

**STUDIAMO  
L'EDUCAZIONE OGGI  
FRANCO BLEZZA**

**I CAPITOLO**

# CHE COSA STUDIAMO

## 1: Lo scopo di questo volume

Si punta qui ed ora a delineare e percorrere un tratto di strada attraverso i fondamenti dello studio educativo, un tratto di strada basilare e propedeutico, e per questo comune a tutti. Se chiedessimo che cosa si debba intendere con il termine educazione e con il termine pedagogia otterremo risposte molto diverse, tanto da poterli a volte considerare tra di loro incompatibili.

C'è divergenza sulla pertinenza o meno del dominio pedagogico di ampi settori di studio problematico in particolare non c'è nessun tipo di accordo sul rapporto con la filosofia storiografia e sulla critica storia del settore.

Le vere difficoltà stanno nell' evanescenza delle idee su che cosa sia l'educazione oggi, e perché oggi la si studi con un'attenzione e una diffusione sconosciuta e fin esclusa in un passato recente. Da qui discendono infatti le maggiori difficoltà a capire che cosa possa essere la pedagogia e quali ne siano le modalità di guardare alla realtà umana.

## 2: Studiamo l'educazione qui ed ora

La pedagogia è lo studio dell'educazione. E' relativa ad ogni fascia di età (pedagogia per gli adulti e pedagogia per gli anziani). La componente pedagogica è fondamentale per tutti quelli che dovranno interagire con l'uomo come soggetto di cultura, quindi non solo l'insegnante ma anche il medico, l'avvocato etc etc. Come prima cosa, bisogna prima di qualsiasi altra operazione capire cosa significhi fare pedagogia oggi, ma anche su che cosa sia la pedagogia oggi, e che ruolo essa abbia nella società odierna. Una prima osservazione da compiacersi riguarda il fatto che vi sono state delle profonde trasformazioni dell'educazione in questi ultimissimi tempi. Infatti si è largamente superata una ben precisa visione di educazione che fino a non molti anni fa non esisteva. Con il passare del tempo si è superata anche l'immagine professionale degli educatori, delle funzioni educative. Inoltre è sempre crescente la domanda sociale e culturale per nuovi professionisti dell'educazione e per loro si sono offerti nuovi e sempre più complessi interventi possibili e necessari all'interno della società stessa. Prima si pensava che la pedagogia potesse riguardare solo certe fasce d'età e certi ambienti molto ristretti: l'età scolare, la scuola stessa, la famiglia. Oggi invece chi abbia comunque a che

fare con la pedagogia per ragioni sia umane-relazionali in genere, che professionali in senso stretto, non troviamo facilmente occupato anche in fasce d'età ben diverse.

Nel formare altre professionalità il componente pedagogico diventa sempre più essenziale, e lo si vede nei corsi di studio dell'area sanitaria, psicologica, sociale.

La previsione degli esami di pedagogia non riguarda più solo i piani di studio per la formazione degli insegnanti dei filosofi e letterati ma anche degli assistenti sociali degli infermieri e di altre figure intermedie e di rilevanza strategica.

### **3: L'educazione cosiddetta “tradizionale”**

Focalizziamo sin da ora la nostra attenzione sul concetto di divenire. I pedagogisti parlano di uno spostamento di attenzione “dai prodotti ai processi”: qualunque cosa faranno i lettori nel campo pedagogico, lo faranno dentro un processo umano e funzionalmente ad un processo umano.

L'attenzione va immediata all'idea opposta, quella dell'educazione tradizionale, anche detta

educazione borghese (probabilmente l'espressione più appropriata è quella di educazione vittoriana, dalla Regina di Inghilterra vittoria di Hannover).

L'identificazione di educazione

tradizionale con quella borghese si giustifica negli studiosi statunitensi, tra questi il pragmatista-strumentalista John Dewey. Quella detta impropriamente “tradizionale” era ed è un'educazione tutta centrata sull'omologazione e sulla ripetizione: in famiglia, a scuola ed in ogni istanza sociale.

Un'educazione ad “apparire” e a “comportarsi” in un certo modo; a “saper fare” qualche cosa, più che non “ad essere qualcuno” soggettivamente ed ottimizzando le proprie potenzialità:

esattamente quell'educazione che è caduta in una crisi irreversibile non appena ci si è accorti, nel

mondo del lavoro, nella cultura e altrove, che qualunque “apparire” e “saper fare” diveniva

rapidamente inutile e dannoso, l'importante era “essere”, in particolare essere uomo in grado di

individuare e costruirsi di continuo possibili posizioni, funzioni, comportamenti e abilità.

## **II L'EVO BORGHESE, LO SPIRITO BORGHESE**

# **(BURGERGEIST), L'EDUCAZIONE CORRISPONDENTE.**

## **1: Borghi e corti nello stato medievale**

La parola borghese indica una persona residente ed operante in un borgo.

Questa parola indicava in origine un concetto un modo, di agire ma anche di pensare che è nato in qualche modo come alternativo all'organizzazione sociale, economica, ma anche culturale dello Stato feudale per meglio dire Borghese è una concettualità alternativa alla concettualità cortese cioè della Corte. Dobbiamo partire dal superamento del potere nobiliare, tipico dello stato medievale (o stato feudale). Ma per arrivare allo stato borghese dobbiamo attraversare una fase di mezzo che è quella dello “stato moderno” o “stato assoluto”. L'evo moderno è iniziato tra la fine del '400 e i primi del '500, ed è finito con le

rivoluzioni borghesi esplose nella seconda metà del '700 (è durato circa tre secoli quindi). Lo stato feudale era una tipica forma di organizzazione della società del medioevo. Era uno stato chiuso, nel quale la mobilità sociale era tendente a zero e l'economia era ristretta alle corti feudali. La cultura era nelle mani della classe ecclesiastica e le armi nelle mani dei nobili. Nel medioevo “borgo” e “corte” erano antitetici e costituivano sedi per lo sviluppo di componenti socio-culturali e di costume divergenti. Lo stato feudale era un tipico caso di stato decentrato: l'eventuale autorità reale del sovrano medievale stava più nel suo possesso diretto di una parte delle terre che non in un generico carisma regale. Il re nel medioevo, il sovrano feudale non sarebbe mai stato portatore di un potere importante: ciò perché le istanze del suo regno non erano da lui controllabili, anche se erano nominalmente soggette al suo potere, essendo esse effettivamente nel possesso di soggetti (conti, duchi etc.) tali a vita ereditariamente. Lo stesso tentativo di riprendersi almeno il potere alla morte del detentore era un segno della crisi di tale stato.

## **2: Il primo tentativo di stato moderno**

Un primo esempio di stato moderno lo riscontriamo già nel medioevo con Federico II di Svevia, che ci interessa per il suo ruolo nel regno delle due Sicilie con capitale Palermo, il suo regno è stato reso storicamente illustre dalla scuola medica salernitana e dalla scuola letteraria siciliana oltre che dalla fondazione dell'università di Napoli che ancora oggi reca il giustamente il suo nome e tante altre realizzazioni Civili di grandezza storica. Per Federico II fu sua la prima esperienza di amministrazione diretta del regno da parte del sovrano, mediante la presa a servizio di borghesi incaricati di svolgere funzioni dirigenziali su parti del territorio, sempre revocabili, senza possibilità di successione automatica dei figli. Federico II sanciva così il diritto dell'essere, di ciò che uno è.

Il suo regno non durò molto dopo la sua morte: il regno del sud sarebbe presto tornato in mani medioevali con Carlo d'Angio'.

### **3: Lo stato moderno, l'alleanza tra sovrano assoluto e borghesia**

Dovremmo attendere Luigi XIV, il Re Sole, per vedere uno stato governato direttamente mediante i propri funzionari tratti dalla borghesia. Nell'evo moderno assistiamo ad un'alleanza tra il potere regale e la borghesia, seppur con permanenza di aspetti di potere nobiliare, sia di aspetti ancora molto forti di potere culturale della chiesa cattolica romana. La cosa funzionò e durò fin quando i borghesi non si accorsero di potersi prendere tutto il potere nelle loro mani; ci furono così le rivoluzioni borghesi, fu la fine dell'evo e l'inizio di un evo nuovo.

### **4: Il particolare spirito borghese che divenne egemone dalla fine del '700**

Non si può affermare che la borghesia fosse di per se legata ad una stasi, fissità di modelli. Al contrario, fin dal suo nascere fu fattore di dinamismo in tutti i sensi, fu Imprenditrice commerciante istituì le università e aprì le vie di comunicazione e mise in movimento una realtà statica come era quella dell'Europa feudale. Quella borghesia divenne stasi e dinamismo proprio andando a Corte, e rimettendosi quindi senza riserve, educativamente, socio-culturalmente, comportamentalmente alla conservazione e alla stasi. Questa contraddizione di fondo poneva un imbrigliamento di tale dinamicità, fondando la borghesia in una struttura educativa molto rigida. Il modo di educare prevalente nei due secoli di dominio borghese si fondava su una mentalità basata sull'aderire ad un principio senza comprenderne le motivazioni e quindi senza poterlo in alcun modo sindacare o discutere. A questa mentalità corrisponde una teoria pedagogica precisa, centrata sugli apriorismi, dalla cui critica dobbiamo muovere per poter parlare di educazione odierna. Le evidenze socio-relazionali dello spirito borghese (burgergeist) sono:

- Il pregiudizio sistematico, come una sorta di norma di vita
- Il perbenismo, come immagine pubblica alla quale poteva corrispondere anche un realtà privata divergente, purchè non si mostrasse pubblicamente
- Il culto di una non forma che prendesse il luogo della sostanza
- Un'educazione tutta basata su forme aprioristiche
- Una certa disposizione all'ipocrisia
- Un comportamento, tenuto e fatto oggetto di educazione specifica, snob (sine nobilitate)
- La famiglia "nucleare", chiusa ed autoconsistente, affidata alla potestà incontrollata ed

auto-referenziale del padre (chiamato a spendere le proprie risorse all'esterno) e al sacrificio della madre-moglie (chiamata a spendersi completamente dentro la casa, la coppia, la famiglia), nonché alla sottomissione dei figli

- Una sessualità concorrente, con i generi spinti all'estremo, con il maschio che si investe tutto fuori e la femmina educata ad investirsi all'interno della casa
- La continua ricerca di paternalismo, ovunque, nella politica, in società, al lavoro.
- Il restringimento di qualsiasi produttività sotto forme ossessivamente ripetute
- La cristallizzazione della cultura a strumento pratico di immediata spendibilità economica
- Il rifiuto della creatività
- Il trasformismo ideologico e di schieramento sempre giustificato dalla conservazione delle forme e delle relazioni formali esistenti.

## **5: Un brano letterario altamente significativo**

Parte essenziale dell'educazione borghese otto-novecentesca era centrata nella costruzione di generi in modo polarizzato all'estremo, affinché essi andassero a costruire la famiglia secondo il paradigma nucleare, cellula di quel tipo di società. La coppia, che era il centro della famiglia nucleare si poteva chiamare anche in altri modi, borghese, vittoriana. Uno di questi era coppia (o famiglia) d'amore. Tutto ciò, con la violenza intrinseca che era richiesta dalla polarizzazione dei ruoli di genere spinti all'estremo, causava tensioni, deprivazioni, violenze e veri e propri drammi chiamati "drammi della camera da letto". A coprire tutto c'erano i tratti essenziali del *Burgengeist*, come l'ipocrisia, la riservatezza.

## **6: Qualche aspetto ulteriore del *Burgengeis* otto-novecentesco, in sintesi estrema**

### 6.1: L'etica d'azienda

Principio secondo il quale un direttore generale di una grande azienda industriale (ad esempio) si senta molto più vicino ad un suo fattorino che non al direttore generale della fabbrica concorrente. Si registra un'inclinazione forte della borghesia verso ciò che è "burocatico", anche se implica uno stile di vita grigio e ripetitivo. Ciò va inteso come contrapposto alla responsabilità individuale, alla presa incarico dei problemi, all'esercizio della creatività per tentare di risolverli, all'elogio della divergenza, al carico della propria coscienza

che sono le eredità più preziose delle nostre tradizioni antiche, giudaico-cristiane (la coscienza), romane (il diritto, l'arte) greche (la conoscenza, la ricerca scientifica).

