché la Psicologia e la Sociologia come scienze siano sorte proprio nel pieno di quell'evo (che è l'evo che potrebbe dirsi post-"moderno" con proprietà, storiograficamente parlando).

Un altro discorso, che è quello che qui ci interessa, riguarda il nascere della Pedagogia Professionale su larga scala proprio in questo periodo: e non solo né primariamente per le età dello sviluppo o per la scuola, o magari per problemi di Pedagogie Speciali al di fuori di queste sedi: ma piuttosto, per il problema educativo che riguarda tutta la vita, tutte le sedi di relazionalità umana, tutte le problematiche ("speciali" e non), tutti i soggetti umani comunque collocati nella società, nella famiglia, nella cultura, nel lavoro, nella politica, nella storia.

La cosa si collega in modo ben leggibile con quel cambiamento di paradigma al quale si accennava: un'educazione che sia per tutta la vita, sempre bi- o pluri-direzionale, che sposta la sua attenzione "dai prodotti ai processi", che cerchi le sue certezze nella ricerca interminata, che valorizzi l'errore, che si incentri sulla posizione e sui tentativi di soluzione dei problemi, e via elencando per linee note [8].

Per reggere ad una realtà socio-culturale, relazionale, educativa di ricerca continua, ad una *Weltanschauung* secondo la quale "*Alles Leben ist Problemlösen*" e "*Unended [is the] Quest*", come scriveva K.R. Popper, e per vivere una simile vita da soggetto umano, da attivo agente e non da passivo gregario, è comprensibile che ci voglia un aiuto tutto particolare: la relazione d'aiuto di ordine pedagogico. Non v'è chi non veda che questa non è né può essere né a-specifica né delegabile ad uno Psicologo, ad un Sociologo, ad un Medico, ad un Giurista e via elencando. Ci vuole la relazione d'aiuto con uno specialista di alto livello, a ciò preparato: il Pedagogo Professionale.

Non è, insomma, recente la Pedagogia, ché essa è antica.

Non è recente neppure il potente investimento educativo come condizione della cultura e dell'assetto sociale in essere, ché questo era proprio dell'evo breve trascorso e di enorme entità.

Ciò che è recente è, semmai, il bisogno dell'aiuto nello specifico pedagogico di un professionista di alto livello. Un livello, va ribadito, che è superiore a quello della laurea, come vedremo fra un istante.

Questi non è primariamente un "educatore", pur se il suo agire presenta tra i tanti suoi aspetti anche quelli dell'educazione. E' semmai un "esperto di" educazione, un professionista capace di "riflettere su" l'educazione. Non solo un operatore, né solo un teorico (od un teoreta), ma le due cose insieme e qualche cosa di più.

Il Pedagogista Professionale, "figura di mezzo"

Quando si parla dei livelli nei quali individuare lo svolgersi della Pedagogia, si rischia di ripetere una delle tante forme del riduzionismo filosofico cui, storicamente, si è spesso esposta questa composita materia. Si tratta di una riproposizione, in qualche forma, del dualismo Teoria-Prassi. Questo è un dualismo nato e cresciuto in ambito filosofico: non si discute qui delle sue valenze in quell'ambito né dei suoi limiti in assoluto: si intende rimarcare come esso sia evidentemente inadeguato quando venga applicato alla Pedagogia.

E' possibile individuare anche in Pedagogia il piano della Teoria, e il piano della Prassi: ma non in modo tale che essi esauriscano il dominio della Pedagogia, o per lo meno non per come si intende l'educazione oggi e da decenni, e per come essa si va evolvendo nella transizione che abbiamo incontrato e nel secolo e nell'evo entranti.

I pedagogisti accademici si attribuiscono la qualifica, e tra di essi è altamente sviluppato il **piano della Teoria**.

Qualcuno impiega il termine "teoretica", termine di origine filosofica e tipicamente filosofico, e probabilmente adatto ad indicare uno studio di Filosofia della Scienza nel quale il tenore di Filosofia prevalga in modo netto e preponderante rispetto agli altri componenti di quel discorso composito che è sempre quello pedagogico.

Se rimaniamo sul piano della Teoria, è collocabile in esso tutta una serie di altri studiosi e proponenti anche di diversa posizione professionale. Pensiamo, ad esempio, a quei Manager delle grandi aziende che traccino le grandi linee della formazione professionale, del reclutamento, delle relazioni interne, oppure dell'immagine culturale dell'azienda, della sua storia, della sua archivistica, od anche della gestione della risorsa-uomo. Oppure a dirigenti pubblici (ministeriali, degli enti locali, della sanità,...) i quali rivestano le funzioni di indirizzo pedagogico generale rispetto ad un progetto politico dato. O a responsabili della formazione (in senso lato) in grandi agenzie, dal cui teorizzare scaturiscano poi atti educativi conseguenti. Oppure ad intellettuali la cui creatività ha influenze dirette nel campo educativo, o che si rivolgano direttamente a problematiche educative da un punto di vista più generale. Sul piano della Teoria, insomma, si possono collocare ampie tipologie di soggetti: quanti, potremmo dire, lavorino ad elaborare visioni generali dell'educazione che siano suscettibili di una ricaduta non immediata in materia di atto educativo.

E' altrettanto diretto il cogliere l'esistenza del **piano della Prassi**, e anche qui vi è una certa elaborazione da compiere rispetto alla prima impressione. Il termine "educatore" designa, anche nel linguaggio comune, chiunque educi, cioè chiunque agisca su questo piano. In una prima istanza, esso vale indipendentemente dal retroterra culturale generale o specifico, dalla progettualità, e fin dall'intenzionalità dell'atto; potremmo dire che "educatori" siamo tutti, per il fatto di essere persone umane, cioè sedi di valori, e soggetti di una rete di relazionalità interpersonale.

Su questo piano possiamo collocare quanti, tra i pratici, esercitino questa funzione con consapevolezza, secondo un progetto (non necessariamente elaborato da loro stessi) e con qualche fondamento culturale, all'interno di una prestazione d'opera lavorativa o volontaristica, comunque in qualche modo strutturata. In questo caso, si può applicare al sostantivo una qualche aggettivazione, o qualificazione perifrastica, oppure si può parlare di *operatori educativi*. Qualcuno parla di *educatori professionali diplomati*, ammesso che siano in possesso di un titolo specifico di diploma: ma si discute se l'aggettivo "professionale" sia applicabile ai non laureati; forse per ora lo è, in attesa di una riforma delle professioni non accademiche (come quelle di ragioniere, di geometria, di tecnico agrario, di perito industriale, di enotecnico,...) che liberi dall'insidiosa attribuzione "sulla carta" ai diplomi degli Istituti Tecnici di una valenza professionalizzante che, di fatto, non sussiste più da decenni; di sicuro, lo è ad altre figure, come ad esempio quella dell'"*Infermiere professionale*", che non è laureato ed è erede di una tradizione diversa da quella dei laureati come li intendeva la Legge Casati. Ciò, senza dire che esistono in Italia diversi Diplomi Universitari per "Educatore professionale", come è il caso della S.F.E.C. istituita presso la III Università di Roma [\[9\]](#).

E', comunque, un mondo vario e consistente: il mondo delle diverse tipologie di animatori, degli aî, dei precettori, degli istitutori, dei governatori, degli assistenti di comunità o di convitto, dei prefetti e sorveglianti, e via elencando. In linea di massima, si tratta di soggetti che esercitano la loro attività educativa in via largamente preponderante (se non esclusiva) sul piano della Prassi: si possono chiamare generalmente *educatori*, od *Erziehrer* (in alcuni casi, anche *Lehrer* o *Jugendlehrer*). Come qualificazione, a questo livello non è detto neppure che si richieda il possesso di un diploma di scuola superiore, o comunque questo non è necessariamente un diploma specifico, che allo stato non esiste. In qualche caso, vi sono dei corsi privati, o locali, che tendono ad accreditarsi della supplenza in materia.

