ıa pedagogia in questione

itolo del presente volume – *La pedagogia in questione* – rimanda immediatamente idea che la pedagogia – al pari di ogni altra disciplina – possa essere sottoposta a ı serie di interrogativi volti a problematizzare la sua fisionomia. Mettere in questio- qualcosa significa, infatti, interrogarla in maniera radicale, metterla in dubbio, non dere immediatamente alla sua parola o alla sua faccia più esplicita; significa voler ificare se quella parola o quella faccia reggano allo scandaglio attento e meticoloso hi non si accontenta, di chi vuole cercare altro, di chi vuole andare al di là di ciò che olta e vede a tutta prima. Questionare, dunque, non coincide in alcun modo con porre nande che possono essere risolte con facili definizioni o con domande che consentono oste affermative o negative o, ancor meno, con domande retoriche. Le domande che e chi questiona sono domande che hanno bisogno di tempi lunghi di risposta.
estionare la pedagogia, perciò, significa considerare in maniera attenta e articolata ıo aspetto più peculiare, derivante dalla delucidazione dei suoi oggetti di studio, dei approcci epistemologici, delle sue teorie di riferimento, dei suoi metodi di indagine lle plurali articolazioni della riflessione pedagogica sul piano della pratica educativa essionale.

icomaria Corbi è professore ordinario di pedagogia generale e sociale presso l'Uni- ità degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli.

al Perillo è professore ordinario di pedagogia generale e sociale presso l'Università i Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli.

izio Chello è professore associato di pedagogia generale e sociale presso l'Univer- degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli.

www.utetuniversita.it

agina web www.utetuniversita.it sono disponibili materiali didattici di supporto per docenti enti.

ISBN 978-88-6008-924-3

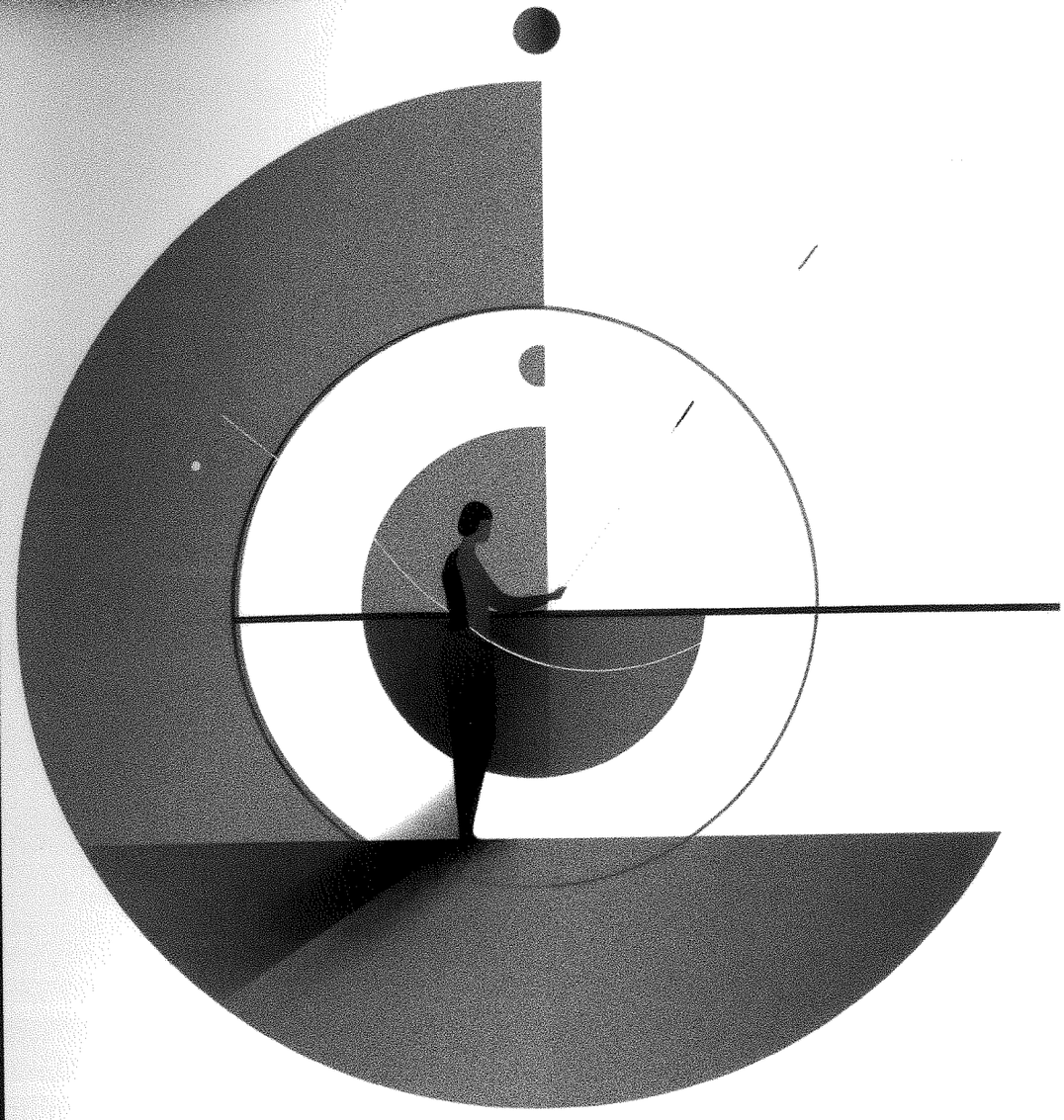
9 788860 089243

25,00

E. Corbi, P. Perillo, F. Chello

La pedagogia in questione

UTET UNIVERSITÀ



La pedagogia in questione
Concetti, tempi, contesti

Enricomaria Corbi, Pascal Perillo, Fabrizio Chello

UTET UNIVERSITÀ

Enricomaria Corbi, Pascal Perillo e Fabrizio Chello

LA PEDAGOGIA IN QUESTIONE

Concetti, tempi e contesti

UTET UNIVERSITÀ

UTET UNIVERSITÀ

www.utetuniversita.it

UTET Università ® è un marchio registrato e concesso in licenza da De Agostini Editore S.p.A.

Proprietà letteraria riservata
© 2024 D Scuola SpA – Milano
Printed in Italy

In copertina: Adobe Stock
Grafico: Marco Fiorello
Art Director: Carla Nadia Maestri

I saggi sono stati sottoposti a un processo di *peer review* che ne ha attestato la validità scientifica.

Tutti i diritti riservati. Nessuna parte del materiale protetto da questo copyright potrà essere riprodotta in alcuna forma senza l'autorizzazione scritta dell'Editore.

Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, comma 4, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni ad uso differente da quello personale potranno avvenire, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume/fascicolo, solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana, 108, 20122 Milano – e-mail: autorizzazioni@clearedi.org.

Stampa: Stampatre – Torino

Ristampe:	0	1	2	3	4	5
Anno:	2024		2025		2026	

6	7	8	9
2027		2028	

Indice

IX *Introduzione* – Questionare la pedagogia
di Enricomaria Corbi, Pascal Perillo e Fabrizio Chello

3 PARTE PRIMA – La pedagogia: un sapere composito

5 *Premessa alla parte prima*

7 *Capitolo primo* – La pedagogia come disciplina
di Fabrizio Chello

7 1.1 Investigare la realtà: delimitazioni e connessioni
16 1.2 Conoscere la realtà: modalità, criteri e strumenti
22 1.3 Comprendere la realtà: teoria, etica e politica

29 *Capitolo secondo* – L'identità disciplinare della pedagogia tra storia e attualità
di Enricomaria Corbi

30 2.1 La pedagogia come disciplina autonoma: quale scientificità?
37 2.2 Dalla pedagogia alle scienze dell'educazione
45 2.3 Il ritorno alla pedagogia: l'assetto critico, generativo e regolativo

49 *Capitolo terzo* – Ripensare la pedagogia a partire da Dewey
di Enricomaria Corbi

49 3.1 La pedagogia critica e il successo dell'approccio costruttivista
54 3.2 Le dimensioni problematiche del costruttivismo in pedagogia
58 3.3 Ripartire dal pragmatismo di Dewey: la riscoperta del limite

64 *Riferimenti bibliografici*

71 PARTE SECONDA – I concetti-chiave della pedagogia

73 *Premessa alla parte seconda*

75 *Capitolo quarto* – L'istruzione
di Pascal Perillo

75 4.1 Voce del verbo 'istruire'
81 4.2 Apprendere e insegnare
88 4.3 Istruzione come pratica formativa