#### 6.2: Il lavoro, una nuova richiesta di dispendio umano

Il lavoro è stato uno dei campi nei quali la trasformazione successiva alle rivoluzioni borghesi è stata più profonda. La prima rivoluzione industriale aveva portato a richiedere al lavoratore un investimento sempre più essenziale delle sue risorse umane. Questo è stato reso possibile proprio dalla costituzione della famiglia con i generi polarizzati all'estremo (uomo investe al di fuori, la femmina dentro). La famiglia nucleare era fatta per coprire i drammi che questo equilibrio asimmetrico comportava sotto una cappa di ipocrisia.

#### 6.3: Lo sport

Un'altra creazione dello spirito borghese è stato lo Sport (la parola deriva dal francese e significa diporto, cioè svago senza scopo pratico). (Nelle olimpiadi greche era consentito tutto per arrivare a vincere, anche l'inganno; furono gli inglesi, percorrendo lo spirito borghese, che coniarono la locuzione fair play, cioè competere lealmente). Lo sport come istituzione borghese è un modo di alternare ad un lavoro onnivoro una sorta di valvola di sfogo; per questo il risultato sportivo contava poco o nulla. Esso costituiva, ancora una volta, un modo per mostrare una signorilità che non si possedeva.

## **7: Strumenti concettuali da utilizzarsi con cautela**

### **7.1: Natura e cultura**

L'uomo è biologia, più qualche cosa. E' questo "qualche cosa" che interessa la pedagogia, che fa dell'uomo un vivente assolutamente differente da tutti gli altri. Le caratteristiche dette del *Burgengeist* otto-novecentesco si fissarono sull'assurgere moderno della borghesia ad un potere subordinato a quello del re, e crebbero enormemente quando essa decise di "fare da sé", cessando di rivestire una funzione limitata nella società (medio evo), per assurgere ad un ruolo protagonista (evo moderno) e poi egemone. Vedremo come si svilupperanno due linee di pensiero antitetico ed altrettanto borghesi: una portata all'irrazionalità, all'assolutismo politico e al totalitarismo; e l'altra alla ragione, alla democrazia, all'evoluzione.

## 7.2: Nazionalismo

Il Nazionalismo è un'invenzione borghese dello stesso periodo (prima del '700 questo termine non esisteva). Dapprincipio il Nazionalismo fu un ottimo segnale distintivo della borghesia rispetto ad una nobiltà che si riconosceva per tale sovranazionalmente: tanto che i re si spostavano tranquillamente da uno stato all'altro. Come i nobili e i sovrani medioevali e moderni coltivavano un'economia di ceto e di casta, artigiani e professionisti la coltivavano di corporazione, cioè "orizzontale", sovranazionale appunto. A questo si contrappone il nazionalismo, in politica, e l'ideologia di fabbrica e di azienda in economia: una suddivisione in "verticale". Prima dell'egemonia borghese-nazionalistica, un sovrano o un nobile, avrebbero cercato la corrispondenza con un proprio simile, qualunque ne fosse la nazionalità. Con lo spirito borghese prevalgono i legami di nazione e di azienda.

## 7.3: Idealismo e Romanticismo

Al Nazionalismo, in politica e costume, corrispose l'Idealismo in filosofia e il Romanticismo in letteratura. Questi divennero tre aspetti di un unico modo di pensare e di esprimersi, tipico della società borghese, affermata tra il settecento e l'ottocento, con significative propaggini in gran parte del novecento. Vi era anche un'importante corrispondenza tra il Nazionalismo e un modo polarizzato di vedere la sessualità. L'idealismo si propone la ricerca di un principio fondativo del pensiero che ambisce a presentarsi come principio assoluto. L'origine del romanticismo è tedesca come per l'idealismo.

Il Romanticismo designa quel movimento spirituale che coinvolge non solo la poesia e la filosofia, ma anche le arti figurative come la musica (Italia: Donizetti e Verdi). L'atteggiamento psicologico dell'uomo romantico consiste in una condizione di continuo dissidio, una lacerazione del sentimento, che non si sente mai pago. Un perenne tendere senza mai posa. In Italia i tratti migliori del romanticismo si espressero nella musica.

## 8: Nazionalismo e nazionalismo: la rivendicazione d'indipendenza

La critica pedagogica che stiamo muovendo riguarda un modo di educare per omologazione a modelli ritenuti "nazionali" e per questo indiscutibili e "sacri". E' chiaro che essa non riguarda le legittime rivendicazioni di autonomia avanzate dalle nazionalità che hanno subito l'inserimento in stati artificiali o culturalmente inconsistenti. Un fenomeno borghese nel bene e nel male fu la riunificazione dell'Italia sotto i Savoia (risorgimento).

## 9: Strategie di conservazione e di cambiamento



Tante volte per effettuare una sagace strategia riformistica, occorre molto gradualismo, molto tatto, e spesso la conservazione di alcuni aspetti di facciata o di forma o di principio ai quali molti non saprebbero o non vorrebbero rinunciare. Si potrebbe dire: non cambiare nulla (nella forma), perché tutto cambi (nella sostanza). E' questo il caso del nobile che si imborghesisce pacificamente e di fatto, sotto il confortante mantenimento di taluni tratti esteriori, inessenziali e spesso caricaturali, di nobiltà.

## **10: Il Nazionalismo, il Romanticismo, l'Idealismo come sentimento borghese ottocentesco**

Nazionalista fu la politica della Francia post rivoluzionaria; anzi in quel paese la borghesia vincente esaltò i valori del nazionalismo più estremo. (Non a caso le parole sciovinismo e revanscismo sono appunto di origine francese). Si pensi, educativamente, che cosa potesse significare anche questo tipico sentimento (modo di sentire) del tempo, un sentimento borghese. Una chiusura forte e restrittiva a modi di agire, di parlare, di scrivere, di comportarsi, di relazionarsi, considerati tipici di un'etnia, di una nazione, al limite di una razza; un rifiuto ad integrare degli input che fossero culturalmente differenziati. Tutto l'opposto di sentimenti nobiliari e cortesi. (Nel campo della musica Rossini visse a cavallo fra due epoche classicismo e romanticismo e se operò solo fino alla metà della sua lunga vita fu perché con l'ottocento romantico non voleva avere troppo a che fare). Vi è un borghese tipo, che è attento solo alla dimensione economica, che scambia facilmente forma con sostanza, sostituendo la prima alla seconda per difetto di educazione alla creatività. A questa specie borghese (o meglio alla sua cultura) riesce quasi ovvio credere che si possa essere più sostanziali, più vicini alla realtà, come da impostazione romantica, musicando e mettendo in scena le opere romantiche e poi quelle veriste, in contrapposizione alle opere neo classiche del sei-settecento. Ma quel che più conta, riesce difficile se non impossibile comprendere come si possa essere "sostanziali", esprimendo artisticamente la propria attuale realtà individuale, musicando su argomenti di storia o di mitologia classica: una simile arte che chiameremmo moderna, la si vorrebbe far passare come una finzione creata dal nulla. Vi si riteneva che la fantasia non fosse una componente costante di ogni atto della vita umana, ma un aspetto eccezionale e singolare, da confinarsi a personaggi ed entro situazioni fuori dalla norma: i geni sregolati. L'essere nel mondo secolare, non dipende tanto, come è meglio evidente oggi, dalla scelta del soggetto, e non dipende per nulla dallo stile che si impiega; dipende piuttosto da come se ne parli, dal come lo si studi, e dall'uso che si fa dello stile come di ogni altro strumento espressivo. Si tratta, in definitiva, di un problema di metodo.

## **11: Un contributo di Umberto Eco**

“I mezzi di massa mettono sovente sotto processo la scienza, ritenuta responsabile dell’orgoglio con cui l’umanità procede verso la sua possibile distruzione e nel fare ciò confondono evidentemente la scienza con la tecnologia. La scienza non è capace di avvertirci dei rischi che corriamo quando, usando magari i suoi principi, ci affidiamo a tecnologie irresponsabili”. Nella filosofia di Gentile (come in quella di Croce), la scienza non era considerata vera conoscenza e non aveva valore culturale ed educativo, ed era sostanzialmente confusa con la tecnica. Il discorso è coerente con l’idealismo. Del resto sappiamo bene che la nostra scuola è carente sul piano della cultura scientifica.

## **12: Il Nazionalismo oggi**

Quanto alla dimensione politica, dovremmo contrapporre al Nazionalismo e a varie forme di dittatura, la Democrazia. Ci limitiamo a richiamare uno strumento concettuale essenziale (allora ed oggi), quello delle strutture statali sovranazionali. Il problema è come garantire la democrazia nella sovranazionalità, ed è aperto. Non sembra che il trattato di Maastricht per l’unione europea (1991), abbia fatto segnare dei passi avanti in tal senso. Le difficoltà enormi che si incontrano ancora oggi nell’imboccare una simile strada dimostrano come il nazionalismo sia ancora forte. Va aggiunto che il nazionalismo, dalla fine del settecento ed in particolare nell’ottocento, è nato ed è stato considerato come fenomeno progressista o di “sinistra”. Può certo prendersi come un fattore evolutivo, ma si è ben presto ricollocato a destra e lì è rimasto. Era un modo per affermare l’egemonia borghese con criteri irrazionali, per cui il subordinato si adeguava, convinto da argomentazioni di comune etnia e contro lo “straniero”, contro “l’altro sé”. Accontentandosi di combattere le altre nazionalità, insomma, finiva di accettare le proprie ristrettezze e il proprio ruolo nella nazione, per ingrato e sacrificato che fosse. L’educazione nazionalista tendeva a far sentire anche chi fosse collocato peggio nella società pago e soddisfatto di avere servito il proprio paese.

### 13: L'Illuminismo e le sue eredità

L'Idealismo, dunque, si contrappose all'Illuminismo in filosofia, come il Romanticismo al Neo-

classicismo. Successivamente, un'altra teoria filosofica nota come Positivismo cercò di

contrapporsi all'idealismo; ma in Italia venne soppiantata dal neo idealismo dagli inizi del '900 in poi: quest'ultimo rappresentò l'apice dell'evo borghese in filosofia. "L'Illuminismo consiste in un articolato movimento filosofico, pedagogico e politico che progressivamente cattura i ceti colti e l'attiva borghesia, alla cui base sta la fiducia nell'umana ragione, la liberazione dai vincoli ciechi e assurdi della tradizione, dell'ignoranza, della superstizione. La Ragione degli Illuministi si esplicita come difesa della conoscenza scientifica, come tolleranza etica e

religiosa". In evidenza c'era la corrente francese con Voltaire, d'Alambert e Diderot. In Italia Muratori, Verri e Beccaria. Giambattista Vico e Rousseau sono considerati il superamento dell'Illuminismo. In effetti Rousseau e Voltaire erano su posizioni filosofiche e politiche ben differenziabili. Si può dire che con il Romanticismo si è superato l'Illuminismo, del quale è stato erede il Positivismo. Secondo Kant "l'Illuminismo è l'uscita dell'uomo dallo stato di minorità che egli deve imputare a se stesso. Minorità è l'incapacità di valersi del proprio intelletto. Imputabilità a se stesso è questa minorità, se la causa di essa non dipende da un difetto di intelligenza, ma dalla mancanza di decisione e di coraggio di far uso del proprio intelletto". Platone distingueva varie forme di politeia, cioè varie forme di governo. Nella democrazia delle città stato dell'antica Grecia si contrapponevano da un lato re, capi e nobili, dall'altro gli altri uomini che per un motivo qualsiasi, in particolare per origine, non godevano dei diritti di cittadinanza. E' quindi fuorviante parlare di democrazia nelle poleis, dove il vivere civilmente, culturalmente ed economicamente elevato era possibile solo ad una ristrettissima minoranza. Proprio a questo modo di vedere l'uomo, che in Platone aveva trovato la massima teorizzazione, mosse le sue critiche Popper, che legge la teorizzazione di Platone come contraddittoria a quella del suo maestro Socrate, in quanto favorevole ad una sorta di società chiusa. La critica più profonda a Platone l'aveva già condotta John Dewey, un pedagogista statunitense di scuola pragmatista, con interessi politici informati in modo diretto e coerente alle proprie teorie e concezioni filosofiche: "Nessuno formulò meglio di lui il principio che la società è stabilmente organizzata quando ogni individuo fa ciò che è più attinente alla sua natura; il compito dell'educazione è scoprire queste attitudini e allenarle alla progressività sociale. Ma egli non intuì mai la pluralità di attività che possono caratterizzare un individuo e un gruppo sociale, per conseguenza limitò il suo punto di vista ad un numero limitato di classi di capacità e strutture sociali...l'educazione era destinata a raggiungere presto un limite statico in ogni classe..il fallimento della sua filosofia è reso evidente dal fatto che egli poteva fidarsi dei miglioramenti gradualmente nell'educazione per creare una società migliore". In Platone c'erano tutti i presupposti al razzismo. Tornando

all'Illuminismo e all'origine dell'evo che ha fatto seguito all'evo moderno, non sarà male osservare che esso nascesse già da una divergenza politica che presto si sarebbe fatta stringente. Rousseau (post-illuminismo) era convinto che l'uomo fosse buono per natura e rovinato poi dall'educazione della società; la sua pedagogia era piuttosto un atto di condizionamento alla ricerca di un mitico ritorno alla bontà originaria; lo si può quindi pensare sui primi passi che condurranno a varie forme di totalitarismo. Voltaire (illuminismo) era di tutt'altro avviso; era molto attento alla presenza del male nella storia dell'uomo.