Qui va operata una distinzione di principio tra l'operare generale (e generico) in campo educativo od "*Erziehung*", ed un operare sul piano della prassi educativa sulla base di un ben preciso riferimento teorico e generale, previa una progettualità fondata, e nella consapevolezza del tutto. Il che richiede una qualificazione che non è assicurata né dagli attuali Licei, Istituti o Scuole Magistrali, né lo sarà dall'atteso indirizzo socio-psico-pedagogico della scuola superiore riformata, che non avrà nessuna delle valenze professionalizzanti che ormai sono inesistenti anche negli Istituti Tecnici attuali, e che verranno spostate più avanti. Per questo, sembra indicabile una qualificazione universitaria che attualmente si identifica nel Diploma di Laurea, e ne esistono già varie tipologie riconosciute dalla legge, in attesa della revisione anche degli ordinamenti accademici e della generalizzazione del primo livello a tre anni di studi, in linea con precise normative europee.

Un termine per indicare questo modo di operare in campo educativo non esiste in lingua italiana, mentre esiste in lingua tedesca ed è "*Pädagogie*". Chi opera in tal senso si chiama *Pädagoge*, e questo termine potrebbe essere

traducibile in italiano con il termine arcaico, e che forse sarà bene riportare in uso ed in vigore, di *Pedagogo* [10]. E' il termine più adatto, allo stato, a designare un educatore qualificato, ad esempio, con un Diploma Universitario.

In materia di denominazioni, è certo stato un errore quello di far uscire il termine "*Pedagogia*" e derivati dalla nomenclatura dei titoli e degli indirizzi accademici, anche se ne possiamo apprezzare alcune motivazioni. Probabilmente, il titolo di "*educatore professionale*" qualificato accademicamente potrà essere appropriato per coloro che conseguiranno il titolo di triennio di base in materia nella attesa ristrutturazione dei corsi di laurea, o primo livello. Mentre "*pedagogista professionale*" accademicamente potrà essere il titolo di chi ha acquisito il secondo livello, uno o due anni dopo, con la previsione altresì di requisiti ulteriori.

Uno dei problemi di fondo della Prassi odierna in materia educativa è costituito dal tanto operare che attualmente non ha un quadro teorico e progettuale di riferimento, né operatori pratici adeguatamente qualificati: ciò, anche in ottemperanza a principi che ancora rimandano al Neo-idealismo italiano, e al suo rifiuto di considerare scientificamente e tecnicamente la dimensione educativa come quella didattica. Si tratta, in altre parole, di operare la transizione dalla *Erziehung* alla *Pädagogie*, e dall'*Erzieher* al *Pädagoge*, per tutta quella parte che è necessario ed opportuno che la compia, cioè per una parte sempre più rilevante e crescente della realtà educativa.

Basterebbero considerazioni come queste a gettare luce sull'esistenza e sull'importanza essenziale della dimensione intermedia della Pedagogia.

Basterebbe riflettere sulla distanza che vi è tra la Teoria e la Prassi nello specifico dell'educazione, senza lasciare spazio ad illusioni (oltre a tutto, infondate in linea di principio) che questo spazio si colmi da solo, o per volontaria rincorsa degli educatori alla teoria, o per volontario accesso dei Pedagogisti teorici alla Prassi.

Basterebbe riflettere sull'opera da svolgersi proprio perché si compia la descritta transizione, la quale non avviene certo per "virtù propria" del mondo della Prassi, né per devoluzione del mondo della Teoria su quello della Prassi. Brevi corsetti di qualificazione nel contesto del servizio, anche tenuti in convenzione con l'Università, servono più a coprire un problema esistente di un'illusoria cortina fumogena, e a consentire promozioni senza corrispettivi reali di personale che rimane qualificato solo sulla carta, e il perpetuarsi di disattendimenti nella politica di istituzioni socio-sanitarie in materia educativa.

La Pedagogia non si esaurisce nel chiuso dualismo Teoria-Prassi, ma si qualifica nella sua autonomia propria con la presenza di una *dimensione di mezzo*, di un *piano intermedio*, che consente la comunicazione e l'integrazione reciproca di Teoria e Prassi per farne qualche cosa d'altro e di sostanzialmente differente. La Pedagogia Italiana ha larga consapevolezza di questo, e dei pericoli del riduzionismo in un senso o nell'altro [11].

Emerge così anche la dimensione propria dei Pedagogisti Professionali, quella appunto della *Empirie* o della *Anwendungsmöglichkeit*. Più che non di una "sintesi" hegeliana, è il piano della dialettica continua tra Teoria e Prassi, semmai secondo teorie francofortesi.

La qualificazione del Pedagogista Professionale è oggetto da qualche anno di un serrato dibattito. Comunque, vi è convergenza nel ritenere che essa si situi nel post-lauream, mediante alcuni anni di studio, tirocinio, perfezionamento, ed uno o più filtri. Comunque, il laureato in Scienze dell'Educazione di per sé non è un "pedagogista", più di quanto un laureato in Giurisprudenza è un "avvocato".

Vedremo ora, nei prossimi due paragrafi, alcune linee di metodo per la interlocuzione del Pedagogista Professionale, e alcuni campi esemplari d'esercizio, rispettivamente: si tratta di materia tutta oggetto di esperienza e sperimentazione.

Ma, prima, ancora una riflessione si impone, per quel che riguarda le modalità di relazionamento tra il piano della Teoria generale, e il piano della Prassi e della operatività, in educazione.

Una tendenziale soppressione del piano della mediazione pedagogica non è impossibile: è, piuttosto, inaccettabile. Inaccettabile in quanto integra un progetto totalitario, integralista, umanamente incongruo. Un progetto nel quale esistono, da un lato, una ristretta cerchia di consiglieri del Principe che dettano dall'alto le linee di quella che finisce comunque per essere una *Kommandierte Pädagogik*, e, dall'altro, un esercito di pratici esecutori che rispondono direttamente all'autorità centrale e che, sprovvisti di vera professionalità ma carichi di onori e di rispetto formale, assicurano la puntuale e fedele attuazione di quanto disposto.

Non è un caso se la Pedagogia è assente in simili domini, sostituita dalla Filosofia in alto e della pratica esperienza in basso.

La negazione della Pedagogia si coniuga bene con la negazione della democrazia, con la negazione della scienza, con la negazione della professionalità. Gentile non è stato l'unico maestro in tal senso: il problema si ripropone più e più volte, anche attualmente, sotto diverse forme.

Alcuni elementi di fondo della relazione d'aiuto del Pedagogista Professionale

La Pedagogia Professionale costituisce una professionalità recente, pur innestandosi sul tronco di un sapere antico. Per questo essa ha bisogno di elementi dottrinali, metodologici, di un lessico, di un complesso di procedure, e di quant'altro da tempo possiedono altre professionalità, il tutto compatibile con la sua origine e la storia cui attinge le sue radici. Ne prenderemo qui di seguito in rassegna una serie largamente rappresentativa, sia come "stato dell'arte", che come propositività, che come apertura agli sviluppi e all'esperienza futuri.

La **relazione d'aiuto** del Pedagogista professionale è una forma di intervento dialogico, di un *let's talk*. Anche per questo può essere scambiata, ad uno sguardo superficiale, per una sovrapposizione a certi interventi psicologici, ma si tratta di una cosa molto differente, come cercheremo di illustrare.

Il pedagogista non ha pazienti né (se non in senso molto lato) clienti: ha **interlocutori**.

L'interlocuzione del Pedagogista è una *interlocuzione educativa* che si svolge sempre e comunque sul piano culturale, in ordine a dimensioni essenziali dell'uomo come soggetto di cultura, di storia, di evoluzione culturale, come sono ad esempio

- il progetto di vita
- la relazionalità intersoggettiva
- la coerenza logica e metodologica
- l'evolvere, propiziare il divenire
- l'educare all'attività,

e via elencando. Sono elementi sviluppabili a partire dalla più che bi-millennaria Storia della Pedagogia, tenendo conto del suo Trend evolutivo degli ultimi decenni (quello che interpreteremmo, si è accennato, come una transizione epocale).

Si deve trattare di un *dialogo esplicito*, nel quale il Pedagogista mette chiaramente in discussione le proprie tesi e le proprie posizioni, come chiede di fare all'interlocutore, ciascuno presentandole e trattandole per quelle che sono cioè per delle posizioni personali che non ambiscono ad alcuna. Non è praticabile questa interlocuzione se qualcuno pretende di presentare le proprie posizioni come quelle "di tutti" o, ad esempio, quelle "tradizionali", "naturali", "sempre esistite" come si faceva nei due secoli trascorsi per posizioni storicamente determinate ma da passarsi per indiscutibili.

