



● [HomePage](#)

FONDAMENTI

PERCHE' STUDIARE LA PEDAGOGIA OGGI di Franco Blezza [\(1\)](#)

Una necessità odierna

Il tema di questa nostra conversazione ha la forma un'affermazione di principio, Essa riguarda la necessità di Pedagogia che si avverte oggi: la necessità di una competenza pedagogica nelle sedi più diverse, e presso i soggetti più diversi, che non si avvertiva alcuni decenni or sono.

Anche la proposta avanzata autorevolmente dal professor Brunello, e ripresa in quest'alta sede, che Treviso abbia una cattedra universitaria di Pedagogia, pur non esistendovi i corsi di laurea specifici, fa seguito ad istanze autorevoli della città e della sua cultura, va nella medesima direzione e testimonia efficacemente di come sia necessario studiare la Pedagogia oggi, ovunque si abbiano socialità, relazionalità umana, politica nel senso ampio del termine.

Si tratta di un'esigenza sociale acutamente avvertita. Per molti anni, alla mancanza di questo apporto hanno supplito gli interventi da parte di professionisti e cultori di materie vicine, come ad esempio alcuni Psicologi, Assistenti sociali, operatori giuridici, operatori sanitari. Questo ha certo potuto aiutare: ma non ha consentito di cogliere il centro della problematica, pur evidenziandola, e ha fatto così mancare l'intervento specifico in quello che è il senso più profondo di ciò di cui nel merito la società ha bisogno oggi. Il bisogno è rimasto sostanzialmente insoddisfatto, e ha seguito a farsi più grande e più acuto.

Una disciplina dall'etimo antico

Dobbiamo scontare, in apertura, quelle riserve che potrebbero rimandare a considerazioni superficiali e non pienamente provvedute a proposito dell'etimo del termine "Pedagogia" e derivati. La riflessione su tutto ciò che è materia educativa è uno dei non molti campi di studio che non si denominano con un termine caratterizzato dal suffisso "-logia", pur essendo indubbiamente anche un "logos". Anzi il suffisso "-agogia" è probabilmente una sorta di hapax legomenon, in questo termine e in alcuni termini strettamente correlati, cui accenneremo più avanti (Andragogia, Geragogia).

Ci sono delle ragioni profonde per cui il discorso e la riflessione sull'educazione, come il teorizzare, il programmare e il trattare comunque di educazione, si chiamano con questo nome dall'etimologia anomala: "Pedagogia". Per comprenderlo, dobbiamo rifarci alla figura del "pedagogo" (paidagógos in greco, paedagogus in latino), una figura delle età classiche che ha incontrato molteplici incarnazioni nella storia, di diversa dignità, sia alle origini che nei millenni successivi.

Il termine astratto comparve dapprima in Latino ("Paedagogia", appunto) alle fine del secolo XV, e subito dopo nel tedesco Pädagogik. Comprendiamo allora come la Pedagogia rappresentasse fin dalle sue radici non solo il considerare e lo studiare l'educazione e il condurre riflessioni su di essa, ma anche ed innanzitutto un farsi carico dell'educando, un prendersene cura e un prenderselo a cuore, un condurlo in quelle situazioni sociali che si ritengono le più adatte e fattive e le maggiormente propizie possibili in quel preciso momento perché la sua educazione abbia luogo positivamente, ed altresì un vigilare e controllare su queste situazioni, un riscontrarne l'esito che ne consegue.

In questo non deve indurci in un errore facile quanto fuorviante il fatto che nel termine compaia il verbo "ago" (che, comunque, non è "duco", per chi ami il latino). Al contrario, questo "agere" riguarda un rispetto della persona nell'educando, e un soddisfacimento delle sue esigenze primarie ed umanamente imprescindibili come lo sono quelle educative .

In particolare, non c'è niente di dittatoriale, impositivo, oppressivo nel pensare e nell'agire pedagogico, per lo meno come l'intenderemo oggi. L'agire pedagogico è essenzialmente promozionale: si tratta di consentire al soggetto di porre in atto nel modo più pieno ed integrale possibile le sue personali potenzialità. Per far questo, bisogna anche collocare quel soggetto in situazioni tali che questa estrinsecazione, questa messa in atto, possa avere luogo nel modo più pieno, cioè che il soggetto possa evolvere culturalmente. Va tenuto presente, al riguardo, che queste situazioni sono in divenire continuo; un divenire nel cui processo il soggetto educando deve essere messo a regime come parte attiva, in grado di svolgervi il ruolo suo proprio. L'educazione è proiezione nel futuro

Non si dà educazione, secondo la visione attuale di questa altissima prerogativa umana, se non previsionalmente, promozionalmente, in proiezione nel futuro. Queste caratteristiche sono fondative ed irrinunciabili nel "fare pedagogia", a qualunque livello. L'educazione va pensata, prima ancora che essere attuata, con riferimento organico all'evoluzione culturale, cioè ad un divenire sistematico, senza fine né fini; in particolare, tenendo conto organicamente della necessità del soggetto di essere attrezzato a vivere attivamente e positivamente tale divenire, e non a subirlo.

I laudatores temporis acti, coloro cioè che esaltano il tempo passato solo perché è passato, possono aver avuto in altri periodi (anche recenti) un loro ruolo, eventualmente anche importante: ma essi non ne hanno alcuno nella Pedagogia odierna, se non come esempi negativi. Si potrebbe, ad esempio, muovere dal convincimento secondo il quale in un qualche tempo passato le cose andavano "meglio", indipendentemente da ciò che questo può significare e sempre ammesso che significhi qualche cosa: ad esempio perché educare era più semplice, o perché era più immediato individuarne e conseguirne gli scopi. Anche se si muovesse da simili avvisi, comunque, si dovrebbe prendere atto che non sono più quelle le condizioni nelle quali si educa oggi, e soprattutto che sono profondamente cambiati i contesti rispetto ai quali noi dobbiamo educare i nostri interlocutori, in particolare le giovani generazioni, affinché siano attrezzati a viverci e ad agirvi da persone mature, responsabili, attive, padrone della loro dignità e del loro ruolo.

Qualunque sia il giudizio che un educatore può esprimere sul contesto nel quale si colloca l'atto che egli è chiamato a compiere nei confronti delle educando, ciò non toglie che con quel contesto e con il corrispondente divenire storico egli deve e dovrà avere a che fare, e dovrà avervi a che fare in modo organico ed essenziale. Si tratta di un modo di formulare una norma deontologica: la deontologia del realismo.

Che questo lo impegni in modo profondo, e in modo sostanzialmente nuovo che non per il passato, lo comprendiamo facilmente quanto immediatamente: e questo ci porta direttamente nel vivo della tematica della presente conversazione. Qui sta il passaggio logico e concettuale fondamentale per comprendere il senso di quanto cercheremo di esporre oggi in questa sede.

L'educazione non è più replicazione di modelli: i ritmi d'evoluzione culturale e la diffusione dell'informazione...

Un tempo, più o meno lontano, era plausibile un'educazione che consistesse nella trasmissione e nella replicazione di modelli prefissati. Oggi, se anche questo paradigma pedagogico fosse accettabile in linea di principio, non sarebbe più possibile sul piano pratico: sarebbe inattuabile sul piano di fatto.

Non è necessario dare un giudizio sul tempo attuale in confronto col tempo passato, nel quale era effettivamente possibile educare diversamente; quello che è necessario, imprescindibile, fondamentale è riconoscere questo dato di fatto storico. Ciascuno di noi, da un punto di vista strettamente personale e soggettivo, può benissimo ritenere che la realtà nella quale era effettivamente possibile educare trasmettendo e replicando modelli che l'educatore a sua volta aveva ricevuto dai suoi educatori quando era educando fosse una realtà preferibile rispetto quella attuale. Nessuno può impedire un'opinione del genere, che non ha neppure senso criticare con strumenti strettamente pedagogici. Ciò non toglie che nessuno sia esonerato dal prendere atto che una educazione di quel tipo oggi non gli è più effettivamente praticabile; andrebbe poi aggiunto che essa, fosse anche praticabile, non sarebbe ciò di cui hanno bisogno gli educandi; ma di questo parleremo fra breve.

Questa impraticabilità può essere vista, per lo meno, sotto due fondamentali riguardi. Ciascuno dei due sarebbe di per sé sufficiente, ma apparirà chiaro quanto sia opportuno considerarli entrambi.