## **14: A proposito del Positivismo**

Il Positivismo fu erede e continuatore dell'Illuminismo, e consisteva nell'attenzione prioritaria per i fatti concreti, positivi appunto. Si contrappose all'idealismo dialettico nella seconda metà dell'ottocento attraverso l'applicazione di principi e metodi delle scienze naturali. E' il tempo in cui la scienza raggiunge le sue radiose conquiste; la soluzione ai problemi è chiesta alla scienze particolari e fondate su criteri di verità che si assume attraverso l'esperienza. Un limite pesante stava nella ricerca della verità lì dove non può esservi, cioè nelle cose terrene ed umane seppur positive: in particolare nella scienza. L'esperienza scientifica è una risorsa necessaria ed imprescindibile, ma non può avere le funzioni consolatorie e rassicuranti delle quali lo spirito diffuso dei tempi aveva bisogno. La critica di mancanza di valore filosofico è tipicamente neo-idealista: è una critica rilevante per la filosofia ma non lo è per altri campi applicativi come la pedagogia, che trova nel positivismo la sua espressione. Al solito, di fronte alla criticità di una situazione nuova e poco nota, il borghese otto-novecentesco tende a rimanere sulla ricerca di una certezza, quale che sia: o nell'idealismo o in una visione fraintesa della scienza. La scienza, invece, da parte sua può dare molte cose, ma non certezze di alcun genere. Sarà una siffatta ricerca di certezze a dominare l'educazione di quel periodo.

## **15: Che cosa potesse significare “educare” nei due secoli trascorsi**

Siamo nelle condizioni di poter cogliere le grandi linee di quella che era l'educazione borghese otto-novecentesca. Oggi ci troviamo di fronte ad un periodo di transizione: i due secoli dell'evo contemporaneo stanno scadendo. I principi sociali, comportamentali, economici, politici ed anche educativi che hanno avuto prevalenza in quell'evo breve di circa due secoli, stanno dimostrando la loro inadeguatezza nei fatti. Educare nel modo otto-novecentesco, costituiva un'operazione abbastanza semplice. L'educatore aveva dinanzi a sé un modello per l'uomo: un modello ben preciso, indiscusso e

indiscutibile prima di tutto da lui stesso. Era un modello rigido, del quale egli non conosceva l'origine e non doveva chiedersela, che era stato precedentemente imposto a lui; il suo compito era essenzialmente imporlo a sua volta all'educando, il ripeterlo, l'omologare il più possibile l'educando ad esso e il fare dell'educando un vero e proprio "replicante culturale". Il fine ultimo era che l'educando, una volta educato, avrebbe poi dovuto a sua volta ripercorrere le stesse modalità educative con quelli che sarebbero stati gli educandi suoi propri. Un aspetto notevole di quell'educazione era la sua durata limitatissima: essa terminava con l'adolescenza. Questo era dovuto alla sua facilità di esercizio. Oggi metteremo in dubbio non la scarsa durata, ma proprio l'esistenza di un limite di età: si è educandi ed educatori insieme per tutta la vita. Un altro carattere importante di quella forma educativa ne era il determinismo o meccanicismo, il convincimento cioè secondo il quale anche in educazione a certe determinate premesse avrebbero dovuto corrispondere necessariamente e meccanicamente certe determinate risposte. (Se educo in un certo modo, l'educando deve dare come risultato un uomo che io ho programmato. Se ciò non avviene l'educatore del tempo era solito prendersela con le "cattive compagnie" dell'educando).

Tale forma di educazione non prevedeva nessuna forma di creatività o fantasia; chi è educato secondo lo spirito borghese non ha queste potenzialità, o se gli capita di accorgersi di averne, le reprime. Solo pochi ristretti e ben individuati soggetti (geni sregolati) possono permettersi di svilupparle, in quanto sono funzionali alla società nella sua economia complessiva (filosofi, musicisti, pittori, attori, ballerini). Ma essi dovevano essere pochi, "incapsulati", una sorta di "eccezione che avrebbe confermato la regola" (questo è solo uno slogan rassicurante, quanto vuoto, fatto per mettere chi è educato per modelli rigidi e meccanicistici al riparo dalla grave incombenza di rimettere in discussione i propri convincimenti). Un'educazione simile era funzionale di quel tipo di società e di economia. Sembrerebbe che un'educazione statica fosse incompatibile con l'evoluzione culturale, ma non è così. Ciò che ha consentito di mantenere così statica ed insieme così bassa l'educazione per un tempo così lungo e differenziato è stato l'evolversi lentissimo della richiesta che la società riponeva nell'educazione e nell'educatore.

Questo evolversi era così lento da potervi applicare la cosiddetta "ipotesi quasi statica". L'altra condizione di applicabilità di questa ipotesi era la durata breve del processo: non più di una dozzina di anni. Si aggiungeva che, tutto ciò che si faceva sull'educando con i già detti scopi omologativi e ripetitivi era per il suo Bene; l'educatore si sentiva perciò legittimato a ricorrere a qualsiasi strumento ritenesse funzionale a tale scopo, anche se avessero assunto una fattispecie violenta, in quanto proprio la costrizione era l'essenza di questo tipo di educazione (Rutyschky: pedagogia nera: una pedagogia fondata sulla violenza). Educare nell'evo borghese era quindi un procedimento facile e di basso livello. Era talmente facile che richiedeva all'educatore un solo requisito: quello di essere stato educato a sua volta, di aver fatto propri quei principi e quei modelli,

tanto da disporsi senza riserve a replicarli nei suoi educandi.

## **III Studiamo l'educazione oggi: una educazione evolutiva, democratica, pluralista.**

### **1: Il rigore e la rimozione degli ostacoli pregiudiziali**

#### **1.1: Il nominalismo**

Il constatare un ritmo lento e quasi statico dell'evoluzione nella richiesta educativa non esime dal rilevare che la persona umana e la società civile si evolvono. Tale evoluzione può esplicarsi con un ritmo talmente lento da potersi supporre che per un determinato periodo di tempo la situazione sia studiabile in stasi, in equilibrio. E' quello che si è fatto nell'evo dello spirito borghese ed in particolare nelle forme educative del Novecento. Tra il Settecento e il Novecento si riteneva che l'educazione durasse relativamente poco rispetto all'intero arco della vita. Questo pregiudizio è ancora oggi molto diffuso. Il pedagogo si occupa di riprogettazione continua della vita: di una funzione difficile, quindi che si è chiamati a svolgere di continuo. Il termine deriva dal greco (paidagogus) e dal latino (paedagogus) che indicava il soggetto incaricato di condurre il fanciullo alle occasioni educative, nella scuola o nella piazza. Il termine designa quindi la disciplina di chi "si prende cura" dell'educazione di un altro soggetto.

#### **1.2: Il "corso" della vita**

La critica va alla visione della vita a tre stadi

- 1) L'età dello sviluppo, l'unico veramente educabile
- 2) La fase dell'adulthood come età della stabilità, della fissità, del mantenimento più a lungo possibile di quanto acquisito nella fase di sviluppo
- 3) La fase dell'anzianità, come età del calo o della perdita

Si tratta della Life-Span Theory, la teoria dell'arco della vita: rappresentabile come appunto un arco che sale, ha un suo massimo e poi discende. Occorre però parlare piuttosto di un "corso" della vita, non di un arco. "Il corso della vita si presenta come un continuum e come tale deve essere concepito da chi organizza l'educazione attiva. La pedagogia allora riguarda l'individuo nel corso del suo intero processo di sviluppo" (Tramma). L'etimologia può dirci qualcosa ma di per sé non dice nulla sull'attuale modo d'essere del contenuto di un certo nome.

### **1.3: Le età dell'uomo**

- 1) prima infanzia (dalla nascita fino ai 18 mesi)
- 2) seconda infanzia (fino ai 7 anni)
- 3) fanciullezza (fino agli 11-12 anni)
- 4) preadolescenza (fino alla pubertà, cioè alla maturazione piena degli organi sessuali)
- 5) adolescenza (fino alla maturità, dai 13 ai 19 anni)

E' chiaro che queste suddivisioni sono indicative, soggette a variabilità individuale. Il termine "fanciullo" tende a non essere impiegato. Questo è un errore, specie per chi si occupa di educazione.

## **2: L'educazione è per tutta la vita**

Oggi sappiamo che l'educazione è un'altissima funzione umana, non solo non la consideriamo limitata né limitabile entro determinate fasce di età; ma anzi la pensiamo come elemento

essenziale di tutto il corso della vita umana. Il dominio dell'educazione e il campo di intervento

del pedagogo non hanno alcun limite di età. Non prevedono neppure delle età cosiddette privilegiate: se non al più, dal fatto che per secoli la pedagogia ha studiato di più l'infanzia e la fanciullezza, e quindi può essere più sviluppata nel dominio problematico di alcune fasce di età. L'educazione oltre ad essere ampia e senza limiti di età, è sempre bidirezionale: nel momento in cui un adulto educa un bambino, per questo solo fatto in sé e nell'atto stesso, il bambino educa l'adulto. Tutti sono educandi. L'educazione avviene sempre e solo reciprocamente, nei due versi: non esiste mai un flusso di informazioni considerabile come educativo da un soggetto (educatore) ad un altro (educando) senza che esista un flusso reciproco. Educare è sempre e comunque un'interazione tra due o più persone.

L'unico aspetto che realmente cambia è l'intenzionalità, che non sempre c'è o non sempre è la stessa.

Un bambino piccolo non ha certo l'intenzione di educare suo padre o suo nonno, eppure è educazione l'una come l'altra. Meglio ancora: sono due aspetti del medesimo atto educativo.