Nel dialogo, ciascuno dei due (o più) interlocutori, compreso il Pedagogista Professionale, mette in gioco quelle che potremmo chiamare le proprie **visioni**. Il termine però indica almeno due concetti differenti, per i quali si possono proporre, come termini tecnici, due sostantivi tedeschi.

Una cosa sono le **Einsichten**, cioè quelle "visioni" che sono presupposte all'esperienza e il cui possesso consente che l'esperienza abbia luogo. Queste non sono empiriche, ma precedono l'empiria, non potendosi più riproporre l'equivoco positivistico dell'"esperienza pura". Sono strumenti concettuali auto-evidenti ed inconfutabili ma insieme necessari per il processo educativo (gli uomini sono uguali, cercare il meglio, evolvere, relazionarsi, ...): *"Unter Einsichten werden Aussagen verstanden, die der Urteilsart der apriorischen Sätzen entsprechen. Dieses Vorausgehen gilt natürlich nicht im Sinn der physicalischen Zeit, sondern als logisches Vorausgehen."* [12]. Va precisato che queste si distinguono dalle *Erkenntnisse*: *"Erkenntnisse sind Urteile a posteriori, d.h. sie folgen aus der – unmittelbaren oder vermittelten – Erfahrung und ihrer Reflexion."* [13]. Invece, *"Unter Kenntnissen (Wissen, Information) wird hier das Lehren und Lernen von Wörtern verstanden, die etwas bezeichnen."* [14].

Non si tratta né dello *Insight* psicologico-cognitivo, cioè dell'illuminazione subitanea che consente di risolvere razionalmente un problema posto, ad esempio percependo relazioni essenziali; né dello *Insight* psicanalitico, vale a dire la capacità di guardare dentro di sé motivazioni, dinamiche, significati interiori. Semmai, dalla Psicanalisi si può mutuare a questo riguardo la concettualità degli *Archetipi*, ad esempio.

Sono *Einsichten*, ad esempio ulteriore, le immagini del maschile e del femminile che così fortemente hanno impregnato di loro stesse la cultura dei due-tre secoli trascorsi: il maschile come proiezione esterna, veloce, tendente al conseguimento subitaneo del risultato, su terreno altrui, e anche con sacrificio dell'altro; il femminile come proiezione interna, comprensiva, tendente al conseguimento del risultato a tempi lunghi, nel proprio terreno, anche con proprio sacrificio. Visioni che hanno una metafora nella fisiologia degli apparati riproduttivi e in questo senso precedono l'esperienza, ma che non hanno nulla a che vedere con i maschi e con le femmine reali come soggetti di cultura, se non per un'educazione a ciò mirata.

Altra cosa, quanto a ciò che chiameremmo sempre "visioni", sono le visioni generali della realtà oggetto di studio e, nella fattispecie, di interlocuzione pedagogica. Quelle si chiamano **Anschauungen**. Viene da pensare alle *Welt-anschauungen*, probabilmente il termine composto più noto e diffuso tra quelli che vi si possono formare; tuttavia, quest'ultimo designa più propriamente una visione filosofica, od ideologica, dell'universo mondo. A noi invece interessano piuttosto delle visioni dell'umanità, dell'essere uomo, delle caratteristiche intrinseche dell'uomo in quanto tale, che in un termine composto si renderebbero con *Mensch-heit-anschauungen*.

Tipico l'esempio, nei rapporti di coppia, del confronto tra *Anschauungen* diverse tra uno dei Partner che intende una vita di impegno esterno nel lavoro, nella cultura, nell'arte, nello sport e quant'altro, e l'altro che la intende come impegno interno nella casa, nella stabilità del rapporto e nei figli: questa diversità aveva una sua composizione canonica nella coppia nucleare, attraverso una asimmetria con divisione dei compiti rigida, indiscutibile, ed imposta da un'educazione a ciò mirata, la quale la passava come fosse "naturale"; oggi vanno ricercate altre possibili soluzioni, e questo è un impegno tipicamente pedagogico-professionale.

Queste, a differenza sostanziali alla precedenti, sono risultato anche di esperienza, ed anzi continuamente rivedibili e evolvibili alla luce dell'esperienza come di qualunque altra attività umana.

Ciò che qui più conta, delle une e delle altre "visioni", è che ciascuno degli interlocutori (pedagogista compreso) apporti le proprie, e che esse divengano oggetto di interlocuzione oltretutto condizioni necessarie per essa. Per meglio dire, condizioni necessarie sono l'esplicitazione piena e senza riserve delle une e delle altre visioni, e la disponibilità a metterle in discussione in modo altrettanto pieno e senza riserve.

Questa seconda condizione è aspetto importante di una premessa necessaria per l'interlocuzione, come per qualunque intervento propriamente educativo.

In effetti, perché un'interlocuzione possa essere attivata, è necessario presupporre negli interlocutori quella prerogativa che si può chiamare **apertura**, vale a dire la disponibilità piena e senza riserve a cambiare, a divenire e al divenire evolutivo; a rimettersi sempre in discussione come idee di fondo e come progetto di vita, a ripensare le proprie scelte, specie quelle fondamentali; a rimettere in discussione anche le cose considerate e prese come le più fisse, tra le quali sé stesso, a cominciare da sé stesso; e un convincimento profondo del valore del pluralismo e della divergenza. Di fronte ad un interlocutore che, in un modo o nell'altro, si rifiutasse di aprirsi per parti rilevanti del dialogo, il Pedagogista in linea di principio non potrebbe far nulla: in pratica, qualche cosa si può fare per via indiretta, o come ricerca di spiragli d'apertura là dove sembri non esservene.

Il dialogo, chiaramente, è sempre bi-direzionale, o pluri-direzionale quando siano più di uno i soggetti che chiedono l'aiuto del Pedagogista, o quando egli ritenga di coinvolgere nel dialogo altre persone, e vi riesca. Ma parte di questo dialogo è il Pedagogista stesso, che deve per primo dimostrare apertura, e testimoniare la positività umana. Sono sempre e comunque le idee per l'uomo (tutte), il viceversa non essendo accettabile nella Pedagogia d'oggi.

Un **progetto di vita** c'è sempre, in qualunque uomo. Certo, esso non dovrebbe essere rigidamente immutabile, e tante difficoltà nascono proprio quando il soggetto rimane chiuso in esso, e incatenato ad esso, indipendentemente dalle sue contraddizioni od interne (ad esempio logiche) od esterne (ad esempio confutate dalla realtà dei fatti).

A parte questo, spesso vi sono in esso degli aspetti impliciti, o *hidden*, che come tali non evidenziano la contraddittorietà con la realtà o con i progetti di vita degli altri soggetti vicini, anche quando tale contraddittorietà sarebbe evidente. Tipico il caso di aspetti sottintesi, implicitati, dati per scontati, nel proprio progetto di vita relativamente ad obblighi o funzioni che dovrebbe rivestire il Partner, e rispetto ai quali non vi è mai la benché minima discussione.

La coerenza, o comunque la compatibilità, tra progetti di vita dei contraenti qualunque sodalizio umano deve essere considerata condizione necessaria: vale per la coppia, la famiglia, la scuola, la formazione, l'associazionismo, la cooperazione, e via elencando.

Il Pedagogista ha un compito importante nell'esplicitare ciò che è implicito, cioè nel cambiare le attribuzioni e le proprietà di una sorta di *hidden File*. Si badi bene che si tratta di abitanti del conscio: lo scavare nell'inconscio non è compito del Pedagogista, bensì dello Psicologo in qualche sua specialità

Qual è il destinatario dell'aiuto pedagogico? Il soggetto umano, inteso come soggetto di storia e di cultura, come sede di valori (non estrinseci, quindi), e nodo di comunicazione interpersonale complessa: vale a dire, con termine tecnico rigoroso, la **persona**. Il termine, di origine latina, è entrato nella Filosofia e nelle discipline dell'uomo nel secolo scorso: esso ha avuto un successo maggiore nell'ambito della Filosofia e della Pedagogia cattoliche, ma da tempo è all'attenzione di pedagogisti laici: e del resto, Mounier stesso ne individuava le radici in Socrate, Kant, Leibniz, Pascal. D'altra parte, Renouvier può considerarsi l'iniziatore del Neo-kantismo.