93 *Capitolo quinto* – L'educazione
di Pascal Perillo

93 5.1 Voce del verbo 'educare'
103 5.2 Intenzionare la pratica educativa
108 5.3 Riflettere per educare

115 *Capitolo sesto* – La formazione
di Pascal Perillo

115 6.1 Voce del verbo 'formare'
117 6.2 Formazione come prendere forma
123 6.3 Formazione come dare forma

131 *Riferimenti bibliografici*

143 PARTE TERZA – I tempi dell'istruzione, educazione e formazione

145 *Premessa alla parte terza*

147 *Capitolo settimo* – Tempo e temporalità dei dispositivi pedagogici
di Fabrizio Chello

147 7.1 Il dispositivo pedagogico e le sue dimensioni
155 7.2 Il tempo e la temporalità della formazione
159 7.3 Il tempo dell'educazione e dell'istruzione tra emancipazione e conformazione

165 *Capitolo ottavo* – Accompagnare le transizioni formative verso una crescita emancipativa
di Fabrizio Chello

165 8.1 Le transizioni formative e la minaccia dell'incertezza

171 8.2 Ripensare l'incertezza come risorsa per liberare le transizioni formative
177 8.3 Verso una visione transazionale della transizione e dei dispositivi pedagogici

183 *Capitolo nono* – Le transizioni formative tra passato, presente e possibile
di Fabrizio Chello

184 9.1 L'infanzia e la fanciullezza tra scoperta, mitizzazione e nuove forme di adultizzazione
192 9.2 L'adolescenza e la giovinezza tra determinismo adulto e presa di parola autonoma
201 9.3 L'adultità e l'anzianità tra istanze trasformative e spinte economiciste

121 *Riferimenti bibliografici*

225 PARTE QUARTA – I contesti dell'istruzione, dell'educazionee della formazione

227 *Premessa alla Parte Quarta*

229 *Capitolo decimo* – La famiglia
di Pascal Perillo

229 10.1 L'idea di famiglia: singolare e/o plurale?
237 10.2 La famiglia nella riflessione pedagogica contemporanea
245 10.3 Lavorare pedagogicamente con e per le famiglie

251 *Capitolo undicesimo* – La scuola
di Pascal Perillo

251 11.1 La pedagogia a scuola
257 11.2 Pedagogia, scuola e politica
270 11.3 "Scommettere" pedagogicamente sulla scuola

287 *Capitolo dodicesimo* – I servizi educativi non formali
di Fabrizio Chello

287 12.1 Alle origini dell'educazione non formale istituzionalizzata
293 12.2 Il ripensamento del lavoro educativo non formale
301 12.3 I servizi educativi non formali oggi

307 *Riferimenti bibliografici*

337 *Indice analitico*

Questionare la pedagogia

INTRODUZIONE

Enricomaria Corbi, Pascal Perillo, Fabrizio Chello

Il titolo del presente volume – *La pedagogia in questione* – rimanda immediatamente all'idea che la pedagogia – al pari di ogni altra disciplina – possa essere sottoposta a una serie di interrogativi volti a problematizzare la sua fisionomia. Mettere in questione qualcosa significa, infatti, interrogarla in maniera radicale, metterla in dubbio, non credere immediatamente alla sua parola o alla sua faccia più esplicita; significa voler verificare se quella parola o quella faccia reggano allo scandaglio attento e meticoloso di chi non si accontenta, di chi vuole cercare altro, di chi vuole andare al di là di ciò che ascolta e vede a tutta prima. Questionare, dunque, non coincide in alcun modo con porre domande che possono essere risolte con facili definizioni o con domande che consentono risposte affermative o negative o, ancor meno, con domande retoriche. Le domande che pone chi questiona sono domande che hanno bisogno di tempi lunghi di risposta.

L'interrogare, infatti, etimologicamente, è l'atto del 'chiedere fra', del 'porre domande nel mezzo', è l'atto cioè attraverso cui una specifica 'realtà' – quale che sia – viene interrotta nel suo quotidiano svolgimento affinché possa essere analizzata (scomposta nei suoi elementi basilari) ed esaminata (approfondita, stimata, comparata). I processi di scomposizione, approfondimento, stima e comparazione sono, dunque, consustanziali a uno studio focalizzato e specialistico che ha, come obiettivo primario, l'elaborazione di argomentazioni solide che possano rischiarare l'identità della specifica realtà oggetto d'esame. Questionare la pedagogia, perciò, significa – come vedremo nelle pagine che seguono – considerare in maniera attenta e articolata il suo aspetto più peculiare, derivante dalla delucidazione dei suoi oggetti di studio, dei suoi approcci epistemologici, delle sue teorie di riferimento e dei suoi metodi di indagine.

Tuttavia, l'atto del questionare non sempre (o, forse, sarebbe più giusto dire, 'quasi mai') produce percorsi lineari e risultati condivisi. Anzi, accade spesso che gli esiti di una riflessione, di uno studio o di una ricerca non siano chiari o non siano coerenti con quelli precedenti. Le ragioni di una tale situazione non possono essere ricondotte esclusivamente al fatto di aver intrapreso percorsi 'errati' (anche se può succedere!). Nella maggior parte dei casi, le ragioni della distanza tra i risultati della propria interrogazione e di quella altrui sono da ricercarsi in numerosi fattori: l'oggetto di studio non è definito allo stesso modo, l'armamentario concettuale è diverso, le teorie di riferimento sono dissimili, i metodi e gli strumenti di indagine non sono comparabili. Insomma, di fronte a una stessa realtà, prospettive, approcci e sguardi molteplici possono condurre a illustrazioni sensibilmente diverse l'una dall'altra e, in alcuni casi, addirittura opposte.

Ciò potrebbe gettare tanto l'esperto quanto il neofita nello sconforto: l'atto dell'interrogare – compiuto per ottenere un chiarimento – non raggiunge il suo obiettivo e il soggetto conoscente sembra trovarsi in una confusione maggiore di quando ha iniziato la sua indagine. Se, da un lato, questa gran mole di argomentazioni discordanti può generare a tutta prima confusione e disorientamento, da un altro lato, essa consente di comprendere che la realtà che si studia è articolata e sfaccettata così come lo sono gli approcci e i metodi che si usano per indagarla.

Infatti, l'aumento del disorientamento è solo apparente, o meglio iniziale. Esso deriva dall'idea – stereotipata – che la ricerca debba fornire descrizioni, spiegazioni o interpretazioni chiare, certe, univoche e definitive. Infatti, l'idea con cui spesso interroghiamo la realtà è che quest'ultima debba soddisfare, una volta per tutte e allo stesso modo per ciascuno, la sete di conoscenza. La realtà, invece, è eterogenea, articolata, composita e si lascia conoscere in maniera differente a seconda degli strumenti concettuali e operativi che usiamo. Dobbiamo, quindi, attraversare l'incertezza, il disorientamento, la confusione per vedere oltre, per vedere altro.

Come ci ha insegnato Kuhn (1962, trad. it. 1979), se riusciamo a non farci scoraggiare dal conflitto conoscitivo che il questionamento crea, allora possiamo sospendere i percorsi di indagine routinari, possiamo fermare per qualche tempo la riproduzione delle teorie dominanti (la cosiddetta "scienza normale") e possiamo, così, mettere alla prova le assunzioni di base della disciplina che studiamo o in cui facciamo ricerca. Questo questionare, questo mettere in dubbio, questo mettere alla prova può indurci a cercare nuove strade, nuovi approcci, nuovi metodi e così può aiutarci a produrre innovazioni, anche sostanziali ("scienza rivoluzionaria", avrebbe detto il già citato Kuhn).

Questo volume non ha l'ambizione di creare innovazioni sostanziali e rivoluzionarie, ma non si pone nemmeno l'obiettivo – importante e necessario – di sintetizzare i percorsi noti della pedagogia. In questo senso, questo volume non è un manuale, sebbene gli elementi paratestuali (la delucidazione iniziale degli obiettivi che si pone ogni capitolo, il colonnino laterale che sostiene la lettura, i box che offrono definizioni sintetiche di alcuni termini-chiave, gli approfondimenti online fruibili inquadrando i QR code presenti in testo) potrebbero indurre a pensarlo. Un manuale, infatti, è un volume che ripercorre le strade principali di una disciplina, sintetizzando gli elementi che accomunano tutte le studiose e tutti gli studiosi affinché chi si introduce nella prima volta in essa possa avere una mappa chiara e orientante. Un manuale, dunque, deve cercare di assumere tutti i punti di vista di una disciplina o, comunque, i principali.