### **3: Dall'educazione per imposizione di modelli, all'educazione per proposizione di esempi**

Il concetto di modello ha in sé delle valenze di staticità, nella quale il soggetto non mette nulla di sé salvo la “materia prima”. Questo concetto ha anche un'inflexione verso una qualche sorta di ideale. E' un qualche cosa che di principio deve considerarsi buono per tutti, qualcosa di fronte al quale auspicare che ciascuno diventi un replicante il più fedele possibile. Il concetto di modello lo consideriamo incompatibile con la visione realisticamente dinamica ed evolutiva dell'educazione odierna. Ad esso si sostituisce il concetto di esempio: o meglio il concetto di esempio vi corrisponde logicamente e funzionalmente. Si tratta di un concetto elastico e dinamico. Un modello è supporto di un'educazione oppressiva, dittatoriale, spersonalizzante; mentre per crescere, maturare, per vivere e progredire da uomini liberi, maturi, responsabili, soggetti di cultura di storia e di vita umana, abbiamo tutti bisogno di esempi. E ne abbiamo bisogno tutti, da adulti e da anziani, esattamente come da bambini e fanciulli. Il modello è unico, gli esempi sono plurali. L'educatore oggi non è e non può essere in alcun modo un modello. Deve invece essere un esempio. L'esempio non può fare da guida, fornisce delle indicazioni di massima; importanti ma che non esimono dall'autonomia anzi la richiedono e stimolano ad essa. E' l'educando che, sulla base degli esempi che gli vengono offerti, si deve cercare e costruire la propria strada. Il modello gli indica una sola strada, lo costringe a seguirla; l'esempio non ha una ed una sola strada da indicare, quanto piuttosto indica l'esistenza e la realtà di più strade.

La scelta e il percorso saranno compiti esclusivi dell'educando. L'esempio può aiutare a correggere dei possibili errori, ma non sanzionarli per pulirli. L'educazione moderna, post-borghese, democratica ed evolutiva è educazione per via di esempi. Se anche avessimo un modello da proporre o meglio “imporre”, sarebbe comunque il ritmo frenetico dell'evoluzione socio-culturale a renderlo rapidamente obsoleto.

### **4: Carca la possibile azione involutiva della tradizione**

L'educazione moderna prevede il superamento o l'abbandono della pretesa da parte dell'educatore di avere il “Bene” dell'educando e la presa di consapevolezza che semmai esiste un “meglio” a cui tendere (“Il Bene è nemico del meglio”). Per un europeo esistono tradizioni medioevali e tradizioni antiche. Queste ultime si scandiscono nei tre grandi filoni giudaico- cristiani, greco e romano: da cui rispettivamente i tre concetti di fondo di coscienza (gewissen), scienza (wissen) e normativa nel senso di norme e regole (gesetz).

Tre sono quindi i criteri cui uniformarsi per adempiere all'educazione come funzione altamente umana: cioè scienza e coscienza, vi deve essere l'interposizione delle regole.



## **5: Un problema educativo attuale: le trasformazioni delle grandi industrie e dei servizi**

Tanto per avere un'idea di come questa innovazione sia coerente si pensi alle crisi che hanno attraversato nel XX secolo la fasce di lavoratori delle grandi fabbriche educate secondo il modello Ford-Taylor. Si è trattato proprio di un problema di educazione; educazione ad un lavoro ossessivamente ripetitivo di modelli prefissati, nel quale cioè una delle massime virtù del lavoratore era lo specializzarsi e l'aderire come una macchina ad un fabbrica idealizzata e sovra-umana. Di questi lavoratori, cioè di soggetti produttivi educati secondo questa pedagogia di omologazione a modelli, si avrà un bisogno sempre minore. Il problema è ri- qualificare, ri-educare questi lavoratori ad un ruolo produttivo opposto, personalizzato e creativo, scientifico ed elastico, su esempi e contro ogni modello. (Un buon paradigma si è rivelato quello della "qualità totale": è di origine giapponese, della toyota; non più enormi magazzini di prodotti, ma produzione secondo tempi attentamente calcolati e rigorosamente osservati (just in time), in modo che la materia prima che arriva entri subito in produzione e che il prodotto che esce sia già venduto). Si capisce che non è facile ri-educare su di un progetto pedagogico alternativo dei soggetti che sono stati educati per decenni ad un certo modello; specie se si considera che la formazione fordiana portava a reprimere e a condannare nel modo più assoluto proprio quelle caratteristiche che oggi vengono richieste: la creatività, la disponibilità a cambiare, la responsabilità individuale e di gruppo. Non si tratta neppure di sostituire un modello ad un altro; si tratta proprio di insegnare a vivere e lavorare senza modelli, "contro" ogni modello. Si consideri anche un'altra variabile: quella della flessibilità, necessario corollario di questa nuova organizzazione del lavoro aziendale. Nell'agricoltura, se la si esamina con attenzione, c'è sempre stata. L'azienda deve seguire la disponibilità delle materie prime e soprattutto del mercato. Essa ha periodi in cui deve produrre al massimo e periodi in cui deve ridurre la produzione; quindi ci sono periodi in cui i lavoratori vengono tenuti più a casa e altri in cui devono assicurare una turnazione massiccia per garantire la produzione. Per un lavoratore abituato ai suoi giorni, ai suoi orari e ai suoi rapporti fissi con famiglia e amici, si tratta di un vero e proprio sconvolgimento radicale. Qualche cosa che richiede appunto una ri-educazione.

## **6: Un altro problema educativo attuale: i ruoli di genere, in una transizione di paradigmi familiari**

In famiglia potremmo portare un esempio analogo: quello del lavoratore più impegnato, di solito il maschio, il quale afferma di non avere il tempo da dedicare all'accudimento dei bambini, in quanto ha un lavoro che lo totalizza a attraverso quello fornisce alla moglie e ai figli ciò di cui hanno bisogno. Di questo tipo di maschio, tutto investimento "esterno", è proprio la società odierna ad avere sempre meno bisogno. Passano da qui il superamento dei vincoli di un'educazione per modelli rigidi e riduttivi, con l'esaltazione della creatività. Nell'educazione però non si può fare nulla senza la collaborazione dell'interlocutore. Ci vuole nell'interlocutore l'apertura, cioè la disponibilità a cambiare, a rimettere in discussione anche le cose e le idee considerate le più fisse, compreso se stesso. Il maschio ha dimostrato di essere molto meno attrezzato della femmina ad affrontare la trasformazione dei ruoli cui la società chiama. La famiglia nucleare con il maschio tutto proteso all'esterno e la femmina protesa all'interno funziona sempre meno. La "piena realizzazione" sia ha sempre più evidentemente con un investimento il più possibile paritario tanto del maschio quanto della femmina sia "dentro" che "fuori" e nella ripartizione equa dei compiti domestici, compresa l'educazione dei figli.

## **7: Un terzo problema: il sorgere di famiglie neo nucleari**

Questo non significa che il paradigma nucleare sia scomparso, si tratta di un problema di gradualità. Non significa neppure che non si ripresenteranno delle famiglie neo nucleari, cioè a polarizzazione molto spinta. Tuttavia, oggi presentano sostanziali differenze. Una è che si tratta di risultati di una scelta comune e condivisa, e non dell'educazione (casi cioè dove la situazione lavorativa di uno dei due contraenti richieda davvero un investimento abnorme). L'altra sta nel fatto che quello dei due contraenti partner che si investe all'esterno non è necessariamente il maschio. Sono coppie e famiglie che funzionano benissimo e non danno particolari problemi, se la scelta è stata effettivamente libera e consapevole. Esistono anche casi in cui queste famiglie neo- nucleari finiscono per non funzionare, perché non si sortiscono i risultati positivi "esterni" che una scelta così difficile si propone di ottenere. Questo succede quando quelle dei due partner che si è investito fuori non ottiene gli esiti brillanti per i quali l'altro si era adattato volentieri ad investirsi dentro spalleggiandolo. In questi casi non va in crisi la coppia ma quello dei due contraenti che ha scelto il ruolo interno; fino a qualche decennio fa la femmina, oggi lo è invece anche il maschio. Non si tratta di problemi nuovi. Problemi simili si presentavano anche nelle coppie paleo-nucleari, quando il maschio falliva il suo investimento esterno era proprio la donna a soffrirne di più.

Solo che un tempo, simili insuccessi si sopportavano con fatalismo, compresi entro le mura domestiche, oggi non hanno nessuna “rete di protezione”.

## **8: Come cercare l'avvio della soluzione: l'importanza degli esempi, l'irrinunciabilità delle regole**

Ciò di cui hanno bisogno quanti si trovano di fronte a situazioni problematiche sono esempi, e non modelli. L'esempio non è qualcosa di ideale. Quando si prende un altro soggetto umano a modello, il rischio di idealizzarlo è altissimo, quasi una certezza. Quando invece si hanno degli esempi a disposizione, si ha di fronte quanto di più comune e di più presente nella vita di tutti i giorni; si tratta di cose reali e non ideali, di elementi suscettibili di scelta, di libera elezione, di determinazione soggettiva. C'è dentro anche il concetto di libertà: libertà non vuole dire licenza: cioè la libertà si esercita necessariamente attraverso certe regole o norme, quelle regole che la licenza nega. Nel constatare che l'esempio è oggetto di determinazione soggettiva, si ritrova il concetto di libertà. E' difficile essere liberi. Difficile è la democrazia, non meno difficile è educare alla vita libera, evolutiva, democratica e aperta. E' difficile capire quale ruolo abbiano le regole nella libertà correttamente intesa. E' un'illusione pericolosa quella di educare senza far riferimento ad apparati di regole ben precisi; le regole sono necessarie all'uomo e al suo esplicarsi evolutivo, nonché alla sua socialità. Chi ha creduto di educare altrimenti, all'insegna del permissivismo o ha mancato di mettere a regime l'educando al processo dell'evoluzione culturale; o gli ha fatto credere di poter fare a meno di regole, ma in realtà gli ha propinato un apparato di regole ideali: il proprio.

## **9: Dove sta la realtà? Dove la sua rappresentazione? Il ruolo dell'uomo**

Il positivismo filosofico e quello pedagogico possono effettivamente considerarsi fenomeni organici dello spirito borghese otto-novecentesco, come del resto la sinistra storica e la sua politica. Resta il fatto che essi hanno condotto il pensiero e l'azione ad un vicolo cieco, per cui dalla loro crisi complessiva emersero in Italia i vari aspetti della reazione neo-hegeliana di destra, ben incarnata Gentile e Croce. Dal punto di vista della pedagogia, dovremmo apprezzare ciò che di costruttivo consentì di realizzare la stagione politica di fine 1800 nella politica scolastica italiana. Tale periodo fu caratterizzato da una ricerca progressiva della massima mobilità sociale, anche attraverso una scuola che fosse il più disponibile ed accessibile, aperta a sviluppi e a prospettive future, rinunciando alle imposizioni ideologiche aprioristiche e massimalistiche. Il tutto

all'insegna del "istruire il popolo quanto basta, educarlo più che si può". L'istruzione obbligatoria era limitata nei contenuti, semmai orientata alla trasmissione di idee e concezioni sociali e politiche. Questa reazione durò poco, soprattutto

per quel che riguardava l'introduzione al lavoro. Quello che seguì fu un periodo di apertura cospicuo. Questo periodo, successivo a quello "giolittiano", durò poco, non fece in tempo a vedere la realizzazione di alcune delle sue creazioni. Nel frattempo, in seguito all'entrata dell'Italia nella grande guerra, le filosofie neo-hegeliane si stavano affermando con una tale forza da fare presto piazza pulita di tutto quello che di apprezzabile si era potuto fare in precedenza.