La cosa richiede attenzione non solo perché in altri contesti si impiega il termine *individuo*: l'impiego di questo termine non è scorretto, di per sé, quando si intenda parlare dell'elemento di una popolazione avendo attenzione prioritaria per la popolazione; ma il pedagogista fissa la sua attenzione sull'interlocutore. Come scriveva Mounier, "*Il personalismo si distingue rigorosamente dall'individualismo, e sottolinea l'inserimento collettivo e cosmico della persona.*" [15].

L'attenzione è richiesta, quindi, soprattutto quando si parla di un "aiuto", ad esempio, "alla famiglia", "alla scuola", "all'azienda", "al sodalizio", "alla società sportiva", "alla coppia", ... Il pedagogista aiuta le singole persone, o le persone in gruppo, anche quando l'aiuto è riferito al loro essere all'interno di questi od altri sodalizi umani aventi rilevanza pedagogica. Si tratta, quindi di una sineddoche: il tutto per le sue parti. Quando un Pedagogista è investito di un aiuto, poniamo, "alla coppia", egli aiuta in realtà il sig. Mario e la sig.ra Maria ad affrontare problemi relativi al loro essere coppia, al loro relazionarsi reciprocamente in coppia.

Anche qui, il discorso è tutt'altro che puramente nominalistico. Ad esempio (e sono casi frequenti e dei quali si ha ampia esperienza): quando si avvia una relazione di aiuto per un caso di coppia, è ben altro il discorso se si aiuta l'uno o l'altro Partner, e questo perfino quando sono entrambi ad interpellare il Pedagogista professionale; in un caso di genitorialità, è ben diverso il discorso se si è chiamati ad aiutare i genitori (o uno dei genitori) ovvero il figlio. I due Partner non sono caratterizzati dal medesimo "*inserimento collettivo e cosmico*", e lo stesso dicasi di genitori e figli. Le situazioni problematiche, in casi come questi, potrebbero anche essere le stesse e non è neppure detto tanto: ma questo non può dirsi per i problemi, e comunque non per la particolare relazione d'aiuto da attivarsi.

Un equivoco che non deve mai sussistere, e che si deve prevenire con ogni attenzione, riguarda il carattere culturale dell'interlocuzione pedagogica comunque intesa. **L'intervento del Pedagogista non è mai una terapia**, e il pedagogista non va confuso in alcun modo con un terapeuta. Non esiste in Pedagogia una "fisiologia", a violazione di alcuni dei suoi parametri standard integri una qualche forma di Patologia, curare la quale per ritornare a livelli fisiologici è compito del medico, dello psicoterapeuta o di qualche altra forma di terapeuta.

Quello che può fare il Pedagogista è, semmai, essere di *aiuto alla terapia*: il che, per quanto appena osservato, è un *aiuto al terapeuta* propriamente detto, oppure a chi si deve accostare alla terapia o deve seguire una terapia (ma non si deve parlare di proprio "paziente" neppure in questo caso), od anche a chi è vicino a colui che deve seguire una terapia. Tipici i casi del depresso (o dei familiari del depresso) che hanno bisogno di un intervento culturale per accostarsi razionalmente a quella che non è altro che una malattia come un'altra; dei familiari di un affetto da sindrome da conversione (un tempo "isteria") che hanno bisogno di sapere come comportarsi in occasione degli accessi e al termine di questi; del ritorno alla vita quotidiana e ad ogni forma di relazionalità dopo interventi o patologie invalidanti; dell'opera di prevenzione in casi di situazioni potenzialmente patologiche da tenersi sotto controllo (ad esempio il diabete; o malattie che richiedono diete e regimi di vita particolari); e via elencando.

Sono casi nei quali il Pedagogista agisce largamente come un didatta (della cosiddetta "didattica non scolastica"...): casi nei quali egli può più facilmente mostrarsi come un uomo di studio e di cultura, lontano da ogni stereotipo del terapeuta, anche se opera in una struttura sanitaria od a latere di essa.

E' invece, possibile che il Pedagogista impieghi l'aggettivo "**clinico**", in senso metodologico. Nell'impiego di questo aggettivo, e del sostantivo corrispondente se del caso, si può ravvisare anche un lontano significato di tipo

etimologico. In greco classico, impiegato anche da Claudio Galeno, l'aggettivo *klinikós* era riferito all'intervento sul lettuccio dove si trovava il paziente; come dire, un intervento propriamente "in situazione".

Questo aggettivo, con i derivati, si impiega per le evidenti ricorrenze nel dialogo educativo di elementi di comunicazione presenti proprio nel campo clinico: ad esempio il realismo, l'attenzione per il destinatario, la problematicità, la relazionalità diretta, la professionalità, l'attenzione per la dottrina, la possibilità di considerare ogni forma di variabilità individuale, la reciproca esclusione delle tipizzazioni "medie" che intervengono in procedimenti, anche pedagogici, di tipo statistico. Il procedimento non è statistico, ma piuttosto richiama l'Abduzione: da alcuni elementi di un caso "clinico" particolare, l'esperto trova il modo di risalire al caso generale.

Queste considerazioni ci portano nel cuore del problema metodologico. In effetti, sono molte le considerazioni sia di principio che di esperienza le quali conducono a ritenere che il Pedagogista debba considerarsi anche, e in modo sempre più forte, un metodologo.

Tra queste vi è la procedura consueta, teoricamente ed epistemologicamente consistente, che consiste nell'aiutare l'interlocutore ad operare la **transizione dalla situazione problematica al problema**.

Tecnicamente (e con qualche differenza sia dalla Pedagogia Pragmatistico-strumentalista, sia dall'Epistemologia Razional-critica o Falsificazionista) chiamiamo *situazioni problematiche* tutti i casi nei quali il vivente-uomo si trovi in conflitto, contrasto, contraddizione, squilibrio, discrepanza, comunque crisi nella sua interazione con l'ambiente; consapevoli che l'interazione è insopprimibile e la criticità è fisiologica, usuale, consueta, frequentissima. Solo quando vi sia da parte della persona umana la disposizione a reagire positivamente, costruttivamente, facendosene carico, parliamo propriamente di *problema*; e parliamo altresì non di "soluzione" di problema, ma di "tentativi (al plurale) di risolvere i problemi", non disponendo di criteri di verità.

Le situazioni problematiche sono nella realtà delle cose; solo l'uomo è in grado di porli come problemi, di farsi problema di una parte piccola, talvolta molto piccola, delle situazioni problematiche nelle quali si imbatte. E' questo un aspetto della visione, propriamente *antropologica* dell'educazione e della Pedagogia (generale, e professionale).

Quanti si rivolgono al Pedagogista Professionale, chiedendone l'aiuto, lo fanno adducendo uno o più problemi. In realtà, si tratta per lo più di situazioni problematiche propriamente dette, in quanto il rivolgersi al Pedagogista è una richiesta, in genere, di una soluzione presso di lui e da parte sua.

Il Pedagogista professionale, invece, per sue ragioni intrinseche è colui che aiuta l'interlocutore nei suoi (di lui) tentativi di soluzione. Anche se avesse delle possibili ipotesi di soluzione, dovrebbe presentarle semmai come proprie od astenersi del tutto da presentarle. Tutto il lavoro dialogico-interlocutorio deve consistere nel far sì che l'interlocutore cerchi di elaborare sue possibili soluzioni dei problemi.

Ciò senza dire che, in una casistica tanto ampia e frequente da far pensare che essa sia largamente prevalente, le *situazioni problematiche* per le quali gli interlocutori si rivolgono all'aiuto del Pedagogista Professionale non sono quelle che, razionalizzate, divengono problemi: spesso, più spesso, il problema è altrove, e anche questo *aggiustamento di rotta e di Target* è parte importante del dialogo pedagogico. esso può anche esser effettuato più volte, comunque tutte le volte che appare necessario, od anche solo opportuno.