Nulla di tutto ciò è presente in questo volume. In questo volume, invece, è presente un preciso punto di vista sulla pedagogia: il punto di vista comprensivo-transazionale delineato, tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, da John Dewey, uno dei principali filosofi dell'educazione dell'Occidente contemporaneo. Il filosofo statunitense, a nostro avviso, ha fornito più di cent'anni fa alcuni importanti elementi per leggere i processi di istruzione, educazione e formazione di cui si occupa la pedagogia. E a partire da questi elementi, il volume prova a interrogare la pedagogia per tentare di ripensarne la fisionomia.

In particolare, la prima parte di questo volume – *La pedagogia: un sapere composito*, a cura di Enricomaria Corbi e Fabrizio Chello –, sottintendendo il concetto deweyano di

'indagine', ha l'obiettivo di introdurre la lettrice/il lettore al concetto di 'disciplina' e, da qui, agli elementi o dimensioni che la caratterizzano (la delimitazione dell'ambito e dell'oggetto di indagine; la definizione di un approccio epistemologico e metodologico; la caratterizzazione etico-politica di ogni sapere che si definisce 'epistemico'). Tali elementi o dimensioni non valgono una volta per tutte: ogni epoca storica e ogni cultura pedagogica hanno provato a definirli. Per tale motivo, nella prima parte del volume, si procede a ripercorrere il processo che, nel corso dell'epoca contemporanea, ha consentito alla pedagogia di porsi come disciplina autonoma e a caratura scientifica: si analizzano, dunque, la fase di emancipazione della pedagogia dalla filosofia; il passaggio dalla pedagogia alle scienze dell'educazione; il ritorno alla pedagogia generale attraverso una concezione critica, generativa e regolativa del sapere pedagogico. Infine, alla luce del pensiero deweyano, si procede a una critica degli approcci decostruttivisti e costruttivisti, attualmente dominanti in pedagogia, proponendo di superarli attraverso un approccio pragmatista e transazionale.

A partire dalla delineazione dell'approccio pragmatista-transazionale di stampo deweyano, la seconda parte del volume – *I concetti-chiave della pedagogia*, a cura di Pascal Perillo – fornisce considerazioni essenziali riferite ai concetti e alle relative pratiche dell'istruzione, dell'educazione e della formazione. I tre concetti e le tre pratiche sono intesi come un *continuum*: istruzione, educazione e formazione, infatti, sono processi che, nel pensiero e nell'azione delle/dei professioniste/i dell'educazione e della formazione (educatrici/educatori, pedagogiste/i, maestre e maestri di scuola dell'infanzia e di scuola primaria, insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado) non devono mai essere disgiunti. Inoltre, tali considerazioni conducono a sottolineare, in senso deweyano, che i tre processi di cui sopra sono sempre situati, ossia si svolgono in tempi e contesti ben determinati.

In questo senso, la terza parte del volume – *I tempi dell'istruzione, dell'educazione e della formazione*, a cura di Fabrizio Chello – ha l'obiettivo di introdurre la lettrice/il lettore a un'analisi critica del rapporto tra il sapere e i dispositivi pedagogici, da un lato, e il tempo e la temporalità, da un altro lato, illustrando così le diverse dimensioni temporali che caratterizzano i processi d'istruzione, educazione e formazione. Tale analisi consente di mettere in luce la spinta conformativa e quella trasformativa (entrambe presenti) dei tre suddetti processi. Compito della pedagogia è individuare un possibile equilibrio tra queste due spinte e, attraverso la pedagogia pragmatista e transazionale di Dewey, tale equilibrio può essere ricercato, da un punto di vista teorico-pratico, in dispositivi pedagogici in grado di riconoscere il duplice ruolo che l'incertezza ricopre nelle transizioni formative e di accompagnare i singoli individui verso una crescita di tipo emancipativo. Crescita che avviene in tutte le fasi del processo di formazione: infanzia e fanciullezza, adolescenza e giovinezza, adultità e anzianità.

La quarta e ultima parte del volume – *I contesti dell'istruzione, dell'educazione e della formazione*, a cura di Pascal Perillo e Fabrizio Chello – illustra gli elementi essenziali dei tre principali contesti in cui operano educatrici/educatori, pedagogiste/i, maestre e maestri di scuola dell'infanzia e di scuola primaria, insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado. I tre contesti dell'istruzione, dell'educazione e della formazione

– famiglia, scuola, servizi educativi non formali – sono presentati nelle loro configurazioni generali e specifiche in modo da consentire alla lettrice/al lettore di conoscerne le principali caratteristiche strutturali e organizzative e di padroneggiare le coordinate pedagogiche che le differenziano e quelle che le accomunano. Famiglie, scuole e servizi educativi non formali rappresentano tre contesti di azione educativa e formativa che vanno intesi e gestiti nell'ottica della continuità e ricorsività che li attraversa e li tiene costantemente collegati, secondo la prospettiva del Sistema Formativo Integrato e il modello della comunità educante.

La pedagogia in questione

Parte prima
La pedagogia: un sapere composito

Premessa alla Parte Prima

La prima parte di questo volume ha l'obiettivo di introdurre il lettore/la lettrice al concetto di 'disciplina' e, da qui, agli elementi o dimensioni che la caratterizzano per poi ripercorrere il processo che, nel corso dell'epoca contemporanea, ha consentito alla pedagogia di porsi come disciplina autonoma.

In particolare, nel primo capitolo, si propone una prima e generale definizione di 'disciplina' e si analizzano i suoi elementi costitutivi: la delimitazione dell'ambito e dell'oggetto di indagine; la definizione di un approccio epistemologico e metodologico; la caratterizzazione etico-politica di ogni sapere che si definisce 'epistemico'.

Il secondo capitolo ricostruisce, in maniera sintetica, la storia dell'identità epistemologica e metodologica della pedagogia contemporanea, analizzando le sue tre fasi principali: l'emancipazione della pedagogia dalla filosofia e il suo porsi come disciplina autonoma; il passaggio dalla pedagogia alle scienze dell'educazione; il ritorno alla pedagogia generale attraverso una concezione critica, generativa e regolativa del sapere pedagogico.

Infine, nel terzo capitolo, la prospettiva di un ritorno alla pedagogia generale, mediante gli approcci critici decostruttivisti e costruttivisti di fine secolo scorso, viene analizzata alla luce delle sue conseguenze positive e negative. Più nello specifico, il capitolo affronta i problemi che l'approccio costruttivista in pedagogia ha comportato e propone di superare tali problemi attraverso l'approccio pragmatista e transazionale di Dewey.

La pedagogia come disciplina

CAPITOLO PRIMO

Fabrizio Chello

Obiettivi del capitolo

1. Conoscere e comprendere il concetto di 'disciplina'
2. Conoscere l'ambito, i settori, le branche e gli oggetti di ricerca della pedagogia
3. Comprendere le differenze epistemologiche e metodologiche tra opinione e conoscenza
4. Comprendere le differenze tra concetti e teorie
5. Riflettere sul rapporto tra conoscenza, etica e politica

1.1 Investigare la realtà: delimitazioni e connessioni

Una prima definizione di disciplina

Al pari di ogni altra disciplina formalizzata, la pedagogia può essere definita come un sapere costituito da una molteplicità di conoscenze, epistemologicamente e metodologicamente fondate, organizzate in un sistema di concetti e teorie, il cui obiettivo è investigare un determinato settore della **realtà***, studiarne i fenomeni che lo caratterizzano e offrire alla collettività una base solida per prendere decisioni.

Questa prima e generalissima definizione di 'disciplina', pur se incompleta agli occhi di un/una esperto/a, risulta utile per individuare gli elementi fondamentali che la costi-

* **Realtà**

Nel senso comune, il termine 'realtà' si definisce per opposizione a quelli di invenzione, sogno o possibilità: è reale ciò che non è un vagheggiamento fantastico, ciò che non è il prodotto solipsistico della nostra mente, ciò che non è potenziale. Tale opposizione ha spesso portato a intendere la realtà come ciò che può essere esplorato con i cinque sensi, ossia come ciò che può essere visto, udito, odorato, toccato e gustato.

Tuttavia, questo riferimento all'esplorazione con i cinque sensi può essere ambiguo poiché, anche nell'invenzione e nel sogno, questi si attivano e sono lo strumento per elaborare immagini fantastiche. La differenza che sussiste tra realtà e invenzione è che, nella realtà, i cinque sensi non sono solo uno strumento di produzione di immagini sensoriali, ma sono anche uno strumento di ricezione di stimolazioni che non dipendono dal soggetto conoscente.