## **10: La questione dei fatti**

Ricapitolando, oggi chiameremmo "umanistico" un dominio di studio se ed in quanto esso fosse trattato e considerato come campo d'esercizio della creatività umana. Quindi sono da considerarsi umanistiche le scienze naturali e la tecnica. Le scienze in senso stretto, scienze naturali o scienze della cultura umana, hanno bisogno dei "fatti". Ma cosa siano questi fatti, che legame vi sia tra conoscenza ed esperienza non è chiaro. Il citato positivismo è una corrente di pensiero ottocentesca in origine filosofica, e che poi ha esteso la sua applicatività a tanti domini, in particolare quello pedagogico. Esso si fonda proprio sulla centralità assoluta dei "fatti" (positivi, concreti, tangibili). Caposcuola dell'italo-positivismo è Ardigò, che rivendica l'autonomia della ragione nella scienza. Un carattere importante nella scuola italo-positivistica sta nella sua attenzione ai vari campi applicativi e ciò costituisce uno dei caratteri maggiormente interessanti. Ad esso si è contrapposta in Italia una ripresa dei principi idealisti di Hegel, una ripresa soprattutto da destra, che avrebbe avuto i suoi principali esponenti in Gentile e Croce. Oggi potremmo dire che un problema di scelta di priorità tra i fatti e le idee non si pone; o meglio è un dualismo mal posto: nel senso che secondo le teorie correnti i fatti puri non esistono. Ad ogni fatto preesiste una teoria, in quanto noi interagiamo con la realtà ricavandone dei "fatti" proprio perché abbiamo già delle idee, delle aspettative, delle domande. Qualunque idea possiamo avanzare dobbiamo poi sottoporla al controllo dei fatti, sottomettendoci noi stessi; e, se i fatti ce la dovessero confutare, ciò ci renderebbe doveroso rivedere l'idea. E' invece inapplicabile oggi l'atteggiamento opposto, tipicamente neo-idealistico (anche di sinistra, non solo di destra), secondo il quale esisterebbero delle teorie non confutabili con i fatti, e se certi fatti sono incompatibili con esse allora tali fatti andrebbero corretti. In questo senso lo studioso dell'educazione si pone fuori dalla diatriba tra idealisti e positivisti. Partiamo semmai dal Pragmatismo, una corrente di pensiero nata negli Stati Uniti e poi propagatasi in Europa, tra fine ottocento e inizio novecento. Non studiamo non la "realtà", che non sapremmo dire quale sia, ma i "fenomeni" della realtà, cioè ciò che della realtà ci si manifesta.

Li studiamo ipotizzando creativamente delle possibili soluzioni di problemi che ci poniamo, le quali possono essere messe alla prova dai fatti. I “fatti”, quindi, vengono dopo le idee e le teorie, ed in qualche modo ne discendono. Anche se non ne derivano meccanicamente, ne sono arbitrari. I “fatti puri” non esistono, questo è uno dei più gravi errori di fondo dei positivisti. Fondatore del Pragmatismo è Dewey.

## **11: Evoluzione biologica ed evoluzione culturale: le teorie di Darwin e talune deviazioni “darwiniste”**

Un concetto di fondo per chi si occupa di educazione è la “comunicazione interpersonale”.

Per poterlo trattare in campo pedagogico, esso va legato al concetto di evoluzione. Il termine evoluzione, come anche “divenire”, è neutro, nel senso di non valutativo. Significa “uno svoltare partendo fuori da” ciò che precedeva nel tempo.

Se parliamo di evoluzione intendiamo dire che c'è una irreversibilità, gli scienziati parlano di freccia del tempo, cioè che si lascia definitivamente un esistente che non tornerà mai per qualcos'altro, e che questo atto costituisce anche un cambiamento del soggetto e non solo del contesto. Potremmo anche pensare che in questi passaggi ci sia un anelito verso un “meglio”, ma non disponiamo di nessun criterio, che non sia soggettivo o arbitrario, per dire che nella storia l'evoluzione umana abbia costituito in assoluto un miglioramento. La storia dell'uomo come soggetto di cultura e quindi anche di educazione, ha un “verso”, senza che vi sia necessariamente una “direzione”.

Non si può andare in un verso opposto, si può solo continuare a percorrere nello stesso verso quella strana “curva”. Ma questo non significa né comporta l'espressione di alcun giudizio di

valore. Invece possiamo pensare che ciò che è stato non tornerà, che l'evoluzione è irreversibile. Noi parliamo di evoluzione culturale, ma esistono anche altre evoluzioni, come l'evoluzione cosmica od universale, ed in particolare l'evoluzione biologica. (“l'educazione è un processo che connota l'evoluzione umana, la quale non può venire scissa dallo sfondo in cui naturalmente si colloca, che è quello dell'evoluzione biologica”). L'evoluzione biologica fa capo a Darwin, che ha sviluppato la teoria dell'evoluzione. Infatti nel divenire storico della natura si manifestavano delle variazioni nei caratteri percettibili dei vari viventi. Queste variazioni fenomeniche si spiegano, secondo Darwin, con il combinarsi di due fattori: le mutazioni individuali e le selezioni che l'ambiente opera sui singoli individui. Dunque è sulle mutazioni che l'ambiente opera una selezione: nel senso che questi individui che sono i più o meglio adatti a raggiungere l'età della riproduzione e poi a riprodurvi tendono a fissare nelle generazioni successive quei caratteri loro particolari che li hanno privilegiati: questi caratteri sono detti “premiali” dai naturalisti. Ciò che decide in ultima istanza è l'attitudine riproduttiva: la capacità maggiore di proliferare e, quindi, di

trasmettere le proprie particolarità alle generazioni successive in quel determinato ambiente. L'alternativa è l'estinzione. Di tratta, quindi, di una teoria che ha avuto conseguenze pesanti nella cultura generale di questo periodo, sia in filosofia che in pedagogia.

Ad esempio, già nell'Ottocento si parlava di "prevalenza del più forte" anziché del più "adatto"; e questo si è cercato di estenderlo alla cultura umana, alla società, alla politica, come pretesa di legittimazione di egemonie di una classe sull'altra (darwinismo sociale), o di un popolo su un altro, con gli estremi di varie forme di razzismo. Non si deve mai confondere un qualsiasi "darwinismo" con Darwin e le sue teorie. 12: Apparenti digressioni, buone norme

#### 12.1: Accedere all'originale

Da soggetti che studiano la pedagogia proponendosi di operare con cultura nel campo

dell'educazione, dovremmo ricavarne una buona norma: quella di distinguere sempre il pensatore con ciò che egli ha espresso effettivamente. Eserciteremmo così un sano spirito critico, e quell'atteggiamento così connaturato con la pedagogia che è il discernimento. Un aspetto importante è l'andare a leggere direttamente il pensiero dell'autore, e non capirlo attraverso divulgazioni che sempre e comunque ne fanno perdere il senso e ne falsano una parte.

#### 12.2: Il Rispetto della lingua

A proposito di lingua, va criticata l'inerzia perversa si infarcire il parlare in una lingua di termini allogeni, che siano da loro stessi superflui, al fine di vantare una maggiore credibilità che è tutta giocata su forme vuote. Pedagogicamente negativo è il fine (millantare la sostanza

tramite una forma vuota) come anche il mezzo (depauperare comunque l'espressione linguistica). L'impiego di un termine non italiano lì dove esso renda meglio il concetto è

consentito e consigliato. L'importante è che l'impiego sia operato non passivamente o con altezzosità, ma che il termine di lingua straniera diventi parte viva della lingua comunemente parlata.

### **13: Torniamo alle teorie scientifiche e a Darwin**

Quello che sembra il fraintendimento più grande è consistito nel sovrapporre il biologico al culturale, facendo credere che i meccanismi dell'evoluzione biologica fossero trasferibili alla descrizione e alla previsione dell'evoluzione culturale dell'umanità. Nell'uomo il culturale si sovrappone al biologico, e su di esso prevale. Il concetto di "prevalenza del più forte" come componente del meccanismo evoluzionistico è fuorviante. Chi trasferisse oggi l'evoluzionismo biologico al culturale, all'umano, darebbe o un ignorante oppure in mala fede. C'è chi pretenderebbe di affermare l'egemonia di certe "razze umane" su altre basandosi proprio su considerazioni evoluzionistiche di tipo biologico; quei

caratteri che si vorrebbero prendere come definatori di queste “razze” sono biologicamente del tutto insignificanti. Il concetto di “razza umana” scientificamente non esiste, o se esiste, va inteso solo in termini molto riveduti rispetto a quelli del razzismo otto-novecentesco. “L’evoluzione culturale è largamente indipendente da quella biologica, perché l’uomo è soprattutto un animale culturale” (genetista Cavalli Sforza). La specie umana è anche quella in cui di ha il tempo maggiore di dipendenza da genitori o chi per essi: la prole umana è totalmente “inetta” in senso biologico, cioè incapace di vivere da sola. Quel tempo di dipendenza è riempito proprio dalla trasmissione della cultura. Qui vediamo cosa significa educare, ricordando che l’uomo, oltre ad essere “educabile” è da considerarsi anche “educando”, quindi oltre ad essere suscettibile di educazione ha dell’educazione un bisogno vitale. Quindi nell’uomo l’evoluzione culturale sovrasta l’evoluzione biologica.

L’unica caratteristica che ci consente in questo caso di individuare una specie di appartenenza risiede nel fatto che l’uomo ha una diversa facoltà nei confronti delle situazioni problematiche che si incontrano in seguito al cambiamento ambientale. L’ambiente distrugge e seleziona la maggior parte degli individui e premia quelli che hanno i caratteri più adatti.

L’uomo è in grado di trasmettere da un individuo ad un altro e da una generazione all’altra, con la cultura, la capacità di difendersi indipendentemente dal corredo biologico. Non solo: l’uomo è in grado anche di modificare l’ambiente in modo a sé congruo. E’ qui che forse si vede meglio cosa sia l’evoluzione culturale e in che senso sia diversa da quella biologica:

l’uomo non subisce la selezione dell’ambiente, ma è in grado di modificare il suo comportamento per adeguare all’ambiente mutevole anche gli individui biologicamente meno adatti mettendoli nelle condizioni di riprodursi, sia anche di modificare l’ambiente per se stesso. L’uomo come qualsiasi specie vivente, se non ha un ambiente che venga salvaguardato nelle sue peculiarità non può sopravvivere.

#### **14: L’educazione e l’uomo, in una visione realmente “umanistica” come la si intenderebbe oggi**

Un’evoluzione culturale come quella della specie umana nessun’altra specie vivente è mai stato in grado di produrla; l’uomo è stato capace di modificare il suo comportamento, la sua organizzazione sociale, il suo relazionamento interpersonale, e fin l’ambiente anche in lassi di tempo brevi. E’ prerogativa della specie umana il proseguire di quanto viene creato ed acquisito di culturale mediante tutto un complesso di comunicazione interpersonale: “qualunque forma di comunicazione interpersonale che entra nell’evoluzione culturale è educazione”; “ogni società trasmette la propria cultura a tutti i suoi nuovi membri. Per questi ultimi apprendere la cultura nel mondo in cui sono nati è una questione di sopravvivenza. Ma il loro apprendimento è questione di

sopravvivenza anche per la stessa società, in questo si vede l'aspetto sociale dell'educazione". L'oggetto specifico della pedagogia è l'uomo che può essere educato, l'attenzione va spostata sull'uomo in quanto animale che deve essere educato, per il quale l'educazione è una necessità. Lo studio dell'educazione si chiama pedagogia. Il concetto di cultura diviene molto più ampio: cultura sta a descrivere tutte le espressioni più avanzate, scientifiche, letterarie artistiche ecc. elaborate da una società lungo la sua storia. (l'oggetto del nostro studio è una creazione umana, fatta dall'uomo e solo dall'uomo per risolvere i problemi umani. Ci collochiamo dunque in una visione "umanistica" della pedagogia: ma impieghiamo questo aggettivo in modo molto diverso da Gentile o Croce che vedevano l'educazione come il farsi uno dello Spirito tra educatore ed educandi. Non esiste umanità né umanisticità senza regole.

Il problema è quali siano queste regole e come si evolvono.

## **15: Evoluzione continua ed a-teologica, e l'impossibilità materiale di agire per modelli oggi in prospettiva futura**

Oggi se ancora si volesse fornire all'educando un certo determinato modello di pensiero e di comportamento non saremmo in grado di farlo. Sbaglieremmo, perché nel giro di pochi anni quel modello diventerebbe superato ed obsoleto. Avremmo fatto quindi il male dell'educando: lo avremmo messo nelle condizioni peggiori per vivere la realtà, che è divenire incessante.

L'educazione nella visione romantica ed idealista era considerata più breve, con termine alla pubertà. Ma non va dimenticato che era sempre proiettata alla vita futura: senza la previsionalità e la proiezione futura, l'educatore non avrebbe avuto alcun senso. Una persona educata secondo un modello in vigore all'inizio della sua educazione, un domani non avrebbe saputo più che fare in una società che, nel frattempo, sarebbe cambiata. Ecco perché il concetto di evoluzione deve essere sempre presente: perché volenti o nolenti è all'interno di una società in evoluzione che dobbiamo vivere. Dobbiamo decidere semmai che comportamento assumere verso l'evoluzione. Questo non comporta alcun giudizio di valore sul fenomeno, né in positivo né in negativo.