Un primo riguardo si delinea se consideriamo che noi educiamo nella storia, nell'evoluzione culturale: si tratta di prerogative umane profonde ed essenziali, come dovrebbe essere chiaro a tutti, ma innanzitutto a chi abbia cultura classica, umanistica; o per lo meno storico-letteraria. È peraltro chiaro anche a chi abbia una cultura scientifica, o tecnica, realistica, considerato il carattere sempre ipotetico-interlocutorio, e mai definitivo, di tutto quanto si afferma sia nell'una cultura che nell'altra. Si vive da uomini nella storia, e l'umanità non sarebbe neppure pensabile senza l'evoluzione culturale. Fintantoché l'evoluzione culturale si svolgeva a ritmi sufficientemente lenti, si poteva anche pensare che i modelli che si presupponevano all'educazione e si trasmettevano all'educando avessero ancora un qualche vigore al termine del processo educativo. Ma se i ritmi dell'evoluzione culturale sono cresciuti, fino a diventare terribilmente frenetici come sono oggi in tutta evidenza, ciò non è più possibile e neppure ipotizzabile in teoria. Una ipotesi di questo genere cadrebbe immediatamente: un qualunque modello si presupponesse all'educazione, per quanto bene studiato esso potesse essere, e qualunque cosa significasse questo "bene", ce lo vedremmo invecchiare rapidamente, diventerebbe inservibile prima di poter dare i primi risultati fruibili. E i nostri ragazzi, i nostri allievi, comunque i nostri educandi, si renderebbero conto da soli di quanto esso non regga anche a distanze di tempo relativamente brevi.

D'altra parte, i ritmi evolutivi sono diventati frenetici per molti motivi, e tra questi assume una rilevanza particolare il moltiplicarsi delle fonti che distribuiscono l'informazione e che ne consentono lo scambio interpersonale. Certo, anche questo dato di fatto è suscettibile di giudizi vari, in particolare chiunque può pensare che ciò abbia anche degli aspetti altamente negativi. Ciò non toglie che ci si debba prima di tutto porre realisticamente di fronte a questo dato di fatto; e, prima ancora di chiederci che cosa ci sia in questo di giusto o di sbagliato, di migliore o di peggiore, di preferibile o di deprecabile, dovremmo porci il problema dell'impiego che di tutta questa ricca e variata diffusione dell'informazione poi possono fare gli educandi, e semmai spostare il giudizio su questo piano, quello degli usi che di tale enorme ricchezza possono essere fatti o non fatti. Questo non ci consente solo di capire perché l'educazione per omologazione a modelli rigidi e prefissati non funzioni più oggi, non possa funzionare, ma integra anche una deontologia positiva. È doveroso tener conto nell'educazione di questo moltiplicarsi frenetico delle fonti di informazione e della loro interazione, nonché di tutta la rielaborazione che si verifica nella comunicazione tra persone, per poter operare oggi un buon lavoro educativo nei confronti dei nostri soggetti educandi; non è neppure possibile ipotizzare un buon agire educativo che prescindesse da questa realtà, ricca e fin eccessiva, difficile da padroneggiarsi. Semmai diremmo che oggi all'interno del compito educativo vi sia tra i primissimi punti quello di educare a padroneggiare e a farci strumento di tutto ciò, a non esserne passivi oggetti a non diventare strumento di chi può avere in mano il grosso di queste informazioni. Questo, si capisce, ci porta in dimensioni completamente diverse da quelle che trenta o cinquant'anni fa potevamo dare pacificamente per

acquisite e presupposte all'atto educativo.

... e l'educazione esplicita per tutta la vita

Ma vi è almeno un altro riguardo sotto il quale comprendere che oggi educare per replicazione, trasmissione, omologazione a modelli rigidi prefissati, come pure avveniva in tempi non lontani, non è praticamente effettuabile per ragioni di principio. Questo ci rimanda ad un altro dato di fatto, quello secondo il quale oggi l'educazione esplicita dura molto di più di quanto non durasse, o non si ritenesse che potesse durare, in un passato non lontano.

Anche in questo caso, tutto un discorso andrebbe fatto sull'evidenza secondo la quale l'educazione, in realtà, non termina mai, dura tutta la vita umana, sia pure in forme e secondo modalità differenti. Quando si diceva che verso i 15-16 anni, o poco più di là, l'educazione del figlio e del soggetto in età dello sviluppo era terminata, e che sugli esiti di questa educazione (quali che fossero stati) non erano più possibili ulteriori azioni, in realtà si compiva un'operazione consolatoria: l'educazione è una caratteristica intrinseca dell'uomo in quanto tale, in Pedagogia diremmo in quanto "persona", e semmai ciò che va richiesto è come cambi l'educazione terminate le età dello sviluppo.

Oggi si parla correntemente di "educazione degli adulti" e di "educazione degli anziani". Questo è un discorso che ci porterebbe lontano, al quale possiamo solo accennare in questa sede: troveremmo sia nella antichità che nel Medio Evo che fin nell'Evo Moderno contro-esempi convincenti del fatto che vi era un'educazione esplicita, studiata, teorizzata, strutturata anche in fasce di età che non erano più quelle delle età dello sviluppo.

L'infanzia e la fanciullezza, da un'educazione negata a un'educazione imposta

Fino ad alcuni decenni fa, quella che era educazione esplicita, chiamata da tutti per tale, si riteneva invece senz'altro che avesse una durata relativamente breve rispetto all'intero corso dell'esistenza umana. Si parlava di una dozzina d'anni, poco più, poco meno. Essa non cominciava a zero anni, e nemmeno a tre; secondo alcuni, non iniziava neppure a cinque o sei anni bensì, gradualmente, dopo: anzi, una sorta di "parola d'ordine" riguardava l'obbligo di lasciare che i bambini (cioè i soggetti della prima e della seconda infanzia) fossero fondamentalmente lasciati giocare, senza regole e con fondamentale indulgenza nei confronti della loro esuberanza e senza strumenti né per poter sfruttare le loro risorse né per potersi esprimere appieno come da loro desiderio. Qui si collocava anche una sorta di Pedagogia "scolastica - non scolastica", nel senso di dare ai bambini una scuola che non avesse le caratteristiche di una scuola vera e propria, seguendo quel paradigma che si è a lungo chiamato della "scuola materna": L'aggettivo "materna" serviva ad escludere il carattere pienamente scolastico di un'istituzione, nella quale era proibito insegnare a leggere (nonché a scrivere), impiegare materiale educativo e didattico strutturato, parlare di maestri (al maschile-neutro) anziché di "educatrici" (senz'altro al femminile), di programmi didattici anziché di "orientamenti delle attività educative", di programmazione, nonché di regole, di strumenti razionali (anche nel disegnare, nel colorare, nel cantare,...), e così via.

Operazioni di questo genere erano rinviate alla fascia d'età immediatamente successiva, la quale si chiama, propriamente, "fanciullezza". Una versione particolare del "mito del buon selvaggio" era pienamente applicata alla prima e alla seconda infanzia, anche con una considerevole gratificazione per l'educatore - non maestro, il quale poteva godere appieno di una interazione non normata e non disciplinata.

Solo nella fanciullezza il soggetto veniva bruscamente richiamato ai suoi doveri di educando, e l'educatore a sua volta virava potentemente la sua azione in senso della trasmissione ed omologazione di modelli che lui per primo aveva ricevuto, e che si era impegnato a replicare.

Solo a quel punto comparivano rigore, severità, norme, regole, esigenze, le richieste (o le pretese) di precisione, diligenza, accuratezza, ortografia, grammatica e via elencando, cercando di recuperare il più rapidamente possibile quanto in tal senso non era stato operato nelle due fasce d'età precedenti, e ubbidendo a principi e regole che l'educatore (ora chiamato "maestro") sentiva prima di tutto su se stesso, assieme al dovere di trasmetterli come stavano nell'educando. Solo a quel punto, insomma, comparivano quella disciplina e quella normatività senza delle quali non era possibile fare educazione come, del resto non è possibile neppure oggi, e non è stato e non sarà possibile mai. Ne conseguiva un'azione pesante e impositiva che, come osservato, doveva durare abbastanza poco: una decina o una dozzina d'anni all'incirca, più o meno in corrispondenza al resto dello sviluppo psicofisico. Solo questo limitato lasso di tempo era considerato il dominio della educazione esplicita, piena, e considerata e dichiarata per tale.

L'educazione oltre le età dello sviluppo

A sviluppo psico-fisico completatosi, semmai, si riteneva che sopravvenissero altri processi.