Si potrebbe affermare, con (Dewey, 1916, trad. it. 1949), che è reale quel vissuto in cui non solo si tenta di fare qualcosa sul mondo, ma anche in cui il mondo tenta di fare qualcosa su di noi. Affinché un vissuto possa essere considerato reale, è necessaria una relazione tra l'agire e il sottostare.

tuiscono. Infatti, è possibile affermare che ogni disciplina si definisce a partire da:

- un ambito di indagine (suddiviso in settori, sotto-settori e branche);
- una varietà di oggetti di studio;
- uno o più modelli epistemologici;
- una molteplicità di metodi di ricerca;
- un sistema di concetti e teorie;
- ultimo ma non ultimo, una dimensione etico-politica.

Nelle pagine di questo capitolo, si proporrà una breve analisi di ognuno di questi elementi, illustrandoli sia da un punto di vista generale, effettuando così un ragionamento valevole per ogni disciplina, sia da un punto di vista specifico, con riferimenti esclusivi alla pedagogia. Nei capitoli successivi di questa prima parte, analizzando la storia contemporanea del dibattito pedagogico (dalla seconda metà dell'Ottocento a oggi), si proverà a comprendere quanto e a quali condizioni questa disciplina sia stata e sia considerata 'scientifica', sottolineando che, a seconda dell'epoca storica e a seconda dell'approccio **teoretico***, il significato del termine 'scienza' è mutato in maniera profonda, con non poche conseguenze sull'identità della pedagogia e sulle teorie circa la formazione dell'essere umano (cfr. Chello, 2023). Per tale motivo, in questo primo capitolo, si parlerà di pedagogia come disciplina, e non di pedagogia come disciplina scientifica o di pedagogia come scienza, per evidenziare la necessità di un approfondimento e di una contestualizzazione storico-teoretica del termine.

* **Teoretico**
Il termine - derivante dal latino tardo theoreticus - individua un ragionamento o un discorso che si riferisce alla teoresi, ossia all'attività speculativa che - a differenza di quella teorica - non si sofferma su specifiche dimensioni della realtà, bensì sulla realtà nel suo insieme o, ancor meglio, sulla realtà nelle sue dimensioni generali e costitutive. Più in particolare, se la teoria è l'attività speculativa che assume come oggetto d'indagine una specifica porzione di realtà con il fine di indagarla e offrire eventuali indicazioni pratiche, la teoresi è l'attività speculativa che ha l'ambizione di offrire una teoria generale della realtà e, sulla base di questa, anche una teoria della conoscenza e della conoscenza scientifica.

Le caratteristiche dell'investigare

In particolare, in questo primo paragrafo, partendo dall'illustrazione del concetto di 'investigare', si esamineranno gli ambiti, i settori, i sotto-settori, le branche e gli oggetti di ricerca della pedagogia.

Investigare è l'attività attraverso cui si svolgono indagini accurate, che prevedono uno studio assiduo, minuzioso e sistematico della realtà in cui si è immersi. Tale attività si differenzia da ogni altra tipologia di esplorazione (come, ad esempio, quella che conduciamo nel quotidiano in una situazione nuova o imprevista) poiché, *in primis*, richiede al soggetto conoscente di dedicare una gran parte del proprio tempo allo studio della realtà e di organizzare tale tempo in un impegno costante, incessante, ininterrotto. In effetti, il verbo '**ricercare**' – sinonimo di 'investigare' – deriva dal latino 'circare', ossia stare e andare intorno a qualcosa, enfatizzato dal suffisso 're', che rimanda a un'attività reiterata nel tempo e, dunque, condotta con assiduità (cfr. Rey, 1992, p. 406).

La costanza con cui si indaga la realtà, tuttavia, è condizione necessaria ma non sufficiente affinché la ricerca attuata sia anche minuziosa. Infatti, affinché i risultati a cui si perviene siano il più accurati possibile, l'attività di investigazione deve essere scrupolosa, ossia deve essere condotta con attenzione, precisione e diligenza. Se così non fosse, le conoscenze prodotte sarebbero approssimative, imprecise e superficiali al pari di quelle che otteniamo quando si esplora la realtà fugacemente e con scarso interesse (cfr. Baldacci, 2012, pp. 17-24). Dunque, il tempo – ampio e continuo – dell'investigare deve essere anche un tempo impiegato in maniera attiva e consapevole, un tempo di concentrazione e di impegno zelante.

L'accuratezza con cui si impiega il tempo di investigazione è strettamente legata alla sistematicità del lavoro che si conduce (cfr. Dewey, 1938, trad. it. 1949). Un lavoro minuzioso e attento, infatti, è spesso basato su una procedura di indagine delineata in maniera rigorosa: è necessario, ad esempio, individuare uno o più obiettivi di ricerca, suddividere il processo in fasi, individuare per ogni fase gli strumenti che consentano di avere informazioni dettagliate sulla realtà, elaborare tali informazioni per produrre conoscenze da socializzare con il resto della comunità. L'investigazione, dunque, deve essere condotta secondo una logica interna ben definita e il rispetto di quest'ultima – tenendo conto della necessaria flessibilità che ogni ricerca richiede – assicura la possibilità di monitorare e valutare l'adeguatezza e la coerenza di ogni fase e di ogni esito della ricerca.

L'ambito di indagine

Affinché un'investigazione sia assidua, minuziosa e sistematica è necessario che essa si riferisca a una porzione specifica della realtà. Se, infatti, una ricerca avesse l'obiettivo di descrivere la realtà nella sua totalità e nella sua complessità, diventerebbe impossibile – vista la limitatezza dell'essere umano – condurre uno studio preciso, attento e metodico (cfr. Hersch, 1936, trad. it. 2004). Per tale motivo, il fare ricerca impone sempre una demarcazione dell'ambito di indagine e tale demarcazione è una delle prime caratteristiche che definiscono l'identità di una disciplina. Segmentare la realtà in ambiti, infatti, consente a ogni disciplina di interessarsi solo a certi fenomeni e, così facendo, di differenziarsi dalle altre discipline.

In particolare, per quanto concerne la pedagogia, è possibile sostenere che essa studia una specifica porzione della realtà che coincide con le pratiche formali (come quelle di 'istruzione', cfr. capitolo 2) e non formali (come quelle di 'educazione', cfr. capitolo 3) di cura e

coltivazione dell'essere umano (cfr. Fadda, 1997; Mortari, 2002; 2006; 2015). Tali pratiche sono volte a sostenere, orientare e affinare il processo di divenire umano di ciascuno/a (che, come si vedrà nel capitolo 4, assume il nome di 'formazione'): un processo complesso in quanto interconnette il divenire corporeo-mentale, affettivo-emotivo e socio-relazionale, portando ogni individuo ad assumere una propria personalità e un proprio posto nella comunità (cfr. Cambi, Frauenfelder, 1994; Fadda, 2002).

La suddetta definizione dell'ambito di indagine della pedagogia – e lo stesso vale anche per tutte le altre discipline – non può essere considerata né univoca né definitiva. Non può esserlo perché, sia da un punto di vista diacronico sia da un punto di vista sincronico, il processo di delineamento dell'identità di una disciplina dipende dal sistema culturale elaborato e condiviso dalla comunità di studiosi che si occupano di quella certa porzione di realtà. In questo senso, è necessario sottolineare che – nonostante la presenza di alcune continuità – la definizione di pedagogia appena offerta non è rintracciabile nella storia antica o in quella medioevale o in quella moderna, poiché ogni epoca definisce in maniera differente l'identità delle discipline e, dunque, i loro oggetti di studio (per una ricostruzione del concetto di 'formazione' in connessione con l'identità delle pedagogie europee, cfr. Sola, 2016). Lo stesso discorso vale per le macro-aree culturali che caratterizzano il nostro mondo (quella nord-occidentale, quella orientale, quella africana, quella sud-americana, ecc.) e per le loro sotto-aree (nell'area nord-occidentale, ad esempio, è possibile distinguere diverse tradizioni pedagogiche, tra cui quella anglofona, francese, tedesca, italiana, ecc.).

I settori e i sotto-settori di ricerca

La definizione dell'ambito di indagine di una disciplina, tuttavia, non basta ad assicurare le caratteristiche di assiduità, minuziosità e sistematicità. Più le indagini provano a incarnare tali caratteristiche, più l'essere umano scopre che la realtà è vasta e profonda e che necessita, per essere compresa, di ulteriori investigazioni, ancora più assidue, minuziose e sistematiche (cfr. Hersch, 1946, trad. it. 2006). Si potrebbe dire che un'indagine ben fatta pone nuove domande, che conducono a elaborare nuove ricerche in un circolo virtuoso senza fine. Un circolo che per essere gestito necessita di ulteriori segmentazioni e, dunque, necessita dell'individuazione di determinati settori di ricerca che – al pari degli ambiti di indagine – dipendono dalle scelte effettuate dalle comunità di studiosi di una determinata area culturale in un dato momento storico.