Tipico il caso del genitore, o dei genitori, che ci si rivolgono per problemi dei figli (svogliati, indisciplinati, dallo scarso profitto scolastico, dalla socialità insoddisfacente, ...) che rivelano ben presto al dialogo come quelli non siano che sintomi di un problema che è nella coppia genitoriale.

Oppure quello della coppia "chiusa su sé stessa" che bruci in un rapporto onnivoro ogni risorsa umana, e presenta ogni sorta di problema esterno (dai vicini di casa irrispettosi, all'incomprensione nel lavoro, ad ogni sorta di nefandezze nelle famiglie d'origine, fino alla scarsa riuscita nello sport o nell'arte).

Il Pedagogista non ha soluzioni da offrire, ma una processualità che tende ad aiutarne la ricerca.

All'interlocutore che ne chiedesse ("allora dottore, mio figlio a quale corso lo iscrivo?"; "Mio marito / mia moglie, lo/la pianto o no?"; "cambio lavoro o resto dove sto"), l'unica risposta che egli può dare è, in definitiva, "*continuiamo a parlarne*".

Certamente, egli può prospettare una sua **ipotesi di soluzione**, purché sia chiaro che di ipotesi si tratta, e purché sia una tra più eventualità date. Ma deve accuratamente astenersi dal farlo ogniqualvolta questa rischi di essere presa per quello che non è (una sentenza, una diagnosi, una perizia,...), ovvero rischi di diventare un alibi per l'interlocutore il quale vi si nasconde sotto e omette invece di discuterne ("l'ha detto l'esperto!...").

Per il Pedagogista, ricercatore senza fine né fini, come non esiste una "*Fisiologia*" cui fare riferimento, non esiste neppure una "*legalità*" la violazione della quale integri un reato, da cui giudizio e condanna.

Anche per questo, il Pedagogista non ha da esprimere giudizi (come pedagogista), e comunque non ha da irrogare sanzioni, né da sentenziare condanne (né assoluzioni). In certi casi, egli assume elementi esterni: la diagnosi di un medico, la sentenza di un giudice, la rilevazione di consuetudini e usi consolidati di un Sociologo... "*esterni*" non significa estranei, essendo ben noto che la cultura del Pedagogista è una cultura composita, che il Pedagogista deve sapersi fare risorsa specifica e propria di contributi proveniente da quel complesso di scienze che si configurano così come *Scienze dell'Educazione*.

A parte questo, che pure ha una importanza comprensibile, il Pedagogista esprime semmai **pareri**, nonché *opinioni, punti di vista*: i propri o quelli che recepisce da altri, sempre esplicitamente e dichiaratamente.

Quelle del Pedagogista non sono mai prescrizioni, bensì **indicazioni**.

Quelli del Pedagogista non sono propriamente consigli, piuttosto **suggerimenti**. Non ti dico di seguire una strada differente da quella che hai scelto: semmai ti dico che oltre a quella ce ne sono altre, e discuto con te quali esse possano essere.

E comunque, presentati ed argomentati i propri pareri, opinioni, punti di vista, ottiche, visioni (nel senso delle Anschauungen e nel senso delle Einsichten), indicazioni, suggerimenti e quant'altro di analogo, la fase successiva rimane il "*parliamone ancora*", sempre che l'interlocutore mantenga la necessaria apertura.

Le risposte che il Pedagogista può dare, e che è suo compito dare, sono *risposte di metodo*, e non di merito. Le volte che si trova a dare risposte di merito, e capita, non le dà come Pedagogista: bensì, come persona umana per la quale vale il terenziano "*Homo sum: nihil humani a me alienum puto*" [16]. Relativamente al legittimo e comprensibile bisogno dell'interlocutore di trovare risposte di merito, il Pedagogista non può che avere un compito specifico: quello di aiutarlo a cercarle.

Sono risposte, metodologicamente parlando, che hanno la forma di *imperativi ipotetici*. La normatività della Pedagogia, nel caso della Pedagogia Professionale (od *almeno* in questo caso) è una normatività che collega certe indicazioni alla sussistenza di certe premesse. Il tipo di risposta cui il Pedagogista Professionale aiuta il suo interlocutore ad arrivare è del tipo "*se... allora...*".

L'ipoteticità è, a ben vedere, doppia. E' ipotetica la sussistenza della premessa o protasi ("*se... allora...*" indica anche uno o più "*e se non... allora...*". Ma è ipotetico anche il nesso tra premessa e conseguenza, protasi ed apodosi, implicante ed implicato.

Quelli del Pedagogista, e probabilmente non solo del Pedagogista Professionale, sono a ben vedere quindi degli **imperativi doppiamente ipotetici**: quando non si riesce a leggerli in questa forma, il che avviene spesso nella letteratura pedagogica, ciò può discendere dal fatto che si cela la premessa o protasi o implicante; o che si cela l'ipoteticità del nesso che si vorrebbe necessario e rigido, con un determinismo che è tipicamente positivistico e stride proprio in quanto critica il Positivismo per poi affermare qualche cosa di peggio; o da ambedue le cose insieme, magari con altro ancora.

E' questa una via di superamento dell'altro dualismo, tipicamente filosofico e intrinseco alla Filosofia, tra prescrittività e descrittività, tra scienze normative e scienze descrittive, tra discipline nomotetiche e discipline idiografiche.

Il carattere ipotetico di questi essenziali passaggi della relazione d'aiuto pedagogica, e il superamento del dualismo appena ricordati, sostanziano il recepimento anche nell'ambito pedagogico di quell'elogio del **dubbio sistematico** che è stato ben ripreso, nell'Epistemologia contemporanea, dal Razionalismo Critico.

Il dubbio pervade pareri, indicazioni, suggerimenti, visioni del Pedagogista Professionale: nell'esprimersi e nell'agire in questi termini, egli rende ragione anche della non onnipotenza dell'educazione, e testimonia come esempio un modo di vivere e di affrontare i problemi significativo sotto il profilo strettamente pedagogico, come congruo sotto quello generalmente umano.

Parte essenziale della tecnica del pedagogista nella relazione d'aiuto consiste nella sua capacità di coinvolgersi intimamente ed essenzialmente nel dialogo: il pedagogista non possiede, allo stato, né il "*distacco clinico*" né qualche cosa che vi assomigli, e probabilmente non può possedere alcunché di analogo per ragioni intrinseche alla propria specificità.

Ciò a cui fa ricorso sistematico ha molto a che vedere con l'*Empaty-empatia*, ad esempio come essa è stata trattata da Carl Rogers. Questi, pur ricordato giustamente nella Storia della Pedagogia, non era un Pedagogista bensì uno Psicoterapeuta: questo andrebbe ricordato, anche od in particolare a quanti pretenderebbero di trasferire al pedagogico quel *Client Centered* che era attribuzione di una *Therapy* (quindi, per quanto detto, di un intervento magari importante, ma comunque non pedagogico).

Ad ogni modo, quella cui è richiesto di far ricorso il pedagogista è sostanzialmente differente: è un *prendersi dentro la situazione problematica proposta dall'interlocutore, progettualmente e volontariamente, onde tentare di restituirla in un modo che possa essere per l'interlocutore stesso meglio risolvibile*.

Per questa, si è proposto di impiegare il termine **Einfühlung**, che può indicare una progettualità, una tecnica che si apprende e che si insegna, e che evoca un contesto teorico e professionale differente (come già *Einsicht* anziché *Insight*, ad esempio).

Il ricorso alla *Einfühlung*, e l'assenza di ogni sorte di distacco clinico, rendono per un verso importante il **senso del limite** all'intervento del Pedagogista Professionale. Non sono proponibili, in questo contesto, relazioni d'aiuto che abbiano durate di mesi od anni, con cadenze settimanali o ancor più ravvicinate, come nelle psicoterapie, od anche in certe relazioni mediche. Od anche, in certi casi di relazioni d'aiuto con Assistenti Sociali.

Il che, fra l'altro, corrisponde al profondo senso del *limite umano* che caratterizza questa come ogni altre relazione educativa. Limite umano, che indica la *perfettibilità* come altra faccia dell'*imperfezione* in quella medaglia che è la *Menschheit*; ma che indica anche, sul piano normativo o nomotetico, la deontologia della ricerca di quel "*meglio*" che è sempre possibile, e che è dell'uomo cercare e perseguire.