Sembra curioso dover rimarcare oggi come, ad esempio, a fare il marito o la moglie, a fare il padre o la madre, lo si impari e lo si possa insegnare; ma in quei tempi considerazioni di questo genere venivano tranquillamente sottaciute

Anche qui, dati di fatto imprescindibili suggeriscono di orientarsi verso un approccio meno rigido: l'aumento della scolarità, ed anche il suo proseguire sotto altre forme praticamente lungo tutta l'esistenza lavorativa (ed anche oltre); lo spostamento in avanti delle età medie del matrimonio, o comunque della sistemazione autonoma rispetto alla famiglia d'origine, e della genitorialità sia maschile che femminile; l'accesso differito nel mondo del lavoro, e un accesso che rimane comunque caratterizzato da flessibilità anche quando il lavoro abbia trovato un suo assetto più continuativo e non precario; e così via. Sono fenomeni ed aspetti della realtà attuale che tutti noi conosciamo bene; fra l'altro, non solo questi momenti di viraggio nella vita vanno ben oltre le età dello sviluppo, ma essi si spostano mediamente sempre più in avanti, nonché si moltiplicano.

Se prima si poteva sottacere tutto ciò che vi corrispondeva, oggi questo non è più possibile. Anche l'educazione esplicita, dichiarata per tale, dura ben oltre quel limitato lasso di tempo della vita. Anche chi andasse a lavorare, diventasse genitore, vivesse da solo o si sposasse, poco oltre le età dello sviluppo, non

per questo potrebbe illudersi di aver di fronte una vita definita una volta per tutte e che non ha più bisogno di educazione: al contrario questo bisogno si farà evidente e perentorio ben presto, se non lo è già stato al momento di compiere quei primi importanti passi personali, e tendenzialmente autonomi, nella società e nei confronti di essa.

Anche a questo specifico proposito, non mancheranno i *laudatores temporis acti*.

Si potrebbe, ad esempio, rimpiangere i tempi nei quali i nonni e i bisnonni di chi oggi ha 25 o 30 anni, e passi del genere li hanno ancora da compiere, li avevano invece compiuti, magari ad un'età ancora precedente. Non ha alcun senso discutere questo giudizio: ciò che invece è doveroso è, ancora una volta, prendere atto che la realtà è sostanzialmente cambiata, e che quelle evidenze che caratterizzavano le generazioni precedenti oggi non sarebbero praticamente attuabili, anzi tutto conduce a pensarla diversamente e, soprattutto, responsabilizza ad educare a tutt'altre prospettive di vita.

Sofferamoci un attimo sul problema della formazione scolastica iniziale.

È ben vero che alcuni decenni or sono la gran parte dei lavoratori non andavano oltre le età dello sviluppo come scolarizzazione: questa poteva anche non essere neppure coperto integralmente dall'istruzione obbligatoria, che ammontava ad otto anni (essi erano sei dal 1904, tre dal 1876, due dal 1859 con un'attuazione parziale, almeno in Italia). Ad essa faceva seguito quella che solo da pochi anni abbiamo imparato a chiamare "formazione continua": certo, questa è diventata molto più impegnativa, profonda ed essenziale oggi di quanto essa non fosse un tempo, tanto che oggi non vediamo alcuna soluzione di continuità tra la formazione iniziale e la formazione continua, cosa che invece poteva essere plausibile in anni non lontani.

Un tempo aveva una sua credibilità l'immagine della vita lavorativa che tendeva a rimanere sostanzialmente stabile ed immutabile per quanti di più decenni fosse possibile; alla fine della quale vi era l'irreversibile decadimento della vecchiaia con la progressiva perdita di quanto faticosamente acquisito e, poi, mantenuto. Se così è stato, oggi questa immagine non ha più alcun dato di realtà a suo sostegno. Al contrario, tutto ci porta a pensarla in maniera sostanzialmente differente. Da un lato, vanno messe nel conto tutta una serie di occasioni di educazione propriamente detta che si presenteranno nell'arco di questi decenni, comportando dei mutamenti sostanziali sia nel modo di lavorare che nel modo di essere nella società del lavoratore, del cittadino, del familiare, insomma della persona; dall'altro l'immagine della vecchiaia come sostanziale perdita non è neppure più realistica, al contrario si tende a valorizzare la cosiddetta terza età come sede di nuove opportunità e nuove occasioni di interesse sociale, e che possono essere colte pienamente come occasioni di educazione vera e propria.

Tutto ciò, ed altro ancora, mette in gioco per l'intera durata del corso dell'esistenza le risorse umane più essenziali, l'essere uomo in modo pieno ed integrale: se ancora oggi vi è della riluttanza ad accettare il termine "educando" riferito in modo pieno e senza riserve a queste fasce d'età, ciò ci permette di capire meglio sotto quali prospettive limitate e riduttive l'educazione sia stata vista negli anni nei quali abbiamo cominciato ad essere educati tutti noi.

Presso taluni autori, si parla preferenzialmente di "formazione" anziché genericamente di educazione, di "formazione continua" a proposito delle fasce di età successive alle età dello sviluppo; il termine "aggiornamento" che pure si impiega, invece, è da considerarsi un eufemismo riduttivo, che non ha analoghi in inglese, né in francese od in altre lingue di riferimento. Peraltro, categorie professionalmente forti e strutturate come quelle della Sanità hanno accettato di chiamare la loro formazione continua con l'acronimo ECM, che sta per "Educazione Continua in Medicina".

Va aggiunto che esistono in alcune lingue europee (ad esempio in Tedesco e in varie lingue slave) i termini "Andragogia" e "Geragogia", anch'essi con il suffisso "-agogia" come si era preannunciato, a designare l'equivalente della Pedagogia per la seconda e la terza età rispettivamente; ma la tendenza largamente prevalente in Italia e negli altri Paesi è quella di mantenere il termine "Pedagogia" con riferimento a tutta la vita umana e a tutte le fasce d'età in essa, in linea con altre lingue occidentali e con ottemperanza attenta e provveduta all'etimo. La dizione "sei in corso di formazione (continua)" appare certo più facilmente accettabile che non la dizione "sei educando" in età adulta od anziana; ma l'essenziale è aver ben chiaro che non si tratta solo né principalmente di formazione "professionale", bensì di una funzione ed insieme di un'esigenza essenziale per l'uomo in quanto persona.

Educare oggi è molto più difficile, se pur non meno gravoso ed impegnativo, che per il passato. I due fattori convergono nell'indicare l'esigenza di nuove idee di fondo su che cosa significhi educare oggi, nuove rispetto ad un passato cronologicamente non lontano. I ritmi d'evoluzione si sono fatti frenetici a seguito dell'azione di un moltiplicarsi di fonti di diffusione dell'informazione e di relativa rielaborazione; e i tempi dell'educazione si sono fatti anche esplicitamente, dichiaratamente, consapevolmente più lunghi, fino a riguardare l'intero corso della vita umana. L'eventuale proposizione di un modello quale sia, e per rispettabile che sia, diviene obsoleta ben presto, e ha molto più tempo per diventarla.

Per ragioni di fondo come queste affermiamo qui che oggi è necessario studiare la Pedagogia per tutti noi, in quanto soggetti sociali e culturali, cittadini, padri e madri, genitori e figli, componenti di famiglia e uomini di cultura, docenti e discenti, lavoratori di ogni tipo.

Potrebbe insorgere a questo punto l'interrogativo, legittimo, secondo il quale a tale evidente necessità odierna potesse essere corrisposto in altri tempi un minore rilievo per tutto ciò che era educazione allora. Non va confuso, a questo specifico proposito, il bisogno di riflessione provveduta e profonda sull'educativo con la necessità di un investimento pesante nell'agire educativo: le due cose sono profondamente differenti in linea di principio, e si divaricano proprio in corrispondenza ai tempi che abbiamo appena trascorso, alla transizione che è occorsa negli ultimi decenni e alle modificazioni sostanziali che l'educazione ha incontrato negli ultimi decenni fino ad oggi.

Fino ad alcuni decenni fa, come lungo tutto l'Evo otto-novecentesco, l'investimento educativo era

pesantissimo ed estremamente dispendioso. L'atto di educare non lo si poteva considerare poco coinvolgente né meno impegnativo per l'educatore. In particolare, svolgere i ruoli educativi del padre e della madre richiedeva presenza, sacrificio, dedizione, impegno, sensibilità, il dispendio di tutte le risorse umane più pregiate che ciascun soggetto educatore aveva a disposizione. C'era, è vero, una profonda a-simmetria tra i generi, per lo meno per le prime fasce di età dello sviluppo, e nemmeno in tutte. Almeno fino alla fanciullezza o alla pre-adolescenza, dei genitori chi operava un investimento di risorse umane più pesante nell'educazione diretta dei figli era la madre, mentre il padre questo dispendio era chiamato ad operarlo, per lo più, al di fuori; ma anche questo investimento esterno aveva delle ricadute educative sostanziali, che sarebbe un grave errore sottovalutare o passare in secondo piano. Comunque anche questa a-simmetria tendeva a compensarsi con l'andare degli anni fino a rendere evidenti i ruoli educativi profondi e impegnativi di entrambi i genitori, almeno, dall'adolescenza in poi.