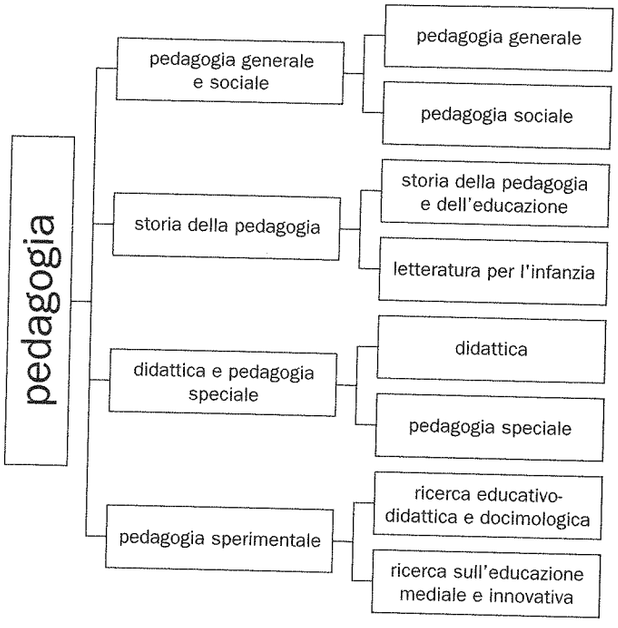
Riferendoci alla pedagogia, ad esempio, è possibile sostenere che, sin dalla sua nascita nell'antica Grecia (cfr. Pancera, 2006; Seveso, 2010; 2011; 2012), essa ha delimitato il suo ambito di indagine alla sola formazione umana e alle relative pratiche educativo-istruttive, tenendo così fuori dal proprio interesse investigativo i processi di formazione degli altri esseri viventi e le pratiche di cura e coltivazione a essi indirizzate. Tuttavia, il suo ambito d'indagine risulta ancora troppo vasto: i fenomeni che studia sono numerosi e molto diversi tra loro poiché molteplici sono le esperienze attraverso cui l'identità umana prende forma così come molteplici sono le pratiche educativo-istruttive che sono state elaborate nel corso del tempo. Nessuna ricerca potrebbe studiarle tutte.

In questo senso, nel corso della storia, l'ambito dell'investigazione pedagogica si è suddiviso in diversi settori di ricerca. Una prima grande distinzione – annunciata già da Komenský nel Seicento, ma sviluppatasi poi completamente solo nel corso del Novecento – è tra la pedagogia propriamente detta, volta a investigare e a sostenere la crescita globale dell'essere umano, e la didattica, interessata a ricercare e a elaborare metodi e strumenti per favorire l'insegnamento e l'apprendimento scolastico (cfr. Comenio, 1657, trad. it. 1993). Una seconda grande distinzione – introdotta tra la fine del Settecento e l'inizio dell'Ottocento – è tra la suddetta pedagogia e la storia della pedagogia, volta a investigare e ricostruire la storia delle idee, delle teorie, delle istituzioni e delle pratiche relative ai processi di formazione, educazione e istruzione (cfr. Compayré, 1884, pp. IX-XVI). Ancora, tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, vi è la suddivisione tra la pedagogia generale, intenta a ragionare sulla dimensione teoretico-fondativa e su quella epistemologico-metodologica del sapere pedagogico e delle pratiche educativo-istruttive, e la pedagogia sperimentale, interessata a indagare da un punto di vista **empirico*** e applicativo i fenomeni di insegnamento-apprendimento di conoscenze, abilità, atteggiamenti e competenze (cfr. De Landsheere, 1986, trad. it. 1999).

Ricerca empirica
La ricerca empirica è quel settore della ricerca pedagogica nato più recentemente, dopo lo sviluppo della ricerca teorica e di quella storico-comparativa. A differenza degli altri due settori, tale ricerca si basa sull'osservazione, diretta o indiretta, dei processi formativi e delle pratiche istruttivo-educative.

Questi quattro settori dell'investigazione pedagogica – pedagogia generale, storia della pedagogia, didattica e pedagogia sperimentale – sono ancora oggi presenti nello scenario accademico italiano, anche se hanno attraversato forti mutamenti identitari e ulteriori segmentazione interne. Ad esempio, il primo settore si è suddiviso nei sotto-settori della pedagogia generale e della pedagogia sociale; il secondo nei sotto-settori della storia della pedagogia e dell'educazione e della letteratura per l'infanzia; il terzo nei sotto-settori della didattica e della pedagogia speciale; il quarto nei sotto-settori della ricerca educativo-didattica e docimologica e della ricerca sull'educazione mediale e innovativa. Questa costante ridefinizione dei settori di ricerca ha dato recentemente vita a un nuovo tenta-

Fig. 1.1
L'ambito, i settori e i sotto-settori della pedagogia



tivo di sistematizzazione, che ha visto impegnate le società scientifiche italiane di studi pedagogici nell'elaborazione delle relative **declaratorie***, facendo attenzione alle diverse tradizioni e ai diversi approcci di ricerca (cfr. CUN, 2023).

Le branche di approfondimento

All'interno di ciascuno dei suddetti settori e sotto-settori di ricerca, la comunità degli studiosi di pedagogia – ma, lo si ripete ancora una volta, lo stesso discorso vale per ogni disciplina – ha approfondito nel tempo e oggi continua ad approfondire diversi temi, alcuni dei quali hanno assunto un rilievo strategico al punto da divenire delle branche di ricerca istituzionalizzate. Tali branche sono da intendersi come un'ulteriore segmentazione disciplinare, che ha una propria specifica tradizione, costituita da un proprio sistema di concetti e teorie così come da un proprio bagaglio di metodi e strumenti. È con questa tradizione che gli studiosi e le studiose che entrano a far parte della comunità di ricerca devono confrontarsi, approfondendola, arricchendola o innovandola radicalmente.

* **Declaratoria**
Il termine 'declaratoria' è usato soprattutto nel linguaggio giurisprudenziale per riferirsi a un provvedimento del giudice avente carattere dichiarativo. Tuttavia, il termine è usato anche per riferirsi a una dichiarazione ufficiale che illustra una determinata situazione. Ad esempio, il termine può essere usato per riferirsi alla descrizione delle conoscenze, delle capacità e delle competenze che una persona deve possedere per ricoprire un certo ruolo lavorativo (declaratorio del profilo professionale). Nel presente contesto d'uso, il termine rimanda all'illustrazione degli oggetti di ricerca e degli approcci investigativi che caratterizzano un determinato settore scientifico-disciplinare.

Non è possibile in questa sede, per ovvie motivazioni legate all'economia del testo, illustrare anche solo brevemente le diverse branche che caratterizzano i quattro settori di ricerca pedagogica sopra delineati. È possibile però – concentrandosi esclusivamente sul settore della pedagogia generale e sociale, che è il settore a cui è dedicato questo volume – richiamare all'attenzione la ricognizione elaborata nel 2009 e aggiornata recentemente da Mariani, Cambi, Giosi e Sarsini (2017). Gli autori e l'autrice individuano la pedagogia generale e la pedagogia sociale come i due grandi ambiti della pedagogia italiana contemporanea: la prima volta a studiare le caratteristiche principali del processo formativo e delle pratiche educativo-istruttive in un fervido dialogo tra teoria e prassi; la seconda intenta a indagare le loro specificità territoriali, locali, contestuali e situazionali in una prospettiva democratica d'inclusione sociale. Nell'intersezione tra queste due pedagogie, è possibile individuare diverse branche di approfondimento, tra cui la filosofia dell'educazione e l'epistemologia pedagogica; la pedagogia dell'infanzia, la pedagogia dell'adolescenza, l'educazione permanente, degli adulti e degli anziani; la pedagogia delle famiglie, la pedagogia della scuola, la pedagogia del lavoro e delle organizzazioni, la pedagogia dei media e la pedagogia dello sport; la pedagogia di genere e la pedagogia interculturale.

Oltre alle suddette branche di approfondimento, è possibile ancora ricordare – come attestato dalla nuova declaratoria del settore di ricerca (cfr. CUN, 2023) – la psicopedagogia; la pedagogia dello sviluppo ambientale; la pedagogia della cura, delle emozioni, della relazione e la deontologia professionale; la pedagogia dell'orientamento scolastico e professionale; gli studi sulla formazione degli insegnanti e delle altre professioni educative, formative e di cura. Tale elenco – di certo non esaustivo – ha solo l'obiettivo di introdurre il lettore/la lettrice alla complessità del sapere pedagogico.