La relazione d'aiuto del Pedagogista Professionale ha limiti piuttosto stretti, anche per simili ragioni di logorio delle risorse umane: indicativamente, parlerei di alcune settimane, od anche di relazioni pluriennali ma fatte di brevi e densi colloqui e di interruzioni di molti mesi costellate, semmai, da corrispondenze epistolari o da contatti telefonici. Ma è cosa da sperimentare.

Rimane il senso del limite stretto, che poi si coniuga con la specificità delle funzioni del Pedagogista Professionale. Questi non ha lo scopo di offrire soluzioni, né giudizi, né consigli, né sanzioni, né null'altro del genere, si è detto: il dialogo quindi non sarà mai esclusivo e conclusivo nella relazione d'aiuto con il Pedagogista stesso.

Per come nasce e si sviluppa, questa relazione dialogica è pensata per avere un seguito in altri dialoghi o, meglio, nello sviluppo successivo di quello stesso dialogo in altre sedi e con altri interlocutori. Prima ancora che inizi la relazione d'aiuto, prima ancora che il Pedagogista Professionale prenda il contatto con il possibile interlocutore, egli sa già che il dialogo che deve cercare di instaurare avrà un seguito oltre a lui.

E qui vi sono, in sostanza, due possibilità di fondo, non mutuamente esclusive.

Una riguarda la constatata necessità di continuare il discorso con un qualche altro specialista: uno Psicologo, un Medico, un Assistente Sociale, un Giurista, un Sociologo, un Terapeuta, od altro. E' deontologico, per questo, da parte del Pedagogista Professionale, non solo assicurare un efficace *reindirizzamento* che sia più tranquillo e piano e a tempo giusto che sia possibile, ma anche di fornire a questo ogni aiuto (come nel caso ricordato del cosiddetto *aiuto alla terapia*, ad esempio). Si tratta del **reindirizzamento professionale**.

L'altra, auspicabilmente più frequente, consiste nel propiziare il seguito della relazione dialogica nel contesto nel quale si sono rilevate le situazioni problematiche o con le persone con le quali esse si sono scatenate, o comunque con persone che possono esservi coinvolte positivamente. Il dialogo carente nella coppia, o nel lavoro, o nella famiglia, o nel sodalizio umano, il Pedagogista Professionale farà sì che possa riprendere con nuova e più efficace vivacità ed apertura. E' questo il cosiddetto **reindirizzamento canonico**.

Il reindirizzamento, comunque, può avvenire nei confronti di chiunque, e di qualunque sede di relazionalità umana, che possa avere qualche significato educativo per l'interlocutore.

Nel ricorso sistematico allo *Screening* e al *Dépistage* si legge molto bene la specificità della professionalità del Pedagogista, anche con riguardo alla sua essenziale e profonda cultura di ordine metodologico. Si coglie altresì l'alta affinità che consente a questo professionista, per ragioni intrinseche, di collaborare con altre figure professionali.

Prima ancora di cominciare la relazione d'aiuto, prima ancora di vedere l'interlocutore, il Pedagogista sa già perfettamente che dovrà pensare ad un dialogo a termine: il come ed il quando, ovviamente, va stabilito dopo, ma questa caratteristica di fondo deve essergli chiara e senza riserve.

Alcuni ordini esemplari di campi d'applicazione per il Pedagogista Professionale

Vedremo ora, a titolo d'esempio, una serie di ordini di campi problematici nei quali può essere richiesto, in modo specifico ed essenziale, l'aiuto del Pedagogista Professionale. Non vi è alcuna pretesa né di sistematicità, né di indicare i più importanti: si tratta solo dei campi nei quali lo scrivente ha esperienza diretta adeguatamente significativa, e conoscenze maggiormente approfondite. In particolare, mancano tutti i campi che rientrano sotto la dizione generica di "*Pedagogia speciale*" (o "*Pedagogie speciali*"), che sono indubbiamente di grande interesse e richiedono un impegno sempre più forte proprio di questa professionalità, in quanto lo scrivente non se ne è occupato in misura adeguata.

Un primo ordine di campi problematici di questa competenza è rappresentato, più che da generici "problemi di famiglia", da questioni attinenti **il modello di famiglia**.

Il primo errore da evitare è quello di credere che la famiglia attuale, oggi e da alcuni decenni in crisi galoppante, sia una qualche forma di famiglia "naturale", o "sempre esistita", o "frutto di millenni di civiltà": a parte che le tre attribuzioni si escludono a vicenda, nessuna delle tre è corretta, in quanto la *famiglia nucleare* con la pesante asimmetria dei ruoli di generi che la fondano è una costruzione recente, affermatasi circa due secoli fa e con alcuni precedenti in Inghilterra un secolo prima [\[17\]](#).

Ciò detto, si possono avere (e si hanno, di fatto) una famiglia patriarcale, una matriarcale, una nucleare, una signorile-patrilineare, una cognatizia, e via elencando che non costituiscono un problema sociale, non danno vissuti patologici né alcun contraccolpo psicologico in alcuno dei contraenti, non causano alcunché di rilevante sul piano sanitario, né hanno rilevanza sociologica da richiedere interventi dei Servizi, ma che tuttavia non funzionano perché qualcuno dei componenti non è educato ad accettarla e a viverla positivamente nelle sue implicazioni e nei suoi costi.

Ciò può doversi anche a scompensi nell'educazione ricevuta in età di sviluppo, e rimanda quindi ad un aiuto di ordine specificamente pedagogico in modo diretto. Ma, più in generale, diremmo che ciascuna di queste *Anschaungen* della famiglia comporta per ognuno dei contraenti pregi e difetti: e non sempre sono chiari entrambi, non sempre essi sono esplicitati, non sempre (soprattutto) ciascuno dei contraenti esplicita ciò che offre realmente all'altro e ciò che dall'altro effettivamente si attende, e in questo manca la complementarità in molti più casi di quanto non si creda.

Ad esempio, come noto, la famiglia nucleare otto-novecentesca regge la pesante asimmetria nei ruoli di genere attraverso un tacito scambio: per cui il maschio spende al di fuori della famiglia le sue risorse umane più pregiate attendendosi dalla Partner e da tutti i familiari apporto incondizionato; mentre per tutti questi è lecito attendersi ricadute "indirette" del loro investimento, in termini di remunerazione economica, di immagine pubblica, di relazionalità, di facilitazione nella vita e via elencando. Questo, indipendentemente dalla piena e consapevole ed esplicita accettazione da parte di tutti, è sempre meno funzionale alla società d'oggi (la quale, epocalmente, non è più quella dell'*evo breve* borghese).

In sintesi schematica, potremmo dire che l'aiuto del Pedagogista potrebbe essere orientato alla **costruzione di una famiglia poli-nucleare**, nella quale cioè tendano ad essere riequilibrata (gradualmente e tendenzialmente) le asimmetrie che sussistono nella famiglia nucleare, in particolare quella di genere, per dar posto semmai ad una ripartizione di compiti elastica, non permanente, e rispettosa delle prerogative, delle attitudini, delle aspirazioni, delle intenzioni di ciascuno, nell'interesse di tutti.

Diverso ma collegato al precedente, e di non minore rilevanza oggi, è l'ordine di campi problematici che attiene all'**equilibrio di coppia e di Partnership**.

Ad esempio, un rapporto di coppia può non presentare alcun elemento patologico di interesse né medico, né psicologico, né socio-assistenziale, né giuridico, e denunciarne di gravi sul piano specificamente pedagogico, in quanto istituzionalmente squilibrato: è il caso di un rapporto gravante in prevalenza sulle spalle di uno dei due, senza che questi ne riceva neppure fattori di riequilibrio indiretti; o di un rapporto chiuso, magari equilibrato in sé ma squilibrato nei riguardi di una adeguata apertura all'esterno.

Il lavoro da compiere nella relazione d'aiuto pedagogica, in casi come questo, consiste nel tendere a **costruire una coppia "ad intersezione"**, vale a dire coppia di due persone ciascuna in sé equilibrata e con le proprie prerogative, e che decidono di mettere in comune una parte di due vite che hanno un significato potente ciascuna per sé, e che apportano all'interno della parte comune le positività delle parti non comuni.