Anche nei casi nei quali il padre rimaneva a lungo sullo sfondo, egli accresceva i suoi significati educativi diretti, espliciti e personali con la crescita del giovane fino ad esplicitare in pieno la propria essenza educativa prima che il processo potesse essere considerato compiuto relativamente alle età dello sviluppo. Su questo, ed in particolare sul ruolo che l'a-simmetria di genere rivestiva in quel fenomeno storicamente datato che è stata la famiglia nucleare, ci siamo intrattenuti nella conferenza dell'anno sociale precedente di questa "Dante Alighieri" trevigiana.

Detto che l'investimento di coppia comportava un dispendio comunque essenziale di risorse umane da parte di entrambi i contraenti, sia pure in campi e domini diversi per largo tratto, va anche detto che questo investimento nel campo educativo era pesante, elevatissimo, estremamente dispendioso. Il trasmettere e replicare modelli educativi considerati validi a priori negli educandi richiedeva un impegno notevole da parte degli educatori. La presenza forte della figura genitoriale, sia pure prima prevalentemente di quella femminile e poi gradualmente anche di quella maschile, per l'educando era qualche cosa di irrinunciabile, e che tutti noi ricordiamo come un fattore forte e chiaro: tanto, che eravamo indotti ad attribuire ai nostri genitori, come del resto ai nostri maestri e a tutti quelli che avevano funzioni educative come adulti di riferimento per noi, caratteri di infallibilità, di potenza smisurata se non proprio di onnipotenza, di conoscenza sconfinata se non proprio di onniscienza, e via elencando. D'altra parte lo stesso educatore si faceva scrupoli a pensare che avrebbe potuto deludere siffatte aspettative: per esempio una preoccupazione che tutti gli educatori avevano a quel tempo era di non dimostrarsi mai fallibili nei confronti degli educandi, di non ammettere mai di essersi sbagliati, semmai di nascondere i propri limiti o perlomeno di saperli adeguatamente mascherare: e tutto questo era fatto in perfetta buona fede, in quanto si riteneva che se un educatore, un insegnante, una figura adulta comunque di riferimento, avesse ammesso di fronte agli educandi di essersi sbagliato, di non sapere, di non capire, ciò avrebbe fatto perdere loro qualche cosa di irrinunciabile, di essenziale, li avrebbe messi in crisi, li avrebbe fatti crescere insicuri e senza fondamenta adeguatamente salde.

L'investimento umano nell'educazione familiare, e non solo familiare, nei confronti delle giovani generazioni lungo tutto l'evo otto-novecentesco è stato fortissimo. Esso richiedeva un dispendio estremamente elevato da parte di chiunque fosse educatore in senso esplicito. Il dispendio sul piano umano, del resto, era chiarissimo a chi educava, come l'esperienza dei presenti può facilmente testimoniare e corroborare.

Dove sta quindi la differenza sostanziale rispetto all'educare oggi, visto che l'educare oggi non richiede un impegno né maggiore né minore, ma altrettanto dispendioso, sul piano umano più essenziale?

La differenza di fondo sta nel fatto che educare per trasmissione e replicazione di modelli non richiedeva competenze particolari. Ed invece educare oggi può richiederne, e ne richiede effettivamente di specifiche. Che cos'era, un tempo, un buon educatore

Non c'era alcun bisogno di aver studiato Pedagogia, per essere un eccellente educatore allora; questo ruolo e queste mansioni non richiedevano alcuna riflessione profonda sull'educare. Al contrario, e per paradossale che possa apparirci oggi, un riflettervi avrebbe potuto comportare dei gravi inconvenienti, in quanto avrebbe intaccato la parvenza di sicurezza ed indiscutibilità che quell'educazione esigeva. Non era richiesto neppure uno studio sulle finalità che ci si poneva nell'educare, sul loro significato sociale, storico, culturale, sui rapporti tra famiglia e società, tanto tutto ciò veniva dato per scontato e, per lo più, sottaciuto. Non c'era nemmeno bisogno di aver studiato. Un educatore del tempo poteva svolgere in modo eccellente il proprio compito anche da analfabeta.

Ad una figura adulta, perché potesse essere un buon educatore, alla fin fine si richiedeva un solo requisito, in quei modi di intendere l'educazione che hanno retto per circa due secoli ed hanno retto egregiamente: quello di essere stato a propria volta educato, e educato secondo i medesimi principi, cioè di aver fatto propri quei modelli che sono stati proposti dai propri educatori a suo tempo e di impegnarsi a replicarli nei propri educandi, senza riserve e con il massimo convincimento possibile, con disponibilità al sacrificio, con senso del dovere, con spirito di servizio, con la certezza che quei modelli costituivano "il bene" (o "il Bene") per i propri educandi, come per la società intera.

All'interno di quel modo di educare, non stupisce che si potesse giungere a forme di imposizione piuttosto pesanti, e che oggi considereremmo inaccettabili nel modo più assoluto, sia per quel che riguarda il ricorso a strumenti coercitivi violenti ("il bastone e un ottimo maestro di latino", era un modo di dire più serio che non faceto), sia a strumenti coercitivi peggio che violenti come sarebbero i ricatti morali, affettivi, comunque incentratisi sulla necessità che l'educando ha dell'educatore.

Per chi appartenga alla generazione dello scrivente (nato nel 1951), era esperienza comune di vita vissuta l'aver subito atti violenti in nome dell'educazione sia a casa che, soprattutto, a scuola. L'impiego delle percosse, a mani nude o con qualche strumento, l'inghinoccharsi per terra, su terra nuda o su qualche cosa di più doloroso, il rimanere al freddo, in piedi con le mani alzate, l'essere costretto ad esercizi umilianti e dolorosi, era considerato dalla vox populi non solo come fatto ammesso ed accettato, ma come segno

irrinunciabile di perizia professionale da parte del maestro. Dei miei maestri non desidererei parlare qui in questa sede, salvo che far presente che essi erano figli del loro tempo anche a questo specifico riguardo; su di essi non potrei esprimermi altrimenti che con profondo affetto e con convinta e fondata gratitudine; comunque, potrei e dovrei aggiungere che le principali sofferenze che ho partito a scuola o nel periodo scolare non le ritengo assolutamente ascrivibili a punizioni e comportamenti materialmente violenti, che pure ci sono stati e che ho subito.

Qui mi basterà ricordare che, di tutti i maestri di quella grande scuola elementare che ho frequentato non in questa città, colui che veniva unanimemente ritenuto il maestro più bravo e più stimato in assoluto era un docente di una classe vicina alla mia, dallo sguardo diabolico e fulminante, che intimidiva, con la barbetta mefistofelica, il quale aveva sulla pedana a fianco della cattedra una serie di canne di lunghezza crescente, con le quali poteva abilmente percuotere ogni singolo alunno senza doversi neppure alzare dalla sedia. Quel maestro era da tutti considerato senza dubbio alcuno il migliore in assoluto, il massimo che si potesse richiedere in termini di perizia professionale per quel particolare ruolo educativo.

Ma, si osservava, la percossa sistematica non era l'ipotesi peggiore.

Quante volte si sentiva prescrivere all'educando di agire o non agire in un determinato modo, con la sola motivazione che ciò faceva male all'educatore (ad esempio al genitore)? Quante volte il genitore stroncava un figlio con la semplice asserzione che il di lui comportamento "l'aveva fatto vergognare" di fronte a parenti o a conoscenti? Una percossa o financo una bastonata può fare molto meno male che sentirsi anche solo adombrata l'eventualità di aver mancato alle aspettative dei genitori, o di sentirsi condizionati in modo essenziale tanto la buona disposizione quanto l'apporto necessario di questi quando l'agire non fosse conforme a ciò che essi imponevano. Peggio ancora era quando questo coinvolgeva l'affetto delle persone più care, il quale andava "comprato" o barattato con la rinuncia a scelte proprie e con l'adesione supina ed acritica ai modelli che essi proponevano (o, meglio, imponevano).

Ovviamente, non vi era alcuna consapevolezza negli educandi del fatto che questi modelli erano stati a loro volta oggetto di analoga imposizione oppressiva nei confronti dei loro educatori solo qualche decennio prima. D'altra parte, una critica a-temporale, non storicizzata, a qual modo di concepire ed attuare l'educazione non avrebbe alcun senso.