Gli oggetti di studio

All'interno di ciascun settore di ricerca, di ciascun sotto-settore e di ciascuna branca di approfondimento, l'investigare si concentra su uno specifico oggetto di studio, inteso come il risultato della fase conclusiva del processo di delimitazione del campo d'indagine. L'oggetto di studio è il fenomeno o l'insieme di fenomeni o, ancora, l'interconnessione tra fenomeni che il ricercatore/la ricercatrice o il gruppo di ricerca decidono di indagare. La scelta dell'oggetto e la sua delimitazione dipendono solitamente da una serie di criteri che possono spaziare, in un *continuum*, tra due estremi: l'interesse personale di chi conduce la ricerca e la richiesta di un committente (la società nel suo complesso, una istituzione pubblica, un'azienda, una fondazione, un'associazione, ecc.); la volontà di verificare/incrementare la conoscenza già sviluppata e la volontà di elaborare conoscenze su fenomeni non anco-

ra investigati o su aspetti nuovi di fenomeni già in parte conosciuti; la fattibilità dell'indagine (in termini di personale, spazi, tempi e costi) e la necessità di non circoscrivere troppo il campo di studio (cfr. Coggi, Ricchiardi, 2005, p. 32).

Per fare un esempio relativo all'ambito dell'investigazione pedagogica, all'interno del settore della pedagogia generale e sociale, all'interno del sotto-settore della pedagogia sociale e all'interno della branca della pedagogia dell'orientamento scolastico e professionale, è possibile individuare diversi oggetti di studio: le caratteristiche del processo di transizione tra la scuola secondaria di primo grado e la scuola secondaria di secondo grado, con le relative pratiche di orientamento scolastico; le caratteristiche del processo di transizione tra la scuola secondaria di secondo grado e l'università, con le relative pratiche di orientamento scolastico e universitario; le caratteristiche del processo di transizione tra la scuola/l'università e il mondo del lavoro, con le relative pratiche di orientamento professionale, ecc. Queste sono solo tre illustrazioni di oggetti di ricerca, ma tante altre sono possibili.

Le connessioni tra branche, sotto-settori, settori e discipline

L'investigare, dunque, come si è cercato di dimostrare in queste prime pagine, richiede sempre una delimitazione di campo, che va dell'estremo maggiore (ossia l'individuazione dell'ambito disciplinare) all'estremo minore (l'individuazione dell'oggetto di studio). Tuttavia, come ricordato a più riprese da Morin (1977, trad. it. 1983; 1990, trad. it. 1993; 1999, trad. it. 2000; 2000, trad. it. 2001), i tagli effettuati dalle discipline producono segmenti conoscitivi ad altissima specializzazione che se, da un lato, consentono di giungere all'investigazione di porzioni di realtà fino a prima sconosciute, da un altro lato, conducono i saperi a parcellizzarsi in maniera eccessiva, facendo perdere di vista l'idea – semplice, ma non scontata – della naturale e ineludibile interdipendenza tra i fenomeni e, dunque, del necessario dialogo tra saperi.

Per provare a rendere più concreto questo discorso, si propone un esempio. Si pensi al fenomeno dell'abbandono scolastico, ossia alla fuoriuscita di uno studente/una studentessa dal sistema scolastico prima dell'acquisizione del diploma. Tale fenomeno può essere considerato un oggetto di studio della pedagogia scolastica, che è una branca ricompresa nel settore della pedagogia generale e sociale. Tale posizionamento condurrà a studiare l'abbandono scolastico in due possibili direzioni: quella della pedagogia generale, che tenderà a interrogarsi sul concetto di 'abbandono' e sulle teorie per spiegarlo/interpretarlo, e quella della pedagogia sociale, che tenderà a contestualizzare il processo di abbandono, indagandone le condizioni specifiche e analizzando le politiche e gli interventi educativi per ridurlo. Tuttavia, potrebbe essere interessante per la pedagogia scolastica connettersi con gli studi

delle altre branche della pedagogia generale e sociale, come la filosofia dell'educazione (che tenderà a indagare i fini e i valori che sostanziano la presa in carico del fenomeno) o la pedagogia delle famiglie (che tenderà a investigare il rapporto tra stili educativi familiari e traiettorie dell'abbandono scolastico). Questi sono solo due esempi, ma se ne potrebbero fare ancora numerosi altri.

Lo stesso discorso può essere valido anche per quanto concerne le connessioni tra settori di ricerca e tra discipline. Riprendendo l'esempio precedente, infatti, conoscenze utili a comprendere il fenomeno dell'abbandono scolastico potrebbero derivare dalle indagini effettuate nei settori della storia della pedagogia (che tenderà a ricostruire diacronicamente le sue forme di espressione e le politiche attuate per contrastarlo), della didattica (che si interrogherà sulle strategie di insegnamento-apprendimento che possono influenzare positivamente e negativamente la fuoriuscita precoce dal sistema scolastico) e della pedagogia sperimentale (che tenderà ad analizzare empiricamente le condizioni di possibilità del fenomeno e a valutare gli interventi progettati per combatterlo). E ancora conoscenze utili potrebbero derivare dalla sociologia (che tenderà a ragionare sulle determinazioni socio-culturali del fenomeno), dalla psicologia (che tenderà a studiare i fattori personali di rischio e di protezione che inducono o scoraggiano gli studenti a fuoriuscire dal sistema scolastico prima del conseguimento del diploma) e dall'economia (che tenderà a esaminare i costi di un tale fenomeno sul sistema scolastico e sul sistema produttivo del Paese).

Multi-, inter- e trans-disciplinarietà

La connessione tra i risultati di studi appartenenti ad altre brache, ad altri sotto-settori, ad altri settori e ad altre discipline è, dunque, un arricchimento perché consente di illuminare aspetti diversi dello stesso fenomeno e di collegare il fenomeno indagato con altri fenomeni con cui è intimamente legato (cfr. Demozzi, 2011; Fabbri, 2018; Tolomelli, 2007). Tuttavia, tali connessioni non sono semplici: i risultati dei diversi studi non sono sempre coerenti tra loro, anzi accade spesso che essi giungano a conclusioni distanti, se non opposte; è possibile che sia difficile confrontare gli esiti delle varie indagini poiché queste ultime usano concetti, metodi e strumenti di ricerca diversi; la relazione tra saperi che hanno un riconoscimento scientifico e socio-culturale differente può condurre a rapporti di subordinazione piuttosto che di collaborazione. È necessario, dunque, costruire le condizioni affinché sia possibile un dialogo reale e paritario tra saperi (cfr. Mannese, 2016).

A tale tema – come si vedrà nelle prossime pagine (cfr. capitolo 2) – sono state dedicate molte riflessioni di pedagogisti/e europei/e che, tra gli anni Sessanta e gli anni Settanta dello scorso secolo, hanno proposto l'idea della risoluzione della pedagogia nelle scienze dell'educazione, intense come un insieme di saperi connessi tra la loro dall'inte-

resse per i processi di istruzione, educazione e formazione (cfr. Brezinka, 1974, trad. it. 1979; Mialaret, 1985, trad. it. 1989; Visalberghi, 1978). La connessione tra questi saperi – si è sostenuto – può avvenire attraverso due approcci:

- quello multidisciplinare, secondo cui ogni disciplina, da sola, produce le proprie conoscenze e le condivide con le altre discipline affinché si possa generare un confronto produttivo;
- quello interdisciplinare, secondo cui le discipline dialogano tra loro, prima di elaborare conoscenza, per integrare i propri approcci, metodi e strumenti di ricerca con il fine di produrre una sintesi conoscitiva comune.

Tuttavia, nessuno dei due approcci ha prodotto significativi passi avanti nel dialogo tra discipline e, più recentemente, a partire dagli studi sulla quantistica, sull'evoluzione animale così come sullo sviluppo neuronale umano, si è fatto strada un terzo approccio: la transdisciplinarietà. La transdisciplinarietà – al di là della prima definizione offerta da Jean Piaget nel 1970 – si configura oggi come il tentativo di oltrepassare le discipline, utilizzando un nuovo approccio intellettuale e operativo capace di interconnettere le diverse parti della realtà più che di segmentare la realtà in parti diverse (cfr. Nicolescu, 1996, trad. it. 2014).