In educazione ci si rivolge all'evoluzione "deontologicamente", nel senso del dover essere; è un compito senza fine in quanto l'educazione non finisce mai. Ed altresì è un compito senza fini: l'educazione serve all'evoluzione, ma di per sé l'evoluzione "non serve a nulla", non ha fine alcuno, è a-teologica (telos in greco indica il fine).

## **16: Le professioni di cultura pedagogica**

Fino a pochi decenni fa non c'era molto da dire circa l'educazione: educatori sono i genitori ed educatori professionali sono gli insegnanti. Ebbene non è più così. Oggi siamo chiamati ad avviare la formazione di professionisti che



operano nella comunicazione interpersonale in senso evolutivo: di quelli del settore pubblico, di quelli del settore privato, con una tipologia sempre più ricca in entrambi i versanti; e non senza una certa previsione anche di ricadute nel “tradizionale” settore scolastico. E’ necessaria una formazione specifica post lauream per chi intende operare nel settore scolastico. Tale figura non potrà fare a meno di una buona componente pedagogica, anche nell’ipotesi di una figura dirigente scolastico manageriale, in quanto proprio la managerialità avverte sempre più il bisogno di pedagogia. L’introduzione e l’esercizio del professionista di cultura pedagogica in settori diversi dalla scuola sono in espansione continua. Ciò ha direttamente a che fare con l’evidenza che l’educazione non finisce mai, che non ha sedi né fasce di età privilegiate. Se l’educazione finisse ad un certo momento della vita o fuori da una certa istituzione, cosa mai metterebbe l’uomo che vive una realtà sempre più differenziata, che gli presenta situazioni problematiche sempre diverse, nelle condizioni di superare i momenti di crisi? I “momenti di crisi” si presentano in tutto l’arco della vita e non è più sostenibile che l’educazione iniziale sia sufficiente a mettere l’uomo in grado di superare tutto e per sempre in positivo.

## **17: L’educazione per tutta la vita, oggi**

L’esempio dato dalla crisi di ruolo negli anni ’90 di tanti lavoratori dell’industria in esubero, si lega anche alle diverse qualità che vengono chieste ai lavoratori oggi rispetto alle quali erano stati formati “inizialmente”. E l’educazione che consente di affrontare positivamente, costruttivamente, situazioni sempre nuove; non è realistico pensare che un’educazione limitata ad una certa fascia di età possa essere previsionale di qualsiasi novità possibile per il futuro. L’evoluzione culturale è un fatto di specie, complessivo e non di individuo. E’ chiaro che esiste una creatività individuale di fronte a situazioni problematiche: l’umanità nel suo complesso ha da evolversi molto proprio fruendo delle creazioni di quei singoli individui. Se tali creazioni fossero rimaste nel soggetto creatore, non avrebbero potuto contribuire all’evoluzione culturale: è la socializzazione delle creazioni umane, la loro trasmissione interpersonale, che dà ad esse un senso umano, cioè evolutivo-culturale. E’ l’educazione che permette di conferire pieno valore umano alle creazioni di tutti e di ciascuno. Il massimizzare la mobilità delle creazioni umane significa accelerare il ritmo dell’evoluzione. Non è l’unica condizione, ci sono anche la disponibilità al nuovo, l’apertura, la rimozione dei pregiudizi. Ma la comunicazione di massa, sempre più ricca, diffusa e differenziata, è una evidente condizione del ritmo frenetico dell’evoluzione culturale oggi. Lo specifico pedagogico scatta non tanto nel recepimento del messaggio da quel o questo medium di massa, ma specialmente quando inizia la comunicazione interpersonale tra soggetti umani che ne consegue. Nell’atto stesso in cui socializziamo quanto abbiamo recepito, ci scambiamo l’informazione e ne discutiamo: qui l’evoluzione

culturale dà la misura del suo ritmo galoppante, e qui c'è bisogno del professionista dell'educazione pedagogica. In passato si pensava che fare scuola, istruzione, cultura fosse solo fornire quante più informazioni possibili all'allievo. E' chiaro oggi che fare l'educatore è un compito ben più arduo.

## **IV Quali finalità per l'educatore oggi**

### **1: Una tassonomia su quattro ordini di risorse umane**

Oggi educare è un compito diverso e assai più impegnativo, bisognerà quindi dare delle coordinate a chi è chiamato a compiere funzioni educative. Non esistono modelli rigidi quanto rassicuranti per l'educatore prima che per l'educando. Non esiste un Bene assoluto nelle cose umane. Può esistere un "meglio" e magari su questo puntiamo: ma la questione non è banale perché andrebbero discussi i criteri per cui si definisce un meglio. Parleremo di un meglio relativo. Colui che si trovi in condizioni di agire come educatore, professionale e non, deve innanzitutto ammettere che è lui stesso interlocutore, cioè parte di una comunicazione interpersonale che ha qualche funzione educativa. Dewey, pedagogista democratico, attribuiva alla filosofia un compito ausiliario della pedagogia. La sua posizione stava all'opposto rispetto a quella di Gentile e Croce, che ponevano la pedagogia in subordine alla filosofia. Oggi rifiuteremmo questa come qualsiasi impostazione di un'idea. E' l'uomo che deve servirsi delle idee. Questo è uno dei motivi che ci consentono di capire perché la pedagogia di Dewey era definita strumentalista: l'uomo è l'unica essenza e l'unico fine della pedagogia; tutto il resto, teorie e filosofie comprese, è strumento. La pedagogia odierna prescrive all'educatore di fornire all'educando delle risorse per la vita umana, che si possono raggruppare sotto un numero limitato di criteri ordinativi. Indichiamo **quattro ordini di risorse**, per la vita dell'uomo come soggetto attivo di storia, di cultura e di evoluzione culturale. Si ribadisce l'importanza della creatività umana, il problema di fondo sta nel fornire le regole che presiedono all'esercizio di questa altissima prerogativa. La scansione dei quattro ordini di risorse umane fornisce una buona indicazione di cosa sia l'educazione oggi:

- 1) Una pluralità di opzioni
- 2) Gli strumenti culturali necessari ad operare le scelte in ambito pluralistico
- 3) Il senso storico-critico, o se si preferisce, il senso della storicità e il senso della critica
- 4) Una conseguenza dei primi tre punti, il principio che l'idea è per l'uomo, e mai viceversa

### **2: Alcuni ordini di strumenti concettuali**

Abbiamo da premettere che esistono **strumenti concettuali** o "ferri del mestiere", di chiunque sia educatore, professionale e non. Sono questi che

danno una visione operativa degli ordini di risorse umane. I ferri del mestiere che appaiono essere più utilizzabili sono:

- 1) La **problematicità**, la visione delle vita come soluzione di problemi
- 2) Una concezione riveduta e più comprensiva della **creatività** come altissima qualità umana
- 3) La **coerenza**, rispetto alle regole della logica
- 4) La tendenza al **controllo con i fatti** di quanto pensato e di quanto operato

Si tratta di istanze di carattere metodologico, cioè “vie attraverso”, riflessioni per individuare il percorso migliore per raggiungere certi scopi.

### **3: Primo gruppo di “ferri del mestiere”: il problema e la problematicità**

Tutta la vita umana può essere intesa come un’interminata opera per tentare di risolvere i problemi. Ancora ai nostri tempi quando si impiega il termine “problema” al di fuori del suo significato pedagogico, ci si intende riferire ad un qualcosa di intrinsecamente negativo. Gli ideali a-problematici (tipici dello spirito borghese) non sono realistici, anzi sono contro la realtà. Una vita ed un soggetto per il fatto stesso che sono umani, non possono essere senza occasioni di problema; scegliere di essere senza problemi significa fuggire dalla realtà. Il “problema” è definito pedagogicamente tanto da Dewey quanto da Popper. La vita, in generale, non è concepibile senza una continua ed ininterrotta interazione del vivente con l’ambiente. Per il fatto che è vivente egli è inseparabile dall’ambiente.

L’uomo è in grado di adattarsi maggiormente all’ambiente grazie alla capacità di trasmettere l’informazione da un individuo ad un altro, specie nel verso delle generazioni che si susseguono; e non deve nemmeno sacrificare quei propri individui che biologicamente sarebbero meno adatti biologicamente alla riproduzione per sopravvivere. Soprattutto è in grado di modificare l’ambiente in maniera a lui congrua. Il superamento di continui squilibri, di momenti di crisi tra uomo e ambiente, dà luogo a quell’evoluzione culturale che non ci consente solo una sopravvivenza biologica, ma conferisce all’umanità il senso più alto della sua funzione di soggetto di storia. In una visione dell’umanità che tenga conto del carattere storico-evolutivo della cultura umana, il “problema” va considerato come tutt’altro che un accidente.

Al contrario, è proprio il continuo porsi dell’uomo di fronte a situazioni problematiche, ad offrirgli la possibilità di evolvere culturalmente. Si dà un problema non solo quando l’uomo si trovi in una “situazione problematica”, ma quando l’uomo stesso si disponga a reagire a tale situazione in senso positivo, costruttivo, risolutivo. Quando, cioè, si comporti secondo una prerogativa

altamente scientifica, quella appunto di essere soggetto si storia. Compito dell'educazione è puntare a far comprendere e ad affrontare in tutta la sua positività questo carattere, intrinsecamente ed irrinunciabilmente problematico, proprio dell'essenza umana oltre il biologico. Dunque è necessaria un'educazione che porti ad accettare ogni forma di conflitto e squilibrio con l'ambiente, reagendovi positivamente; e quindi puntando all'apertura, all'evoluzione, e di conseguenza essere attivi soggetti di storia ed evoluzione culturale. Popper ha il merito di aver posto l'accento sulla problematicità verso la fine dell'età borghese; ma l'idea era già chiara in Dewey e nei pragmatisti in genere. E' altamente umano reagire costruttivamente, positivamente, di fronte alle tante ragioni di squilibrio che si vivono continuamente; comprese le spinte interiori alla ricerca e alla conoscenza. Per chi si occupi di educazione, diventa deontologico (cioè rispondente a dovere) agire e far agire in tal senso; esso costituisce un "ferro del mestiere" essenziale.

#### **4: Secondo gruppo di ferri del mestiere: la creatività e la normativa, rivedute oggi**

Altamente umano è dunque affrontare positivamente le situazioni problematiche, facendosene problemi: ponendo i problemi. Il che significa essere disposti a lavorare per tentarne la soluzione. La facoltà umana che viene chiamata in causa in questa fase è la **creatività**, ovvero la prerogativa di produrre delle ipotesi che abbiano qualche cosa di nuovo, non già esistente in cultura, nel tentativo di far fronte in positivo ad una realtà che si presenta con una problematicità sempre nuova. Ciò non significa che di fronte ad ogni situazione problematica sia doveroso creare una teoria scientifica o filosofica; al contrario, la vita umana è fatta di piccoli atti di creatività di importanza apparentemente minore, ma in realtà vitale. Un caso particolare e frequente è quello nel quale l'atto creativo consiste nell'assumere uno strumento concettuale già noto ed applicato in un certo contesto, e di pensare di applicarlo in un contesto di verso (Transfer). In campo pedagogico esistono transfer verso genitori o insegnanti. Per evitare di ricadere nella pedagogia per modelli, cioè idealizzare l'educatore trasferendo su di lui ogni idea di bene, dovremmo pensare ad un trasferimento dell'esempio dell'educatore come uomo all'immagine che l'educando ha di se stesso. Bisogna sempre ricordare che l'educazione è bidirezionale. Bisogna poi liberarsi dal pregiudizio, ben teorizzato da Gentile e Croce, secondo il quale le creazioni umane artistiche sarebbero solo di tipo poetico e narrativo, figurativo e musicale e analoghi. Questa posizione è incompatibile con la cultura e la vita odierne: le teorie scientifiche sono prototipo di esercizio di creatività (Antisieri). L'attenzione alla creatività rappresenta l'esigenza di promuovere nel fanciullo la consapevolezza delle proprie possibilità e del proprio sé. Tutte le creazioni umane per risolvere problemi umani sono attività "umanistiche"; sono tutte arti. Quello che cambia da un settore all'altro sono i quadri di riferimento concettuali

e metodologici. Senza creatività non sarebbero possibili umanità, cultura, storia. Di fatti l'anti-creatività dei due secoli precedenti la si vedeva bene nel fatto che l'esercizio della creatività era riservato a pochi eletti ("scienziati", "filosofi", "artisti"). Essi erano considerati come modelli nei loro prodotti, ma in generale si concordava che essi non fossero da imitarsi nei processi, né come uomini creatori, né come stili di vita.