Non si dimentichi che, in questo e nei casi precedenti, sono in gioco spesso beni non disponibili: rinunce effettuate con le migliori intenzioni e con piena avvertenza, se attengono a beni fondamentali del rispettivo essere *persona*, non hanno alcun valore, e possono essere superate anche unilateralmente senza alcuna denuncia esplicita.

Un ulteriore ordine di campi d'intervento per il Pedagogista Professionale è più direttamente rispondente a quella che è l'immagine del pedagogista nella cultura diffusa, ma anche più suscettibile di fraintendimenti. Esso riguarda ciò che chiameremmo l'**orientamento di studi e di vita**, oltretutto ovviamente "per" la vita.

In sintesi, osserveremmo al riguardo che molte scelte in materia sono incongrue, e si rivelano presto o tardi sbagliate, a causa di lacune che trovano la loro codifica proprio nel contesto pedagogico-generale e fuori da visioni riduttive di tutta la materia. Si tratta di scelte che si rifanno alla parzialità di visione della scuola rispetto al complesso di scelte di vita, come sono quelle in cui spesso si pretenderebbe di scegliere un indirizzo di studi (superiori, universitari e post-) in base al profitto conseguito in talune materie o discipline nel corso degli studi precedenti. O di scelte che non sono tali, ma che conseguono alla sovrapposizione di soggettività, in particolare di soggettività genitoriali od ambientali rispetto alle persone di coloro che debbono poi vivere anche sulla base degli studi da scegliere. Ed ancora, di scelte impersonali, etero-dirette dalla pubblicità: non solo da quella dei Mass Media, ma anche da una certa brillantezza di iniziative divulgative, le quali anziché limitarsi a perseguire l'importante obiettivo di far evolvere la cultura generale pretendono di (o finiscono per) condizionare le scelte degli studi.

Per problemi del genere, il Pedagogista Professionale deve essenzialmente far ricorso alla concettualità di **programmazione** applicata alla vita all'interno della quale calare anche le scelte scolastiche di ogni livello; e conoscendo bene la differenza tra questo e il concetto di **programma**, e le reciproche compatibilità. Da esplorare è anche il ricorso al concetto di **curriculum** nella vita, inteso ovviamente nel suo senso "attivo" (la traccia che si lascia per l'atto di muoversi o "currere", e non una pista tracciata perché poi vi si corra).

Solo in parte, e solo apparentemente, nuovo è il campo di applicazione che definiremmo **aiuto al terapeuta e al paziente**: è quello che si può anche chiamare "*aiuto alla terapia*", nuovamente con sineddoche.

Vi è un'amplissima casistica di terapie che vengono percepite negativamente dal paziente, o dall'ambiente nel quale egli vive, che diventano d'ostacolo per l'accesso alla terapia e fin all'intervento del medico, e che ostacolano ogni forma di cura. Sono più noti i casi della Neurologia, della Psichiatria, o quelli in seguito a ricadute di interventi chirurgici, cui si è accennato; ma sono non meno numerosi né significativi nella prevenzione e nella terapia in Oculistica, in Odontoiatria. In Ginecologia, più recentemente in Andrologia. Ricorre in tutti questi, ed in altri, il peso di pregiudizi che portano a distorcere la natura stessa della malattia e fin della prevenzione, che tendono ad allontanare il soggetto dalla Medicina e a rendere difficile ogni forma di intervento.

Inoltre, vi è tutta una problematica di Educazione Sanitaria, svolta spesso nel contesto di campagne informative mass-mediatiche, o di Screening di massa, nella quale si avverte la carenza di esperti del settore educativo, anche constatando il risultato spesso molto scarso conseguito.

Vi è poi l'aiuto che va prestato a chi ha subito interventi chirurgici rilevanti: o per le implicazioni culturali, o per i rischi, o per gli esiti effettivamente negativi sortiti. Di particolare interesse è il caso delle donne mastectomizzate.

Si lega a questo tutto il problema del consenso informato.

Vi è, in sostanza, tutta una interlocuzione da svolgere **sul piano culturale**, che spesso assume le forme di una particolare **Didattica non scolastica**. Questa è probabilmente l'unica situazione nella quale è opportuno che il Pedagogista deroghi dalla parità di posizionamento, per assumere posizione dietro una cattedra: egli è chiamato ad insegnare, da un lato supplendo alle carenze culturali del paziente, e dall'altro completando sul piano della conoscenza quell'opera che il medico e gli altri operatori sanitari avviano ma non possono comunque portare ad un adeguato livello di compimento.

Si collega strettamente a questa tutta la complessa problematica che riguarda **l'ambiente nella prevenzione sanitaria** e nel mantenimento dello "star bene", nel senso generale che la locuzione sta assumendo di questi tempi.

In caso di problematiche nervose, ad esempio della *depressione di carattere*, vi è tutta un'azione da compiere nei riguardi dei congiunti, e di chi comunque sta vicino al depresso, onde prevenire il crearsi di situazioni evitabili e che possono propiziare l'insorgere di accessi. E' un'opera di educazione e di dialogo che appare nella sua specificità nell'ambito della cultura pedagogica.

Interessanti in tal senso sono anche i casi di quegli affetti dalla sindrome che si è chiamata per millenni *Isteria*, e che oggi si chiama ad esempio *Sindrome dissociativa o da conversione*, a rimarcare l'eziologia non sessuata. In questi casi, sono i familiari ad aver bisogno di tutta un'azione tendente a metterli in condizioni di gestire sia le crisi e le pantomime, sia l'uscita da queste.

Ma si può vedere tutta un'altra serie di esempi differenti: si pensi a quelle famiglie che tengono comportamenti genericamente definibili come "a rischio": ad esempio per quanto riguarda l'alimentazione (eccessiva, o non bilanciata), l'alcolismo e la somministrazione degli alcolici anche in età di sviluppo, il fumo passivo, od anche le purtroppo diffusissime situazioni di grave ipocinesia, e di grave carenza di relazionalità.

Molto è il lavoro che va fatto al riguardo. Si tratta, essenzialmente, di essere consequenziali al convincimento secondo il quale **l'ambiente educa**, nel senso di ambiente umano, e di conseguenza è **necessaria la soggettività educativa in tutti gli interlocutori**. Anche nel mangiare, nel muoversi, nell'uscire, nel relazionarsi, "si" educa.

Come esempio terminale di campo d'applicazione per la professionalità pedagogica indicheremmo tutto quello che è **progettazione e direzione di un intervento culturale pubblico**. Si pensi all'esercizio di musei, biblioteche, ludoteche, fonoteche, cineforum, mostre; oppure convegnistica; iniziative per anziani, ad esempio del tipo "Università della Terza Età", od altre iniziative territoriali. Ma rientrano nella stessa tipologia interventi sui Mass Media; oppure corsi al livello degli enti locali: cicli di conferenze, corsi di cultura generale e di cultura locale, corsi di lingue, di informatica, viaggi, attività di artigianato, ...

Vale anche in questi casi, in analogia metodologica con i precedenti, il deweyano "si educa". Si educa anche attraverso i saperi, le abilità, le competenze: e non solo né prevalentemente a scuola. Anzi, c'è tutto uno sconfinato terreno di azione proprio in domini e fasce d'età non scolari, che richiede competenze specifiche e generali.

Non è, in effetti, questione di competenze disciplinari o sovra-disciplinari, e neppure solo di "cultura" genericamente intesa: non basta sapere per saper insegnare, né a scuola, né meno che meno in domini diversi da quelli scolastici propriamente detti. Anzi, in questi ultimi si pongono problemi di accesso, di assiduità, di coinvolgimento e quant'altri, in termini differenti e più impegnativi che non nel dominio scolastico in senso stretto. Ad educare, ad insegnare, a comunicare, si insegna e si impara: e con specifica sottolineatura per quanto attiene proprio il dominio e le età non scolari.

In termini generali, diremmo che si tratta di superare l'educazione otto-novecentesca centrata sull'omologazione a modelli prefissati, per giungere ad una **visione dell'educazione evolutiva ed antropologica** che si compie anche attraverso la **proposizione di esempi** e la possibilità di esercitare concretamente la scelta.