1.2 Conoscere la realtà: modalità, criteri e strumenti

Nel precedente paragrafo, si è affermato che ogni disciplina formalizzata investiga la realtà in maniera assidua, minuziosa e sistematica e che, per farlo, necessita di definire il proprio oggetto di studio e, al tempo stesso, di riconnetterlo costantemente con il contesto a cui appartiene. Tale processo di delimitazione e connessione è fondamentale per distinguere l'investigazione metodica dall'esplorazione quotidiana: la prima dovrebbe condurre a saperi 'fondati', che vanno a costituire le discipline; la seconda dovrebbe elaborare opinioni, che vanno a caratterizzare il 'senso comune'. Ma in che modo è possibile differenziare questi due tipi di saperi?

Le discipline sono costituite da saperi 'fondati'

Sin dalle riflessioni elaborate dai filosofi greci del V secolo a.C., la cultura occidentale è stata solita distinguere i risultati dell'esplorazione conoscitiva in almeno due categorie: la *doxa* e l'*epistéme* (cfr. Centrone, 2015). Con il primo termine – traducibile in italiano con 'opinione' – si fa solitamente riferimento a una credenza o a una convinzione, personale o condivisa, rispetto alla realtà che non può essere sufficientemente dimostrata, con la conseguenza che la sua diffusione dipende esclusivamente dalla capacità di convincimento di chi la pronuncia e, dunque, dal suo potere seduttivo, personale, sociale o culturale. Con il secondo termine – reso in latino con '*scientia*' e in italiano con 'scienza' – si indica, invece, in accordo con la sua etimologia, un sapere 'che sta sopra', ossia un sapere che si impone da sé, che non necessita delle capacità soggettive di chi lo pronuncia, perché è un sapere che si fonda sulle argomentazioni teoriche o sulle prove empiriche elaborate per dimostrare la sua validità. Entrambi i saperi potrebbero essere (ma non è detto che lo siano) chiari, ragionevoli e adeguati, ma solo i secondi derivano da un'investigazione continua, rigorosa e metodica della realtà.

Per comprendere meglio questa distinzione, proviamo a fare un esempio che attiene a una delle porzioni di realtà investigate dalla pedagogia. Pensiamo al sapere elaborato da un'educatrice di una comunità per minori che, parlando con le proprie colleghe e i propri colleghi del fenomeno dei comportamenti antisociali adolescenziali, afferma "sulla base della mia decennale esperienza professionale ritengo che tali comportamenti siano spesso occasionati da famiglie poco presenti e da contesti sociali caratterizzati da povertà economica ed educativa". Una tale affermazione è un'opinione in quanto trae la sua validità unicamente dal fatto che chi parla – l'educatrice – ha un potere soggettivo, che deriva dalla sua lunga esperienza professionale attraverso cui è stato possibile esplorare e analizzare la realtà educativa per individuare relazioni di influenza tra fenomeni diversi (ad esempio, il fenomeno 'famiglie poco presenti' sembrerebbe avere una correlazione con il fenomeno 'comportamenti antisociali adolescenziali').

Tuttavia, questa esplorazione – per quanto costante nel tempo e per quanto attenta e minuziosa – è avvenuta solo nei contesti in cui l'educatrice ha esercitato la sua professione e, probabilmente, è stata condotta senza una preventiva definizione della procedura di indagine. Il sapere così prodotto, dunque, resta un'opinione in quanto non può essere verificato se non a partire dall'esperienza dell'educatrice, dalla sua storia professionale, dal suo punto di vista. Se, invece, l'educatrice avesse sottoposto questa sua convinzione a verifica, investigando la sua realtà professionale oltre che con costanza e attenzione, anche con rigore procedurale, allora si sarebbe instradata verso un percorso di ricerca che avrebbe condotto la sua opinione a confrontarsi, in maniera critica, con altri possibili punti di vista. Questo allargamento della prospettiva visuale attraverso una procedura di investigazione sistematica avrebbe permesso alla sua opinione di acquisire i caratteri di metodici-

tà e generalizzabilità che costituiscono l'episteme, ossia la conoscenza 'fondata'.

Fondamento della conoscenza e verità

Il fondamento dell'episteme, dunque, è da individuarsi nel fatto che il processo di esplorazione è condotto secondo i criteri di continuità, minuziosità e sistematicità, che sono stati analizzati nel precedente paragrafo. Questi criteri rendono il sapere meno soggettivo, ossia lo rendono più indipendente dalla persona che lo ha prodotto. Tuttavia, a rigor di logica, tale fondamento non conduce ad affermare che il sapere elaborato nel corso dell'investigazione metodica (= *epistéme*) sia più vero di quello prodotto mediante l'esplorazione quotidiana (= *doxa*). In effetti, ritornando all'esempio illustrato poco sopra, i contenuti dell'opinione dell'educatrice con lunga esperienza professionale (ossia il fatto che il fenomeno dei comportamenti antisociali adolescenziali sia correlato agli stili educativi genitoriali e alla povertà sociale ed educativa) sono confermati dagli esiti delle ricerche pedagogiche, psicologiche e sociologiche di stampo empirico condotte in diversi Stati del mondo occidentale e non solo (cfr. Chello, D'Elia, Manno, Perillo, 2021; Chello, 2022). Quindi, le opinioni non sono di per sé false né sono meno vere delle conoscenze epistemiche, ma semplicemente le prime sono meno 'fondate' delle seconde.

Verità

Nella storia della filosofia occidentale, il concetto di verità è stato concepito in una prospettiva ontologica e in una prospettiva gnoseologica.

Secondo la prima prospettiva, la verità è una caratteristica dell'*ontos*, ossia dell'essere in quanto tale senza alcuna specificazione. Nel pensiero di Parmenide, di Platone o ancora di Sant'Agostino, la verità è una proprietà di ciò che muove la realtà e, in questo senso, essa può essere conosciuta solo se si giunge a conoscere l'essere profondo delle cose che si investigano.

Secondo la seconda prospettiva, la verità è il rapporto gnoseologico di corrispondenza tra ciò che si afferma sulla realtà e un'evidenza (sensibile, intellettiva, induttiva, deduttiva) della realtà stessa. Tale corrispondenza garantisce la validità autentica della conoscenza elaborata.

Il nesso tra fondamento del sapere e **verità***, dunque, non è diretto. Tuttavia, per gran parte della lunga tradizione filosofica occidentale, questo nesso è stato dato per scontato: si è ritenuto, infatti, che la costanza, la minuziosità e la sistematicità del processo di elaborazione dell'episteme – a differenza dell'esplorazione quotidiana – conducessero l'essere umano a conoscere più in profondità la realtà, arrivando al suo nucleo più sostanziale (cfr. Masullo, 1996). Infatti, l'idea di fondo che ha ispirato la filosofia occidentale, da Platone in poi, è che la realtà si presenta a più livelli: quelli più esterni e superficiali sono rappresentazioni vaghe o sbiadite della realtà (ideale) ed essi sono oggetto dell'esplorazione quotidiana che produce l'opinione; i livelli più interni e profondi sono rappresentazioni isomorfe della suddetta realtà e sono oggetto dell'investigazione metodica che produce la conoscenza 'fondata' (cfr. Hersch, 1993, trad. it. 2002, pp. 22-33). È sulla base di questa concezione della realtà che si è andata a costituire l'equivalenza tra l'opinione e la falsità, da un lato, e tra l'episteme e la verità, da un altro lato.

L'equivalenza episteme-verità e l'approccio scientifico-sperimentale

Questa equivalenza è stata sostenuta non solo dalla filosofia antica, medioevale e moderna, ma anche dal metodo scientifico-sperimentale, originatosi in epoca moderna nell'ambito delle discipline fisico-naturali e poi diffusosi in epoca contemporanea nell'ambito delle discipline umanistiche. Infatti, il metodo scientifico-sperimentale – pur se con altre argomentazioni rispetto alla filosofia – ha proposto per lungo tempo di differenziare in maniera sostanziale il sapere doxastico da quello epistemico, sostenendo che solo il secondo giunga a produrre saperi oggettivi e veri. Lì dove tale produzione è resa possibile da un preciso percorso metodico e strumentale che – iniziando con l'osservazione empirica del reale e con la generazione di congetture sul suo funzionamento – si fonda sulla sperimentazione, ossia sul testare la validità e la verità di tali congetture attraverso esperimenti, ripetuti in precise condizioni spazio-temporali.

Le tecniche della ricerca empirica

La ricerca empirica fa uso di diversi tipi di tecniche, che si possono distinguere in osservative/con intervento e in quantitative/qualitative.

Le tecniche osservative studiano i fenomeni oggetto di indagine senza intervenire nella situazione. Le tecniche con intervento introducono, invece, una o più modifiche nella situazione al fine di analizzare le conseguenze di tale trasformazione.