Secondo alcune pedagogie, un certo margine di "divergenza" si poteva ammettere nei bambini delle fasce di età inferiori, ma ad un certo punto tutto doveva terminare senza residui (lo si chiama anche mito del buon selvaggio, termine dell'evo borghese). Che oggi le cose siano cambiate lo si vede bene anche dalla migliore disponibilità sociale ad accettare la creatività "diffusa" in ogni cittadino. Creare, innovare, personalizzare fa parte della società che sta cambiando. L'esaltazione della creatività e il superamento di ogni atteggiamento repressivo nei confronti di questa importante qualità umana, passa attraverso una ridefinizione delle regole che presiedono al suo esercizio. Il mito di una creatività "artistica" scevra da regole è un mito romantico ed idealista che non corrisponde alla realtà. Corollario scontato di tutta questa rivalutazione della creatività è la necessità di un potente innalzamento della scolarità di base. Si tratta di un vero e proprio investimento sulla risorsa-uomo. (Nel nostro paese in questo siamo molto indietro; l'aver portato l'istruzione obbligatoria ad 8 anni è merito di Gentile).

Bisogna altresì pensare ad un modo di studiare e di fare scuola per problemi, secondo ricerca, attraverso la creatività appunto, e con le regole che diventano una conquista della cui necessità ci si è resi conto per esperienza e non per una imposizione di principio. L'esercizio della creatività quindi non va mai avulso dalle regole, ma anzi, si svolge sempre all'interno di ben determinati contesti normativi, che servono ad ottimizzare sia la produzione chela trasmissione e quindi la positività per l'uomo. E' esclusa ogni forma di permissivismo, perché il vivente ha bisogno di essere educato, senza educazione non sopravvive. Dunque, si tratta di creare un'ambiente stimolante, di rimuovere gli ostacoli al pieno esercizio di questa altissima funzione umana e di propiziare la consuetudine a tale esercizio, di inquadrare la vita dell'educando entro un contesto metodologico che sia a ciò adatto (regole per l'uomo). Ed in particolare di favorire la domestichezza con una vita creativa, problematica ed in evoluzione: tutto l'opposto dell'educazione "tradizionale". E' essenziale porre il problema in modo tale da poter ragionevolmente lavorare alla soluzione: la soluzione comincia con la posizione. Un problema che l'uomo non riesce a risolvere è un problema mal posto. E a porre correttamente i problemi si può insegnare, si può imparare.

### **5: Terzo gruppo di ferri del mestiere: la coerenza del senso della logica "classica", quella più forte**

Il secondo ordine di requisiti concettuali che abbiamo preso in esame è l'idea che potremmo avere delle norme: norme di metodo, intese come regole all'interno delle quali inquadrare il processo umano, la creazione culturale, al

fine di consentire il meglio di evoluzione possibile. Il difficile sta nel distinguere tra la regola in sé e la sua funzione umanamente promozionale. La regola è data perché l'uomo faccia al meglio ciò che è umano; mentre troppo spesso si è portati a credere che o ci si piega alle regole, giustificandole, o ci si libera, rifiutando le regole in quanto tali. Il terzo ordine di strumenti concettuali è costituito dall'apparato normativo della **logica**. E' necessario essere coerenti, il che significa prima di tutto "**rispettare le regole della logica**". Originariamente la denominazione della logica è stata "logica classica", che non ha mai conosciuto alternative fino a questo secolo. E' la logica di quei connettivi semplici (negazione, congiunzione etc.) che vengono definiti mediante "le tavole della verità". Proprio con l'impiego di queste "tavole" è possibile definire la verità o la falsità di formule complesse a piacere, conoscendo la verità o la falsità delle enunciazioni semplici dalle connessioni delle quali sono costruite. Esistono una serie di esempi delle regole della logica. Partiamo dalla coerenza; anche nel linguaggio di tutti i giorni una persona si dice coerente quando segue una certa linea di comportamento senza contraddizioni (implicazione: un'implicazione dalla forma "se" o "allora" è vera in ogni caso tranne quello in cui sia falsa la premessa). Vi sono poi altre regole importanti della logica: il principio di identità ( $A \text{ è } A$ ); il principio di non contraddizione ( $A \text{ non è } A$ ) e il principio del terzo escluso (o  $A$  o non  $A$ , non è data una terza possibilità). Il dovere che deriva da tutto ciò per l'educatore e per il pedagogo è quello di una parlare netto, chiaro, esclusivo, non equivoco né equivocabile. All'interno dell'apparato normativo della logica si capisce come vi sia anche la coerente deduzione di ogni possibile conseguenza dal sistema delle premesse asserito: come dire che chi afferma qualcosa, chi ipotizza qualche soluzione per il problema posto, deve anche coerentemente mettere nel conto tutte le possibili logiche conseguenze e farsene carico. In logica si tratta del cosiddetto "**modus ponens**", che è una regola di inferenza, cioè un modo per elaborare le formule logiche partendo da altre formule più semplici (se è vero  $A$ , e se  $A$  implica  $B$ , allora deve essere vero anche  $B$ ). Ma può anche essere che qualche conseguenza non sia accettabile; in quel caso coerenza imporrebbe di rivedere il discorso sin dalle premesse. In logica si tratta della formula del "**modus tollens**" (se  $A$  implica  $B$ , e  $B$  è falso, allora deve essere falso anche  $A$ ). Ed è dalle conseguenze, e sole da queste, che si appurano validità e limiti delle premesse. Queste due formule (modus ponens e modus tollens), che indicano le due possibilità del controllo delle conseguenze (positiva e negativa), in tutta evidenza non si equivalgono, in quanto la prima non è una tautologia come la seconda e può essere falsa. All'educatore si impone l'essere coerente almeno per due ordini di considerazioni. Innanzitutto perché la logica costituisce una sorta di riferimento normativo forte ed imprescindibile per qualunque forma di conoscenza. In secondo luogo l'educatore deve essere coerente perché qualunque educando percepisce con immediatezza e chiarezza quando l'educatore è incoerente, e capendolo è portato a rifiutarlo.

6: Quarto gruppo di ferri del mestiere: la teoricità, la garanzia di controllabilità con i fatti, e la tendenza effettiva all'esercizio del controllo

Abbiamo visto come la creatività viene ridefinita come capacità dell'uomo di escogitare qualche cosa di culturalmente nuovo nella sua disposizione a risolvere i problemi. Quindi ogni risorsa efficace al suo dispiegamento va apprezzata al massimo livello: è il caso del pluralismo, del rispetto e della valorizzazione delle idee altrui specie quando sono diverse, del valore delle divergenze, della differenziazione come di ogni specialità. Ma in educazione, il fatto che ciascuno escogiti ed esprima quel che gli pare, e che tutto questo esprimere sia non solo ammesso ma anche valorizzato e tutelato, non fa affatto confuso con una forma di anarchia.

Tutto è esprimibile, ma tutto ciò che viene espresso va poi sottoposto a determinate regole ulteriori, che consentano di scartare le asserzioni inadeguate, false e contraddittorie, e mantenere le restanti in vigore. La questione di fondo resta sempre quella delle regole, della metodologia. Quindi un primo gruppo di regole discende dalla logica. Un secondo scaturisce dalla teoricità. Le asserzioni e le ipotesi create per cercare di risolvere i problemi vanno inserite in complessi di teorie, di sistemi di pensiero, più ampi e generali: sennò non hanno né senso né significato. L'inquadrare asserzioni ed ipotesi risolutive in teorie più generali consente di darvi pieno significato e anche di dedurre le possibili conseguenze; e la logica insegna e regola il come dedurle. Il campo educativo, come quello pedagogico, risponde a tale requisito: ha conseguenze esperibile nella realtà. Grazie a queste conseguenze logiche, suscettibili del valore empirico futuro, esiste in educazione la possibilità di controllare con i fatti, indirettamente, le ipotesi e le teorie. Si tratta dell'ordine di regole della controllabilità con i fatti empirici, con l'esperienza futura. In educazione la previsionalità è sempre irrinunciabile: l'educazione è sempre proiettata al futuro. Il che si lega all'idea secondo la quale il ruolo essenziale dell'esperienza sta nel controllare le idee create dall'uomo dopo che esse sono state create. Questo è un principio di fondo del Pragmatismo. (Da Dewey a Popper è stato tutto un teorizzare la democrazia come la forma politica nella quale il sovrano massimizza, non solo la scelta, ma la sua possibilità di controllare le scelte di chi viene da lui deputato a governare). Oggi si dovrebbe dire che qualunque principio, idea, progetto va preso in considerazione ma con il beneficio del controllo con i fatti; ci si riserva di sottoporlo a revisione o di abbandonarlo con la massima libertà ogni volta che le conseguenze non risultino accettabili. Il controllo con i fatti presenta una asimmetria, una non specularità dal punto di vista della logica. Si tratta di semplici teoremi, relativi al *modus ponens*, che non è una tautologia (non è sempre vero) e il *modus tollens*, che è una tautologia (è sempre vero, qualunque siano le premesse). Per questo, basta anche una sola conseguenza non

rispondente alla realtà dei fatti ad inficiare le asserzioni, le ipotesi e l'intero sistema teoretico nel quale vengono inserite, e quindi ad indurre a rivederlo. Insomma disponiamo di criteri di falsità, ma non di un criterio di verità. La parola verità va usata con molta cautela nel campo educativo. La si può usare in negativo (non è vero che..); in senso logico (cioè coerentemente con le premesse, ammesso che siano vere); ma non la si può usare nel linguaggio comune. Non abbiamo alcun modo, in educazione, di qualificare un asserto come vero. Il controllo rende tutti uguali. Ciascuno è libero di avanzare tutte le ipotesi (pluralismo), ma tutte le ipotesi vengono sottomesse alle stesse regole. Non esiste un osservatore privilegiato: il controllo fattuale ha la caratteristica di non dipendere dal controllore, di essere cioè "intersoggettivo", di offrire dei risultati che siano "trasferibili intersoggettivamente" (democrazia).

Quello che è fallibile e non è certo può essere trasferito da un soggetto all'altro: anche in cultura ed in educazione. Del resto, la trasferibilità- fallibilità è anche la condizione di quell'evoluzione continua e a-teologica della cultura umana . Pretese di infallibilità, che non si possono trasferire intersoggettivamente ma semmai imporre, sono contrarie a quella che definiamo educazione democratica, e sarebbero degli ostacoli oggettivi e specifici per il proseguire dell'evoluzione e della storia.

## **V Una tassonomia, in breve, degli ordini di risorse umane per finalizzare l'educazione oggi**

### **1: Sintesi aperta degli sviluppi futuri**

Oggi si propongono agli educatori **quattro "ordini di risorse umane"**, come obiettivi del contributo che egli è chiamato a recare all'educando.