Inviterei, quindi, a fissare piuttosto l'attenzione critica su un altro aspetto del problema educativo in quel contesto: solamente la certezza assoluta da parte dell'educatore di essere in possesso di ciò che era senza ombra di dubbio "il bene" (o "il Bene") dell'educando lo autorizzava sia materialmente che moralmente ad utilizzare qualunque strumento che egli ritenesse utile ed appropriato allo scopo. Qualunque cosa facesse, lo faceva "per il suo bene/Bene". L'educatore che poneva in essere atti violenti diceva spesso, e pensava più spesso, che questo faceva pur più male a lui stesso che non all'educando. Non va creduto che gli educatori di quell'epoca fossero tutti dei sadici, malati e che trovavano negli educandi delle età più tenere dei comodi oggetti di sfogo delle loro proprie frustrazioni personali; ce ne saranno stati indubbiamente alcuni, e (se è per quello) ce ne sono anche oggi, ma se il grosso degli educatori agiva così, e per la quasi totalità essi erano convinti che l'agire così fosse un buon agire, vanno ricercati tutt'altri motivi.

Quel modo di intendere l'educazione, per quanto impegnativo esso fosse per l'educatore, per quanto esso richiedesse una presenza costante, assidua, dominante, fin opprimente da parte dell'educatore nei confronti dell'educando, dal punto di vista culturale era un modo assai facile di educare, facilissimo quanto il dire che cosa significasse educare, in che cosa consistesse l'educazione.

Educazione, per il paradigma dominante lungo l'Evo otto-novecentesco e fino a pochi decenni or sono, significava niente altro che trasmettere, replicare, trasferire negli educandi quei modelli che erano considerati in astratto validi, buoni, assoluti, indiscutibili, non criticabili né criticati, che l'educatore a sua volta aveva ricevuto. Se si tratta del "bene/Bene" dei nostri educandi, non dobbiamo far altro che metterlo comunque in atto.

Si pensi, sempre a titolo d'esempio, ad un altro modo di dire che era così comune in quel contesto educativo e culturale. Oggi si parla correntemente di "orientamento"; si tratta di un atto complesso e che richiede competenze pedagogiche avanzate evidenti; va notato qui, incidentalmente, che l'orientamento dev'essere operato prima per la vita e poi, solo secondariamente, per la scuola; mentre invece ancora troppo spesso si indulge ad un viceversa che è sempre e comunque un errore grave; ad ogni modo, anche di orientamento, cioè di dare delle coordinate affinché l'educando sia poi in grado di cercarsi la sua propria strada, si è preso a parlare solo da alcuni decenni, tanto che prima di circa cinquant'anni fa il termine non era assolutamente impiegato in quel senso; a quel tempo non si parlava di orientamento bensì si parlava di "retta via".

L'educazione era, propriamente, un instradamento lungo la "retta via".

Si capiscono immediatamente due concettualità importanti in questa adusata locuzione. Innanzitutto l'articolo determinativo al singolare, il che dava per scontato e prestabilito (ed anche pregiudicato) che questa via fosse una ed una sola, tutto il resto fosse errore. In secondo luogo, l'aggettivo "retta" possiede due significati, diversi ma che in questo caso si sovrapponevano: il significato di "diritta" per cui, una volta imboccata questa via, la virtù stava nel seguirla senza la benché minima deviazione, anch'essa considerata senz'altro come un errore, e il significato di "giusta".

Che cosa possono essere, oggi, un buon educatore e un buon educare

Non ci sentiamo, quindi, obbligati a muovere neppure un cenno di critica a quel modo di intendere l'educazione, e neppure a chi educava in quel modo considerandolo un proprio dovere; non pensiamo neppure che questo abbia fondamentalmente senso se non viene collocato quel modo di educare nel suo contesto storico, sociale, culturale.

Ciò di cui dobbiamo invece prendere atto è che quel modo di educare non è più praticabile oggi. Oggi il pensare ad una strada tracciata una volta per tutte al termine delle età dello sviluppo, e che fosse seguibile per tutto il restante corso dell'esistenza sia nel lavoro che nella cultura che nella società che in tutte le

relazioni umane e relative sedi, non sarebbe neppure concepibile. Anche quando si fosse conseguita una posizione che consentisse di dare il meglio di sé in un certo momento nel campo del lavoro, della cultura, delle relazioni sociali, delle relazioni familiari, ciò non solo non ci esimerebbe da prendere in esame le eventualità del cambiamento futuro, virtuale e probabilmente imminente, ma ci comporterebbe al contrario la pesante responsabilità di predisporre una reazione costruttiva e positiva di fronte a quei cambiamenti che siamo certi interverranno in tutte queste sedi ed in altre, e dobbiamo attenderci che sia a scadenza breve. Oggi, quindi ed in altre parole, si tende certamente ad aiutare l'educando a cercarsi una posizione ottimale per porre in atto le proprie potenzialità in tutti questi campi, ma così facendo si pone la massima cautela nel predisporre l'educando stesso a quelle profonde trasformazioni che egli sarà chiamato a vivere e a padroneggiare in senso attivo, e comunque a prevenire tutti i rischi evidenti che vi sarebbero in un trincerarsi da parte dell'educando su posizioni già conseguite in una realtà che comunque è in continua e frenetica evoluzione.

La virtù non è più nella costanza conservativa, presunta "affidabilità", ma nella flessibilità: è nella capacità di convertirsi, di aggiornarsi, e non solo nei settori in cui questo è più evidentemente urgente come sono i settori professionali o quelli culturali; bensì in tutti i settori di socialità e relazionalità umane, compresa la famiglia o, meglio e per certi aspetti, proprio a cominciare da essa.

Al riguardo, sarà il caso di rimarcare quanto sia finto il dualismo tra formazione iniziale e formazione continua, anzi come sia fondamentalmente sbagliato chiamare con termini differenti quello che è un processo continuo, di educazione o formazione per tutta la vita. Si può bene individuare questa esigenza in alcuni settori particolari, come sarebbero ad esempio quelli delle professionalità tecnologicamente più avanzate, con quelli delle professionalità che seguono la vita di tutti i giorni (giornalisti ad esempio) oppure le dinamiche contestuali (avvocati o commercialisti), ma sarebbe un errore grave volerlo ridurre a questi: in fondo, tutte le professionalità, costituiscono certo degli ottimi esempi, purché se ne colga la portata generale.

Non è certo una scoperta di oggi che ai nostri allievi ed educandi, quando li facciamo studiare, una delle cose principali da fornire loro è la capacità di studiare, variamente chiamata a seconda dei tempi e dei contesti (metodo di studio, stile di vita da studente, amore per la cultura o "filosofia" in senso ampio, ...): questa deve essere sempre a disposizione del soggetto umano perché possa porre in essere tutte le azioni culturali necessarie ogniqualvolta il contesto glielo richiederà.

La necessità odierna di studiare la Pedagogia...

Per tutti questi motivi, che sono peraltro evidenti all'esperienza e alla sensibilità di ciascuno, ed ancora per altri motivi che potremo ulteriormente prendere in esame ma ce ne asteniamo perché il tempo disponibile comincia a volgere al termine, si capisce bene come educare oggi sia enormemente più complesso, più culturalmente fondato, che non per il passato, e che possa di conseguenza richiedere delle competenze specifiche che in altri tempi non erano richieste, in quanto non considerate necessarie, e non considerate necessarie correttamente e fondatamente.

Questo, da un lato, comporta che lo studio della Pedagogia comincia ad essere richiesto un po' dappertutto, nella formazione dei settori nei quali fino a qualche decennio fa nessuno si sognava neppure di evocare questo nome: e ciò, sia pure con tutte le lentezze, con tutte le inerzie e con tutte le resistenze che si incontrano in ogni campo del sapere.