E anche questa è, propriamente e direttamente, competenza pedagogica.

31 marzo 2005

[1] Deutsche Gegenwartspädagogik herausgegeben von Michele Borrelli, Band I (Schneider, Baltmannsweiler 1993); edizione italiana La Pedagogia tedesca contemporanea I volume, a cura di Michele Borrelli (Pellegrini, Cosenza 19952). Letteralmente, "i tre possibili significati".

[2] Alla base, vi è probabilmente una troppo semplicistica identificazione del termine "scienza" con la traduzione di *die Wissenschaft*, o con alcune accezioni di 'e 'epistémè, o addirittura di 'o lógos. Ad ogni modo, "scienza" designa un'attività umana che può intendersi in senso più stretto o più lato, ma comunque avente finalità esclusivamente cognitive e teoretiche. Per indicare attività pratiche, anche di applicazione di conoscenze scientifiche (o di conoscenze di qualunque pertinenza) esiste il termine *Tecnica*, e *Tecnologia* per indicare la dimensione riflessiva su di essa.

[3] Sono dizioni della Legge Organica G. Casati, R.D. n. 3725 del 13 novembre 1859, la cui validità è chiaramente più forte oggi che non a quel tempo.

[4] "Relazione d'aiuto" è la locuzione usata quasi generalmente per designare il rapporto professionale con il Pedagogista Professionale, più o meno come si usa "cura" per il Medico o "patrocinio" per l'Avvocato, e in questo senso verrà impiegata in questa sede, anche per rimarcare come il Pedagogista non abbia il compito di offrire o proporre soluzioni ai problemi dell'interlocutore, bensì quello di aiutarlo a cercarne e a costruirsi. Che fa il Pedagogista? Parlando più generalmente possibile: aiuta! La locuzione ha avuto origine nel contesto della Psicologia Clinica, ed è di uso comune anche nella letteratura relativa alla professionalità dell'Assistente Sociale, seppure il contesto e la storia differenti vi evidenzino un'accezione non sovrapponibile. Esistono dottrine, teorie e casi nei quali certo si può dire che l'Assistente Sociale, propriamente, "aiuta" l'utente; così come ve ne sono altri nei quali egli agisce invece in un senso che si avvicina meglio all'origine del sostantivo, cioè al participio presente del verbo "assistere". Sono, comunque, professioni entrambe in rapido divenire. Su questo, cfr. La relazione di aiuto - L'incontro con l'altro nelle professioni educative di Andrea Canevaro e Arrigo Chierigatti (Carocci, Roma 1999).

[5] Vi si possono correttamente ascrivere due delle quattro opere in volume di questo periodo; Educazione 2000 - Idee e riflessioni pedagogiche per il secolo entrante (Pellegrini, Cosenza, 1993) e Un'introduzione allo studio dell'educazione (Osanna, Venosa-PZ 1996), oltre ad una abbondante produzione di articoli, scritti in miscelanea e comunicazioni nella convegnistica; mentre le altre due opere in volume (Scienza e Pedagogia - Scritti sull'educazione e la scuola 1988/1993, Arcobaleno, Monza-MI 1993; Didattica scientifica - Studio pedagogico sull'insegnamento delle scienze, Del Bianco, Udine 1994) sono di interesse prevalentemente scolastico.

[6] "L'interlocuzione come relazione d'aiuto per il Pedagogista Professionale"; "Qualeducazione", fascicolo n. 50 (anno XXVI, n.3-4), luglio-dicembre 1997, pag. 33-30. "Quale contributo pedagogico alla transizione corrente"; relazione alla II Biennale della Didattica Universitaria (Padova, 28-29-30 ottobre 1998), in corso di stampa. Inoltre, numerosi articoli sono pubblicati o in corso di pubblicazione su diverse riviste, in particolare "Qualeducazione", "Oggi Famiglia" e "Continuità e Scuola".

[7] "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. "Il Pedagogista e la formazione universitaria", relazione al 1° Congresso Regionale Friuli - Venezia Giulia dell'A.N.Pe. sul tema "La professione del Pedagogista - Nuove prospettive d'intervento" (Gorizia, 29 novembre 1997), in corso di stampa. "Fondamenti ed esperienze nell'ambito della professione pedagogica"; "Intervento preordinato" al II Convegno Regionale Sicilia A.N.Pe. - As.Pe.S. - Azienda U.S.L. 6 Palermo (Palermo, 15 novembre 1997) sul tema "Pedagogia e bisogni del territorio", in corso di stampa. "Quale necessità di Pedagogia oggi, quale Pedagogia"; Relazione al II Congresso Scientifico Nazionale dell'A.N.Pe. (Napoli,

24-25 ottobre 1998, in corso di stampa. Inoltre, numerosi articoli sono stati pubblicati sulla rivista "Professione Pedagogista" (part. nei nn. 4/1998-1/1999 e 2/1999), ed altri sono in corso di pubblicazione.

[8] [Educazione 2000, Scienza e pedagogia, Un'introduzione...](#), citate. Si vedano, altresì, i contributi recati ai Congressi Internazionali biennali della Fondazione "G. Serio" dal 1988 (Pellegrini, Cosenza; collana "Acta Paedagogica").

[9] Come correttamente scrive Paolo Marcon, la formazione di questa figura professionale "richiede un periodo di almeno tre anni, in scuole di livello terziario o superiore, non necessariamente universitario" ("Educatore professionale", in [Enciclopedia pedagogica](#) vol. III; La Scuola, Brescia 1989, col. 4220). Egli stesso elenca le scuole esistenti a questi fini ([ibidem](#), col. 4218), che sono evidentemente altra cosa dalla formazione universitaria e post- che viene richiesta per la differente professione del Pedagogista.

[10] Sono concetti che si vanno riprendendo in questi ultimissimi anni: e pure, la lezione era già chiara un quarto di secolo (e più) fa in quel personaggio di grande valore, e a lungo non adeguatamente riconosciuto che è stato Sergio De Giacinto. Cfr. [Epistemologia pedagogica tedesca contemporanea](#): La Scuola, Brescia 1974.

[11] Basta considerare la gran parte degli scritti di auto-presentazione di parte importante dei pedagogisti accademici in [La Pedagogia italiana contemporanea](#) a cura di Michele Borrelli in 3 volumi (Pellegrini, Cosenza 1995-96).

[12] K.G. Fischer, "Wie ist Theoriebildung für Politische Didaktik Möglich?"; in M. Borrelli (a cura di), opera citata, pag. 107. Letteralmente, "Sotto il termine Einsichten si intendono proposizioni (Aussagen) corrispondenti a priori. Einsichten sono giudizi che precedono l'esperienza. Questa precedenza non vale, naturalmente, nel senso del tempo fisico, ma come precedenza logica."; K. G. Fischer in [La pedagogia tedesca contemporanea](#), citato, pag. 388.

[13] [Ibidem](#). Letteralmente "Sotto il termine Erkenntnis s'intendono i giudizi a posteriori; essi scaturiscono dall'esperienza, diretta o indiretta, e dalla riflessione su di essa.". Ed. it. cit., pag. 387.

[14] [Ibidem](#), pag. 106. Letteralmente per "Kenntnisse (sapere, informazione) si intende l'insegnamento e l'apprendimento di parole che indicano qualche cosa." . Ed. it, cit., [ibidem](#).

[15] Nota aggiunta al [Vocabulaire technique et critique de la Philosophie](#) a cura di André Lalande (Alcan, Paris 1926); edizione italiana: [Dizionario critico di filosofia](#) (ISEDI, Milano 1980³), pag. 631.

[16] [Heautontimoroumenos](#) (il punitore di sé stesso, grecismo in latino) di Publio Terenzio Afro (II sec. a.C.), v. 77.

[17] Cfr. le tante opere in materia espresse nel contesto della storiografia delle *Annales*. Un titolo per tutti: [L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime](#) (1960).Ed. it.: [Padri e figli nell'Europa medievale e moderna](#) (Laterza, Bari 1968¹ riediz. 1976, 1981, 1994), pag. 487.