### **2: Primo ordine di risorse umane: la pluralità di opzioni**

Diviene altamente consigliabile offrire all'educando quante più possibili opzioni in modo che possa far fronte positivamente alla situazioni problematiche che gli si presentano nella vita. Si parla di una pluralità di opzioni nel senso più generale possibile, valorizzando a pieno il concetto di pluralismo. E' immediato il confronto tra pluralismo e tolleranza, che indica il rispetto delle idee diverse dalle proprie e l'impegno alla loro tutela (In latino il termine "tollerantia" indicava la sopportazione, la pazienza). Quello di "pluralismo" costituisce un concetto più evoluto: consiste nel considerare un bene comune l'esistenza di differenze e divergenze, purchè vengano socializzate e messe a disposizione di tutti. Va considerato un bene comune, in quanto



ciò che mette ciascuno e tutti nelle condizioni migliori per affrontare problemi sempre nuovi e diversi, al cospetto dei quali è evidente che una cultura monolitica, totalitaria e chiusa in sé stessa, dimostra ben presto la sua inadeguatezza, o meglio, la sua inettitudine umana. E' necessario utilizzare in maniera funzionale gli strumenti che la tecnica ci mette a disposizione: la televisione, internet, la stampa. Oggi è disponibile un complesso di vettori dell'informazione pluralista, che ci consente di dire che l'informazione può essere sempre manipolata, ma non può essere una soluzione a questa insidia il negare una parte dell'informazione; una buona soluzione sta piuttosto nel differenziare le fonti quanto più sia possibile. Un problema del pluralismo si pone nella scelta delle scuole superiori, e poi dell'università. In teoria il pluralismo è ampissimo, anche eccessivo in alcuni casi. In pratica, spesso ci sono atteggiamenti familiari o ambientali che tendono a restringere di molto la possibile scelta, dando una visione distortamente negativa, per instradare lo studente lungo una via predeterminata, non coerente con le sue aspirazioni. Si deve ricordare che si tratta di orientare per la vita, e solo secondariamente per un indirizzo di studi. Una scelta in assoluto migliore non esiste: esiste la scelta "relativamente" migliore, per quella persona, in quel preciso momento. Tutto questo si contrappone all'educazione per modelli, anche se essa può riproporsi in modo più pericoloso perché subdolo e più efficace. Ricordiamo però che qualsiasi imposizione di modelli presto fallirebbe, perché destinato a diventare presto obsoleto. Chi non lo vede e perché non vuole vederlo. 3: Secondo ordine di risorse umane: gli strumenti concettuali e culturali per operare liberamente la scelta

La fornitura all'educando del primo ordine di risorse umane è un dovere. Ma essa diverrebbe rapidamente controproducente se non si fornissero all'educando stesso anche gli strumenti attraverso i quali egli possa effettuare, all'interno di questa pluralità di opzioni, una scelta libera, consapevole e responsabile. In questo senso può anche essere corretto parlare della cultura come uno strumento per l'uomo; una cultura che serve a rendere l'uomo quanto più possibile soggetto di storia, attivo elaboratore a sua volta di cultura e prosecutore della sua evoluzione. Abbiamo discusso a lungo di borghesia, di burgergeist, negli anni 60 e 70, riferendoci ad una cultura borghese. La forte polemica che ne scaturì è riferita ad un particolare modo di usare la cultura, per finalità; ma non aveva senso alcuno se riferita ai contenuti di cultura, in nessun modo etichettabili. Tutto ciò che fa parte della cultura è considerabile come funzionale all'evoluzione culturale e alla sua prosecuzione. L'educazione omologativa per modelli aprioristici ebbe la sua massima espressione scolastica con Gentile e Croce (1923). Si trattava di un'educazione "gerarchica", nel senso che si fingeva che fossero

prioritari certi saperi, mentre invece si volevano privilegiare gli insegnamenti di quei saperi che meglio si prestavano a contribuire a quella particolare educazione. Così si dava largo spazio alla letteratura “idealizzata” e si emarginavano gli insegnamenti di materie scientifiche e tecniche.

Non va creduto che fossero mancate, in precedenza, riforme scolastiche di tutt'altro segno entro l'evo borghese; riforme nelle quali le scienze della natura, le scienze umane, la materia tecnica, il lavoro, avessero in parte il loro ruolo essenziale all'educazione complessiva dell'uomo (l'epoca italo-positivistica con la sinistra storica e l'epoca giolittiana). Dei periodi che si sono fatti dimenticare, che prevedevano riforme espresse soprattutto nelle scuole superiori e che tendevano ad un equilibrio culturale che poi non si sarebbe più ricercato. Gentile infatti abolì gli istituti di scuola superiore delle riforme precedenti, mentre sono gentiliani i licei Classico e Scientifico. In questa impostazione gentiliana, l'essenza della didattica e dell'educazione che vi veniva espletata, stava nell'acquisizione supina di regole immotivate, principi aprioristici, e poi nella loro applicazione solo successiva, e quanto più impersonale possibile. C'è una critica da fare a Croce e Gentile e agli altri neo-idealisti per aver esercitato un'opera di distruzione di ogni alternativa esistente e preesistente. Tornando ai saperi come strumenti concettuali ed operativi, la necessità attuale sarebbe di una preparazione equilibrata nel complesso. Una tale revisione sarebbe necessaria, quanto meno in considerazione dell'evolversi delle aspettative che la società ripone nelle varie articolazioni della scuola e dall'evolversi della scienza stessa. Sarebbero interminabili gli esempi di inadeguatezza nelle scelte di gerarchie tra materie nei piani di studio della scuola attuale: non solo nella scuola superiore e nell'università, ma anche nei primissimi gradi di scuola; le carenze che riguardano la cultura tecnica e la cultura scientifica, sono e rimangono in tutta evidenza. Manca ancora oggi nella nostra scuola un'adeguata cultura in senso ampio e comprensivamente equilibrato: contenente cioè scienze della cultura umana, scienze della natura, materie tecniche al pari delle materie letterarie. Rimane essenziale che non si riproponga in nessun modo il primato delle forme rispetto alle sostanze. Il problema più grave è che un tale pregiudizio, per quanto perverso, seguita a pesare ancora oggi. Anche se talune buone norme sono state approvate, non sempre la mentalità corrente ha fatto segnare il necessario aggiornamento. Tutto sta nell'interpretarle “correttamente”, vale a dire nel considerare e trattare qualsiasi materia d'insegnamento per l'uomo, per la sua educazione e per la sua cultura in evoluzione. Gli strumenti che stiamo delineando sono appunto necessari per decidere circa tale correttezza.

## **4: Terzo ordine di risorse umane: il senso della storicità, il senso della critica e la loro coniugazione**

Il senso della storicità e il senso della critica costituirebbero due ordini distinti di risorse umane. Li trattiamo insieme, come “terzo ordine di risorse umane” perché la loro integrazione costituisce qualche cosa di più importante pedagogicamente. A proposito della storia Croce sosteneva che “la storia non si fa con i se”. Questa affermazione è tipicamente destro- hegeliana. Cominciamo quindi osservando che, una disamina pedagogicamente significativa delle realizzazioni temporali dell'uomo si fa anche ponendo tutta una serie di condizioni, di ipotesi, di “se” appunto. Si tratta sempre di fare la storia umana, educando attraverso la disamina critica di ciò che l'uomo ha fatto: la storia in educazione si fa anche con i “se”, e soprattutto non si fa senza i “se”. Il senso della storicità dipende da quel sano beneficio del dubbio che è inseparabile da tutto ciò che è umano, culturale e appunto storico. Così dicendo, ci si riferisce sia ad uno studio del passato, sia ad una comprensione del presente, sia e soprattutto a qualunque proiezione nel futuro, progettuale e costruttiva. L'uomo evolve attraverso delle idee, che vengono create da lui stesso per risolvere propri problemi: le idee non vengono da nessun mondo esterno all'uomo, né sono eterne ed imm modificabili. Questo creare non si assolutizza e non assolutizza mai nulla, ma va poi riferito alla realtà umana, la quale è nella storia. Quindi, non appena queste idee vengono calate dall'uomo che le ha create entro quella realtà storica, umana, culturale alla quale esse si riferiscono, si fanno esse stesse oggetto di divenire storico. Esse evolvono con l'evolversi del mondo umano. Questo è il senso delle storicità in educazione. Idee che pretendessero di sovrapporsi ai fatti, vanno rifiutate, in quanto non congrue all'uomo stesso. Lo stesso va anche detto per le idee che costituiscono norme o regole. Se esse non si prestano ad essere ridiscusse alla luce del reale modo di svolgersi delle azioni umane che intenderebbero regolare, e non diventano quindi altrettanti strumenti per l'uomo che agisce, vanno rifiutate per lo stesso motivo. Dunque, le idee valide sono quelle che stanno nella storia, e che con la storia si evolvono. Un'idea che pretendesse di astrarsi dalla storia, di a-storicizzarsi diverrebbe del tutto inetta a studiare il passato, a comprendere il presente, a progettare e costruire il futuro. Il “senso della criticità”, quest'ordine di risorse umane, si configura come una disposizione a non accettare aprioristicamente nessuna asserzione che riguardi la realtà terrena ed umana, bensì ad ammettere che possa sempre e comunque essere errata, limitata ed evolvibile; ed anzi, a considerare il valore umano essenziale proprio di questa eventualità “negativa”, in quanto si è consapevoli che proprio dalla presa d'atto di un limite scatta la molla dell'evoluzione.

Sta all'uomo, poi, assumerla o no. Si tratta, quindi, del beneficio del dubbio sistematico. “Critico” in questa nostra concezione pedagogica e metodologica comprende “autocritico” come caso particolare, se si ha presente che non può esistere un “propositore privilegiato”, e che le ipotesi sono sempre tutte uguali,

chiunque le avanzi, compreso il soggetto. Dovremmo anche correggere il concetto di convincimento “durevole”: questo potrebbe significare “non effimero”, che divideremo, ma non può e non deve significare “permanente”. Ecco, quindi, l’integrazione tra i due ordini di risorse. La critica continua porta al divenire storico delle idee; e le idee storicizzate per il fatto di esserlo sotto il controllo della storia, sono criticabili.

## **5: E sempre e comunque le idee per l’uomo (mai viceversa): un quarto ordine di risorse umane**

Il quarto ordine di risorse umane è un corollario dei precedenti. Se l’idea cessa di essere inquadrata correttamente sotto norme di metodo attuali, se viene astoricizzata, allora viene resa infalsificabile: si tratta di un’idea la quale o è assolutamente sterile, o entra in rotta di collisione con l’uomo stesso. In educazione oggi si auspicano evidentemente idee storicizzate e criticabili, soggette al controllo della scienza empirica, al quadro normativo di una metodologia salda seppure modificabile. Si auspicano e si trattano idee secondo l’uomo del tempo con la conoscenza, le norme e la coscienza sue proprie in senso lato. In una prospettiva storico- evolucionistica tutte le idee sono referenti primari se e solo vengono intesi e considerati come avviamento di processi e non come prodotti finiti e definitivi da far oggetto di un nuovo dogma. Le idee rivestono per l’uomo un’importanza irrinunciabile: senza idee, senza cultura, non si avrebbe l’uomo, ma un animale, incapace di fare storia. Le idee vanno prese nel dominio pedagogico come strumenti necessari all’uomo perché egli possa essere qualche cosa di più che un’entità biologica. E’ la presenza di idee che marca la differenza tra bios e l’ethos, e che fa sì che l’ethos prevalga sul bios: anzi, l’aver idee diventa un vantaggio biologico. Senza evoluzione culturale, la specie umana sarebbe ridotta ad una frazione molto piccola di individui. Il termine “individuo” è rigoroso nelle teorie evolucionistiche, che escludono ogni interpretazione individualistica: si evolvono le specie non i singoli; l’evoluzione culturale è dell’umanità e non dei singoli uomini. Abbiamo impiegato anche il termine “persona”, ad indicare il centro di una comunicazione interpersonale, cioè l’animale sociale, culturale, politico ed anche il latore di valori propri ed inviolabili. L’uomo è appunto che non la semplice materialità della sua vita. Ecco quindi in che senso per l’educatore è obiettivo qualificante la consapevolezza che l’idea è per l’uomo. L’uomo si afferma proprio grazie alle idee che crea; ma è per questo stesso motivo che le idee umane sono da usarsi in termini congrui all’uomo. La fede non può essere oggetto di alcuna forma di trasferimento intersoggettivo in quanto non la si insegna, ma può essere oggetto solo di libera adesione personale e soggettiva.