Se prendiamo come valido esempio l'Università, come sede della formazione più elevata ma sempre tenendo presente la portata generale di questa esemplificazione, fino a non molti decenni or sono all'Università la Pedagogia era studiata quasi esclusivamente dagli studenti dei Magisteri. Erano queste delle particolari Facoltà, che non esistono più, ma che erano state create in Italia nel 1935 per dare uno sbocco universitario anche ai maestri i quali, diversamente, si vedevano preclusa questa via in quanto studiavano un anno di meno della quasi totalità dei loro colleghi frequentanti le scuole superiori. Queste Facoltà formavano inizialmente Direttori Didattici, Ispettori Scolastici, Insegnanti di Scuola Media, costituendo quasi un completamento di un circuito chiuso tra i primi gradi della scuola e l'Università stessa. Al di fuori dei Magisteri si trovavano pochissimi esempi di insegnamenti pedagogici, per lo più legati a situazioni personali e locali assolutamente particolari, e comunque in Facoltà affini ai Magisteri come in particolare Lettere e Filosofia, per lo più riconducendosi all'insegnamento della Pedagogia ad una sorta di *Dépendance* degli insegnamenti filosofici. Oggi, l'insegnamento pedagogico è presente all'Università non solo in tutti i settori delle Scienze Umane, Sociali e della Cultura (Psicologia, Sociologia, Scienze Politiche, Economia e Commercio, Servizio Sociale,.....) ma comincia ad avere una sua non trascurabile importanza anche in altri settori, come ad esempio nei corsi di laurea in Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali, nei corsi di laurea della Facoltà di Medicina e Chirurgia, ed ancora non si sono neppure avvicinati i limiti di questo dominio, in ampliamento evidente quanto necessario.

Si diceva in apertura dell'alta istanza, avanzata da autorità culturali in città, perché a Treviso vi sia una cattedra piena di Pedagogia, anche se non vi sono corsi di laurea specifici. Bene, seguendo indirizzi razionalmente consolidati, ciò potrebbe avvenire già oggi nei corsi di laurea attivati in questa sede dalle Facoltà di Economia e Commercio, o di Lingue e Letterature Straniere; né si può escludere che ciò possa avvenire relativamente ad altre Facoltà in un futuro non lontano e che già si delinea. Ma insegnamenti universitari pedagogici a Treviso e provincia già oggi esistono, nei vari corsi di laurea e di laurea specialistica attivati nel Capoluogo, a Conegliano e a Castelfranco dalla Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università di Padova. Si tratta di presenze apprezzabili e degne di menzione: ma, allo stato attuale, esse presentano tutti i limiti di ogni corso tenuto da personale esterno all'Università, reclutato con contratti annuali o con affidamenti gratuiti o a basso costo nei quali vi è certo il meglio dell'esplicazione di qualità da parte di soggetti onorati dalla collaborazione all'Università, ma che fanno mancare all'Università e al territorio un rapporto organico di direzione, di ricerca, di scientificità.

Se ne può avere un'ulteriore immagine esemplare considerando quanto di specificamente pedagogico era assente nei libri di testo antologici o storici, ad esempio, di Letteratura o di Filosofia in quanto considerato non pienamente pertinente o secondario o non rilevante per indirizzi culturali generali, mentre oggi torna ad essere sviluppato, sia pure anche qui in misura ancora inadeguata, e scritti sull'educazione compaiono là dove decenni or sono nessuno si sarebbe sognato di includerne o di cercarne.

Ma non è solo un problema di Università e Scuola, cioè di quella parte della formazione che è maggiormente centrata sui saperi, anche se in quelle sedi si è cominciato a dare una risposta positiva precedentemente che non in altre, e i primi risultati sono meglio leggibili ancorché inadeguati.

L'enorme ampliarsi e diversificarsi dei campi nei quali è indicata la competenza pedagogica

Si pensi a quanto si sia ampliato l'insegnamento della Pedagogia (come quello di altre Scienze Umane, Sociali e della Cultura) nelle Scuole Superiori, in più indirizzi, oppure a quella comparsa che la Pedagogia ha già fatto nel campo della formazione professionale, della gestione delle risorse umane, dei servizi, della formazione alla coppia e alla famiglia, nella formazione alla genitorialità, nello Sport, e via elencando, anche se in questi campi (come del resto nello stesso campo universitario) il più di quanto è minimamente necessario rimane ancora da attuare.

In particolare, si è visto nella conversazione dell'anno precedente come la famiglia, e prima di essa la coppia e i due Partner, abbiano bisogno di un aiuto specificamente pedagogico; ed altresì, come questo costituisca non la patologia, bensì la fisiologia nella realtà attuale. Tra i dati evidenti circa la necessità della Pedagogia, quelli che hanno per oggetto la coppia e la famiglia sono probabilmente quelli che rendono meglio la potente transizione occorsa negli ultimi decenni, e che (non a caso) incontrano le maggiori resistenze emotive.

Non si tratta più solo, né principalmente, di aiutare quelli che consideriamo casi cosiddetti "speciali", cioè oggetto della cosiddetta Pedagogia speciale, come l'aver in famiglia un elemento o più che presentano problemi di Handicap, di diversa abilità, oppure ad esempio di disadattamento o di devianza. È necessario capire che anche rivestire ruoli familiari, al pari di quelli educativi e contestualmente ai medesimi, comporta difficoltà enormemente maggiori, e qualitativamente diverse, che non per il passato. L'aiuto pedagogico è necessario nel costruire la genitorialità e la familiarità, e prima di queste nel costituire la Partnership, oggi: anche tutto ciò costituisce un buon esempio di campo d'applicazione professionale per un Pedagogista.

Altri esempi si possono trovare, nell'esperienza di ciascuno, quando si considerino problemi seri come ad esempio quello di educare alla scelta, e quindi a sostituire alle certezze un tempo dispensate con l'educazione uno stato ben più impegnativo di incertezza continua ma anche di profonda responsabilizzazione; oppure la laboriosa ricerca di un continuo equilibrio tra il rispetto delle libertà degli educandi e la necessità di farli vivere entro contesti di regole, affinché correttamente essi pervengano alla autonomia come aspetto della loro maturità attraverso una eteronomia che è, evidentemente, tutta da costruire su basi nuove che non per il passato.

Lo stesso nuovo ruolo della scuola nella vita umana, essendo terminate da decenni le certezze che si costruivano attorno alla conquista del cosiddetto "pezzo di carta", è un grosso problema, per affrontare positivamente il quale l'aiuto pedagogico sarebbe necessario quanto, frequentemente, esso non viene effettivamente richiesto, e fin negato.

Se si vuole un altro ordine d'esempi, anch'esso facilmente sviluppabile alla luce dell'esperienza di ciascuno, si pensi a quanta pseudo-cultura educativa (non pedagogica) si sviluppa attorno alla realizzazione da parte dei genitori nei figli non di quelle che sono le attitudini, le aspirazioni, le potenzialità dei figli stessi, bensì di quelli che sono state i desideri e le aspirazioni dei genitori quando avevano l'età dei loro figli.

La persona umana è sempre fine, e mai strumento

Fra l'altro, casi come questi sono tra quelli che esemplificano bene come una persona, nella fattispecie il figlio, venga troppo spesso trattata non come fine ma come mezzo.

Ora, uno dei cardini della Pedagogia d'oggi (e non solo di quella d'oggi, del resto) è che la persona umana non debba considerarsi mai mezzo nei riguardi di alcun fine, per nobile ed altisonante che esso possa essere, ma sia sempre e comunque fine a sé stessa. Si trovano sempre dei fini reboanti e accattivanti per strumentalizzare altre persone, in particolare persone più deboli e maggiormente esposte come lo sono i figli nei confronti di genitori, oppure gli allievi nei confronti degli insegnanti; ma a questo, ed in ogni caso consimile, va risposto un chiaro no, in quanto una nobiltà reale o presunta di fini non giustificerebbe mai e in nessun caso la strumentalizzazione di altre persone, l'asservimento dell'uomo ad essi.

Noi, semmai, dobbiamo aiutare i nostri educandi a realizzare i fini che si sono proposti, dopo esserseli scelti personalmente e nella massima libertà possibile; ma i fini nostri personali non li possiamo né li dobbiamo mai sovrapporre ad altre persone, compresi nostri educandi o, meglio, a cominciare da essi.

Inoltre, non dobbiamo mai dimenticare che nell'educazione va data la necessaria attenzione all'impegno, alla dedizione, al sacrificio che il perseguimento di qualunque obiettivo comporta, ma i cui dispendi relativi si accettano e si giustificano solo perché le scelte di tali fini sono le scelte del soggetto stesso, e non scelte etero-dirette.

Anche a scuola può succedere che la persona-allievo venga trattato come mezzo anziché come fine: non di rado, ciò avviene in modo abilmente dissimulato.

È il caso di quando, ad esempio, si preferisca accordare agli allievi una promozione incondizionata, comoda per tutti a cominciare dal docente e dal dirigente che possono sentirsene assolti da qualunque mancanza, anziché lavorare ad una promozione condizionata, ed eventuale, che impegna preventivamente e prima di tutto l'insegnante, singolo oppure come corpo docente esteso al Dirigente e ad altre figure scolastiche.

Oppure si considerino i casi, assai frequenti, nei quali gli allievi vengono considerati a scuola solo come numeri necessari a far tornare organici, strutture, condizioni di lavoro comode per i lavoratori, ma per il resto lasciati a loro stessi in quanto non integrano né fini rilevanti, né fini purchessiano. Anche questo è un discorso che potrebbe richiederci una conversazione a parte, ma un seppur minimo cenno è necessario per

rimarcare un aspetto problematico di ordine pedagogico generale che ci rimanda direttamente ai cambiamenti nei paradigmi educativi degli ultimi decenni, che sono oggetto di questa conversazione. In particolare, solo la singola persona può scegliere per sé stessa di dedicare la vita ad un fine, e in quel caso la rispettiamo e probabilmente anche la ammiriamo; ma con analoga decisione dobbiamo condannare qualunque processo o espediente che tenda a fare di altre persone altrettanti strumenti per un fine purchessia. Se non ci rendiamo conto di questo, diventa difficile costruire qualunque discorso non solo pedagogico, ma umanamente promozionale.

Si rifletta, al riguardo, sui limiti, sulle regole, sulle norme che poniamo all'agire dei nostri educandi: essi si giustificano solo se tendono a massimizzare la loro libertà. I giuristi sanno bene che libertà non significa licenza; si è liberi sempre entro contesti di regole comuni e comunemente accettate nel proprio ambiente sociale; il negare norme, regole, limiti e quant'altro d'analogo non libera l'educando ma, al contrario, lo fa più schiavo. In particolare, può servire egregiamente come mezzo per renderlo perpetuamente dipendente da un genitore egoista che per tale non vuole apparire ma che si dissimula da permissivista; è un modo di costruire un "cordone ombelicale artificiale" essendo caduto da tempo quello naturale; e non è detto che a costruirlo sia il genitore di sesso femminile.

Ma potremmo portare analoghi esempi a proposito delle istituzioni sociali con fini culturali ed educativi in senso lato, dai centri pomeridiani ed estivi per i giovani ai centri per anziani; oppure allo Sport. Anche in questi casi, gli operatori debbono provvedersi dei necessari strumenti concettuali ed operativi di ordine pedagogico, nel contesto della loro formazione continua.

Il ricorso alla Pedagogia, e il ricorso al Pedagogista

La stessa pubblicistica scientifica e divulgativa di Medici, Psicologi, Sociologi, Assistenti Sociali, fin dei Giuristi che pure oppongono le resistenze più forti, riporta con una frequenza crescente il ricorso a risorse specificamente pedagogiche.

Dall'altro lato si sta facendo strada la figura professionale del Pedagogista.

Anch'essa incontra forti difficoltà e resistenze, anche se di ordine diverso, ma la sua affermazione è crescente e ha di fronte a sé prospettive comprensibilmente aperte. Pedagogisti di professione già esistono nel nostro mondo del lavoro, anche se sono (sì e no) dell'ordine del migliaio in tutta Italia; già esercitano; integrano figure libero-professionali ed anche e figure di lavoro dipendente, nella sanità e negli enti locali, nei servizi sociali ed in alcuni ministeri; essi inoltre operano nel volontariato, nella cooperazione, e in altri settori sociali .

Ciò che maggiormente è di ostacolo all'affermazione anche della figura professionale del Pedagogista si deve alla mancanza di una normativa che conferisca a questa professione un riconoscimento giuridico, come invece si è da tempo attuato per altre professioni consimili: non ci si riferisce solo a professioni dalla storia recente come ad esempio quelle dello Psicologo, dell'Assistente Sociale, o del Commercialista; ma anche (o prima di tutto) a professioni antiche al pari di quella del Pedagogista, come lo sono le professioni sanitarie e le professioni dell'area giuridica (risalenti, tutte, a due millenni e mezzo fa, alle radici della civiltà occidentale). Semmai, si può osservare che le difficoltà che incontrano oggi in Italia i Pedagogisti sono assolutamente analoghe a quelle che incontravano trent'anni fa gli Psicologi e quarant'anni fa gli Assistenti Sociali; va inoltre osservato, a questo specifico riguardo, come sia diverso il modo di reagire a queste difficoltà, in quanto i Pedagogisti sono meno assertivi e più dubitativi, sono ipotetici e per nulla dogmatici, sono interlocutori e senza definitività, meno pratici e più applicativi (nel senso di una mediazione continua tra la teoria e la prassi): ma questo è un altro discorso che meriterebbe una conversazione a parte, anche se un'idea di come agisca il Pedagogista oggi ce la possiamo già fare avendo chiaro quale sia il nuovo ruolo della Pedagogia oggi.

Un'esperienza trevigiana di educazione nella terza età

Un segnale importante in tal senso è stato lanciato qui a Treviso proprio dalla Dante Alighieri, nella persona del presidente professor Brunello che ancora ringrazio, il quale ha voluto finalmente che tra i vari settori culturali che portavano contributi alle attività meritorie di questo sodalizio vi fosse finalmente, a partire dall'anno scorso, anche la Pedagogia.

Comprendiamo tutti meglio quanto importante sarebbe che un congruo ed organico sviluppo della Pedagogia ai massimi livelli non fosse estraneo alla città di Treviso, una città che nel suo sviluppo economico "da manuale" degli ultimi decenni non è stata per nulla aiutata a darsi un analogo sviluppo sociale e culturale, e le contraddizioni derivanti da questo sempre più pesante squilibrio sono evidenti e denunciate ormai da tutti; più difficile è che si capisca quanto la correzione di tale contraddizioni richieda, assieme ad altri, il contributo essenziale della Pedagogia, se non si sviluppa prima una cultura pedagogica adeguata. Il che, se si vuole, integra un ulteriore esempio di un principio generale che tutti noi abbiamo enunciato più e più volte nella nostra vita, secondo il quale una adeguata evoluzione nella ricerca applicativa e nelle ricadute pratiche postula prima, e necessariamente, una adeguata ricerca di base o generale. Questo vale in Pedagogia come vale nelle materie scientifiche, nelle materie tecniche ed in ogni campo del sapere. Una esperienza positiva che il sottoscritto ha potuto fare alcuni anni fa proprio nella città di Treviso ha riguardato un ciclo di conferenze che ha avuto il piacere di tenere presso l'Università della terza età su gradito invito dei dirigenti e degli organizzatori . Innanzitutto nessuno dei presenti aveva il minimo dubbio che l'educazione, in senso pieno, non fosse per nulla terminata a 14 o 16 anni d'età, o poco oltre; i convenuti, che erano assai numerosi, attenti e animati delle aspettative più pregiate e meglio costruttive, erano invece perfettamente convinti che essa riguardasse direttamente, specificamente e senza riserva alcuna anche loro. Lo stesso professor Brunello ci ha testimoniato in questa sede, di persona e con le sue stesse parole, come la vecchiaia si presti malamente ad interpretazioni fuorvianti che la vorrebbero l'età nella quale spariscono i pensieri; al contrario essa è popolata da pensieri e sentimenti rinnovati, particolari ma altrettanto vivi che per tutte le altre fasce d'età, anche se a lungo questa consapevolezza è rimasta

limitata a chi in quell'età si trovava, ed era pure scoraggiato dal pensarvi e fin dall'esserne consapevole. Ma il riscontro più importante, almeno dal punto di vista pedagogico, non stava solo né tanto nel fatto che i presenti fossero numerosi, attenti e fortemente partecipativi; non può essere dimenticato che, dopo circa tre quarti d'ora di conferenza, e dopo una dibattito che era sempre animato e coinvolgente, al termine vi era una fila di persone che attendevano per porre qualche problema specifico di loro interesse, e che non avevano ritenuto di porre all'attenzione di tutti e di socializzare. Questa terza fase di ciascun intervento era di gran lunga la più duratura, ed anche quella che presentava il maggiore interesse dal punto di vista dell'esercizio professionale, virtuale o reale, del Pedagogista.

In questo senso, l'esperienza è stata arricchente e preziosa anche per il loro relatore; potremmo dir meglio: prima di tutto per lui. Una riflessione su questo punto può ben concludere questa conversazione: se parliamo di educazione in senso proprio, e non di altri interventi umani che pure possono somigliarvi, non dimentichiamo che essa è sempre bi-direzionale ed anche, in certi casi, pluri-direzionale.

L'educazione è sempre reciproca, educazione oggi è reciprocità

Il nostro discorso si è articolato sulla contrapposizione tra l'educazione di una-due generazioni fa e l'educazione come si sta trasformando oggi: si è trattato di una scelta realistica e necessaria, trovandoci in un momento di profonda trasformazione socio-culturale, tanto profonda da farci pensare che siamo di fronte ad un nuovo Evo.

Ebbene, rimaniamo a questo confronto, e vediamone un aspetto essenziale in chiusura: un tempo si poteva anche credere, o figurarsi, che l'educazione fosse un processo che vedeva da una parte l'educatore e dall'altra parte l'educando, e un flusso uni-direzionale dal primo nei confronti del secondo. Certo, anche oggi possiamo dire che vi sono dei casi in cui, tra due figure che interloquiscono educativamente, una incarna maggiormente le fattispecie dell'educatore e l'altra quelle dell'educando; ma ciò non toglie che il processo è sempre reciproco. Ciascuno di noi educa nel momento in cui viene educato e per il fatto stesso di essere educato e viceversa: l'educazione è questo, è sempre un processo reciproco.

Possono cambiare tante cose nei due interlocutori educativi: per esempio, non è detto che tutti e due abbiano pari consapevolezza di educare, non è detto che tutti e due abbiano pari progettualità, o pari intenzionalità, educative. Quando interloquiscono un adulto e un bambino, certo il bambino non è né consapevole di educare l'adulto né ha intenzione di agire in tal senso per il fatto di esserne educato, né meno che meno si dà alcuna progettualità educativa; ciò non toglie che egli educa l'adulto contestualmente al suo esserne educato.

Nessuno di noi, per quanto ritenga di aver dato educativamente ai propri figli, può dire di non esserne stato parimenti educato.

Nessun docente, per quanto abbia trasfuso ai suoi discenti nell'educazione didattica, può dire di non averne ricevuto analogamente tanto e tanto di essenziale.

Certo, ad esempio un insegnante ha intenzione di educare, ed inoltre progetta, studia, programma il proprio atto educativo, mentre gli allievi non fanno nulla del genere. Ma il buon maestro sa perfettamente quanto i propri allievi gli abbiano dato. Né si tratta di una scoperta d'oggi, al contrario osservazioni di questo genere ci riportano a quella cultura classica dalla quale non dovremmo mai prescindere. Si pensi ai dialoghi di Socrate e di Platone, ad esempio: non lezioni magistrali uni-direzionali, ma dialoghi; non orientati a trasmettere qualcosa dal docente al discepolo, bensì dichiaratamente impostati affinché il maestro aiuti il discepolo a porre in atto, a mettere alla luce, quelle idee che si sono sviluppate dentro il discente stesso. Proprio Socrate metaforizzava questa perizia con l'arte professionale della propria madre Fenarete, l'arte delle levatrici o "maieutica", l'arte (la tecnica) di chi aiuta la genitrice a dare alla luce l'uomo che essa ha fatto crescere al proprio interno, quando ne sia giunto il momento opportuno, il che può comportare anche dolore ed impegno, ed è comprensibile che richieda l'aiuto di persona qualificata, la quale abbia già esperienza di merito che peraltro (così la pensava Socrate) fosse ormai giunta al periodo della sterilità. Comunque, non si trattava di trasmettere le idee di uno (il docente, il maestro, l'educatore) all'altro (il discepolo, l'allievo, l'educando); bensì, di far nascere e poi crescere le idee di ciascuno.

Oppure si pensi all'"Homines dum docent discunt" , di Seneca, concetto che è stato ripreso più volte in vari periodi successivi, e che oggi è di viva attualità.

Si potrebbe continuare a lungo con le esemplificazioni in tal senso, e non soffermandosi solo sul periodo classico greco o latino, ma estendendo l'analisi anche ad evi successivi.

Questa prerogativa dell'educazione, ed altre, era evidente in tempi lontani, fino alle radici della nostra civiltà occidentale. Peraltro, abbiamo dovuto credere che le cose stessero altrimenti per un periodo limitato, pari a circa due secoli tra la fine del '700 e la fine del '900 cronologicamente intesi , per quanto questo fosse evidentemente poco credibile ed anzi non avrebbe potuto reggere ad un minimo di analisi storica e critica.

Con le riflessioni che abbiamo compiuto in questa sede, siamo entrati in possesso dei primi strumenti concettuali per capire il perché di questa evidente debolezza del pensiero del periodo trascorso. Vi sono delle ragioni storiche per questo, che poi sono le stesse ragioni che hanno fondato quel fenomeno parimenti storicizzato e contestualizzato che è stata la famiglia nucleare e, prima di essa, la cosiddetta "coppia a sovrapposizione", come abbiamo trattato nella conversazione dell'anno precedente . Ma quella famiglia e quella coppia sono ormai da tempo in crisi irreversibile, ed analogamente è in crisi ed improponibile oggi ogni idea di una educazione a senso unico.

Il frangente storico, così difficile e così umanamente significativo

Appreziamo tutto il positivo di questo difficile frangente storico, relazionale e culturale. Certo siamo coinvolti in modo più essenziale e siamo costretti a rimetterci continuamente in discussione, a rivedere convincimenti pur radicati e a cambiare noi stessi anche per poter dare il meglio ai nostri interlocutori educativi. Essi, i nostri educandi, ne hanno bisogno; questo l'abbiamo compreso tutti. Ci resta da comprendere fino in fondo quanto ne abbiamo bisogno anche noi.

Una volta che ci siamo calati appieno nell'idea di uno scambio educativo profondo, ne usciamo indubbiamente con le nostre risorse umane più pregiate investite allo scopo e magari logorati: ma ne ricaviamo una nuova voglia di ripartire con rinnovata lena che, un tempo, forse ci sarebbe mancata. Allora non è solo per il bene dei nostri educandi, che pure ci basterebbe, ma è per un bene complessivo e di noi stessi che tutti noi ci dobbiamo ricollocare secondo nuovi paradigmi educativi. Questo ci consente anche di recuperare e valorizzare il meglio di quelle tradizioni classiche che rischiavano di andare degradate e cristallizzate in due secoli di evoluzione culturale tanto frenetica quanto insidiosa. La Pedagogia odierna ci offre, finalmente, gli strumenti concettuali per interpretare questo processo evolutivo come altamente umano, per viverlo come tale e soprattutto per parteciparne e per agirvi, da persone consapevoli, che non intendono lasciarsene trascinare ma intendono farsene uno strumento umano in sommo grado.

Alcune letture consigliate

Piero Bertolini: Ad armi pari - La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali. UTET, Torino 2005.
Franco Blezza: Studiamo l'educazione oggi. Osanna, Venosa-PZ 2005.
Franco Blezza: La pedagogia sociale. Liguori, Napoli 2005.
Giacomo Cives (a cura di): La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni. La Nuova Italia, Scandicci-FI 1990.
Giovanni Cristianini: Lezioni di Geragogia 1982/1991. Università di Padova, s.i.d.
Duccio Demetrio: Manuale di educazione degli adulti. Laterza, Roma-Bari 2003.
Duccio Demetrio: L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo. Carocci, Roma 2003.
Remo Fornaca: Storia della Pedagogia. La Nuova Italia, Scandicci-FI 1991.
Remo Fornaca: Storia della scuola moderna e contemporanea. Edizioni Anicia, Roma 1994.
Isabella Fortunato (a cura di): Educazione degli adulti. Edizioni Anicia, Roma 2002.
Mauro Laeng (dir.): Atlante della Pedagogia - Volume 1 Le idee. Tecnodid, Napoli 1990.
Riccardo Massa et al.: Istituzioni di Pedagogia e Scienze dell'Educazione. Laterza, Roma-Bari 2000.
Luisa Santelli Beccegato: Pedagogia sociale. La Scuola, Brescia 2001.
Bruno Schettini: Un'educazione per tutto il corso della vita. Luciano Editore, Napoli 2005.
Massimiliano Tarozzi et al.: Pedagogia generale. Storia, idee, protagonisti. Guerini, Milano 2001.
Renzo Tassi: Itinerari pedagogici del Novecento. Zanichelli, Bologna 1991.
Sergio Tramma: Educazione degli adulti. Guerini editore, Milano 1999.

L'autore ha preferito conservare nel lavoro scritto quanto più fosse possibile dello stile discorsivo che ha caratterizzato la conferenza.

(Dalla Rivista che si ringrazia per la gentile concessione: <http://www.larchivio.com>)

[\(1\)](#) Facoltà di Scienze Sociali - Università "Gabriele d'Annunzio - Chieti
Facoltà di Scienze della Formazione - Ateneo telematico "Leonardo da Vinci"Torrevecchia teatina CH
Conferenza tenuta presso l'Università di Treviso nell'ambito delle attività della Società Dante Alighieri, 25 ottobre 2005

30 luglio 2008

[● HomePage](#)