Le tecniche quantitative studiano i fenomeni con il fine di descriverli e misurarli, facendo così ricorso a strumenti di indagine strutturati. Le tecniche qualitative indagano i fenomeni con lo scopo di interpretare e comprendere l'agire individuale e collettivo, facendo così ricorso a strumenti di investigazione non strutturati.

Il suddetto posizionamento epistemologico ha portato – da un punto di vista metodologico e **tecnico-strumentale*** – a favorire metodi di ricerca empirica di tipo quantitativo. Tali metodi indagano la realtà oggetto di indagine suddividendola in fattori per poi misurare il loro comportamento e individuarne i rapporti di causa ed effetto sottesi. Le tecniche solitamente utilizzate da tale tipo di approccio epistemologico-metodologico sono sia tecniche osservative sia tecniche con intervento, ma in entrambi i casi queste sono altamente strutturate per consentire un'adeguata quantificazione dei fattori che caratterizzano il fenomeno indagato. Tali tecniche fanno ricorso a strumenti di ricerca quali il questionario, le *checklist* osservative, l'esperimento e il quasi-esperimento (cfr., tra tutti, Trinchero, 2002).

L'opposizione dell'approccio critico-ermeneutico

Contro tale posizionamento epistemologico e metodologico, tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, si è espresso l'approccio critico-ermeneutico che, invece, ha sottolineato la vicinanza (più che la distanza) tra opinione e conoscenza 'fondata'. Secondo **l'approccio critico-ermeneutico**, nessun tipo di conoscenza – nemmeno quella elaborata con il metodo scientifico-sperimentale – può essere oggettiva e isomorfa al reale, in quanto ogni sapere si fonda sull'interpretazione. L'interpretazione è l'atto attraverso cui si investiga la realtà per scoprirne i lati e gli aspetti oscuri, provando a risolverli mediante l'attribuzione di un significato. In questo senso, l'interpretazione non può mai produrre una descrizione neutrale e fedele della realtà, ma sempre e

solo una sua riformulazione. La conoscenza, dunque, non scopre la verità sulla realtà, ma la interpreta.

Secondo questo approccio, per conoscere la realtà sono da preferire i metodi, le tecniche e gli strumenti di indagine di tipo qualitativo. Se infatti, i metodi quantitativi parcellizzano il fenomeno indagato in fattori misurabili, i metodi qualitativi invece analizzano il fenomeno nella sua globalità e, in particolar modo, nelle sue relazioni con il contesto, privilegiando il punto di vista delle persone che vivono quel determinato fenomeno. Ne consegue che le tecniche di indagine osservative e con intervento utilizzate sono soprattutto di tipo non strutturato, in quanto devono consentire un maggiore adattamento dell'andamento della ricerca alle interpretazioni offerte dalle persone che vi prendono parte. Tali tecniche fanno ricorso a strumenti quali l'intervista semistrutturata, l'intervista in profondità, le note etnografiche, i diari di bordo e le narrazioni autobiografiche (cfr., tra tutti, Demetrio, 2020).

Verso un possibile superamento delle opposizioni epistemologiche e metodologiche

L'opposizione tra l'approccio scientifico-sperimentale e quello critico-ermeneutico ha caratterizzato a lungo il discorso epistemologico e metodologico occidentale contemporaneo (cfr. Chello, 2017) e, nelle pagine che seguono (cfr. capitolo 2), si proverà a offrire una sintesi di tale discorso a partire dai posizionamenti che sono stati assunti nell'ambito disciplinare della pedagogia. Ciò che qui conta sottolineare è che, negli ultimi cinquant'anni, a partire dagli esiti di tale diatriba, il discorso epistemologo ha messo in discussione il rapporto tra il fondamento della conoscenza e la verità e, in alcuni casi, ha avanzato una feroce **critica al concetto stesso di 'verità'** (cfr. Corbi, 2005).

Pur non potendo qui entrare in questo vasto dibattito, che è di portata fondamentale per ogni ambito disciplinare, è possibile sostenere che attualmente le diverse opzioni di pensiero in campo – sintetizzabili, come si vedrà nel terzo capitolo, nell'opposizione tra il costruttivismo postmodernista e il nuovo realismo (cfr. Corbi, 2010) – convergono nel ritenere che la conoscenza epistemica non sia più vicina alla verità dell'opinione. Questa convergenza ha consentito, sia sul versante costruttivista sia sul versante realista, di ridare credito ai saperi costruiti nel corso delle esplorazioni quotidiane, anche se questi ultimi non sono minuziosi e sistematici.

La pedagogia popolare e il suo rapporto riflessivo con la pedagogia formale

In particolare, per quanto concerne l'ambito pedagogico, l'insieme delle opinioni, delle credenze e anche delle rappresentazioni stereotipate che sono elaborate dal senso comune circa i processi di istruzione, educazione e formazione va a comporre – riprendendo la dizione utilizzata dallo psico-pedagogista statunitense Jerome Bruner (1990, trad. it. 1992; 1996, trad. it. 2000) – la 'pedagogia popolare'. Secondo l'autore, i saperi che costituiscono tale tipo di pedagogia hanno una natura spesso poco consapevole, profondamente implicita e decisamente informale. In effetti, nel fare di ogni giorno, elaboriamo credenze senza troppo interrogarci sui loro presupposti, sulle loro finalità, sul loro valore o sulla loro adeguatezza alla situazione in cui si agisce. Si procede, cioè, per tentativi ed errori, per approssimazioni che conducono a convincimenti che, incorporati nelle memorie diffuse nel nostro organismo, si attivano 'automaticamente' in situazioni simili, consentendo di ridurre il carico cognitivo (cfr. Kinsella, 2007). Il sapere così prodotto è stato definito da Polanyi (1966, trad. it. 1979) 'tacito' o 'inespresso', poiché è attuato in maniera silente ed è difficilmente traducibile in parole, con la conseguenza che "sappiamo più di quanto sappiamo dire".

Il sapere tacito, però, non deve essere pensato come un sapere privato. Infatti, pur essendo un sapere personale (cfr. de Mennato, 2003), esso va al di là dei confini dei corpi dei singoli uomini e delle singole donne che lo hanno interiorizzato e, attraverso le pratiche quotidiane, si diffonde alla comunità e ai suoi contesti. Si pensi, riadattando all'ambito educativo un caso proposto da Schön (1983, trad. it. 1993), alla situazione di apprendistato professionale che si genera tra una educatrice che lavora da circa dieci anni in un nido d'infanzia e un tirocinante che mette piede per la prima volta in un servizio di questo tipo. Il tirocinante, se osserva con tutti e cinque i sensi ciò che fa la sua tutor, dovrebbe essere in grado, dopo qualche settimana, di interpretare correttamente il pianto dei/delle bambini/e, distinguendo quando hanno fame da quando hanno sonno. Tale apprendimento non avverrà mediante un'illustrazione chiara ed esplicita da parte della tutor delle diverse tipologie di pianto, bensì accadrà nel corso dell'azione, poiché il tirocinante, prestando orecchio al pianto dei bambini e guardando il modo in cui agisce la tutor, capirà la connessione tra il pianto e l'azione di cura. Dunque, attraverso un processo totalmente legato alla sensorialità e all'esperienza (cfr. Oliverio, 2023), il tirocinante può apprendere il sapere tacito dell'educatrice e tale apprendimento, una volta interiorizzato, diventerà un sapere personale del tirocinante che, a sua volta, potrà trasmettere ad altri.

In questo senso, il sapere tacito e implicito, pur se appartenente all'opinione del senso comune, è una fonte essenziale per la conoscenza epistemologicamente e metodologicamente 'fondata' delle pratiche educativo-istruttive. Per tale motivo, alla luce del magistero deweyano a cui questo volume si ispira (Dewey, 1929, trad. it. 2017), la pedagogia formale (o la pedagogia come disciplina formalizzata) deve fare necessariamente riferimento a questo tipo di sapere al fine di comprendere, *in primis*, in che modo i processi formativi vengono concepiti dai *caregiver* familiari (genitori/genitrici, zii/zie, nonni/nonne, ecc.), dai professionisti dell'educazione (insegnanti, dirigenti scolastici, educatori/educatrici, pedagogisti/e, ecc.) e dagli altri professionisti della cura

(psicologi/psicologhe, assistenti sociali, ma anche medici/mediche e figure di ambito socio-sanitario) e, *in secundis*, in che modo tali concezioni informano le pratiche di cura e coltivazione nei concreti contesti formali, non formali e informali (cfr. Corbi, Perillo, 2014). Il compito della pedagogia formale, dunque, è raccogliere e analizzare, mediante le ricerche empiriche, tali saperi taciti e impliciti, prodotti nel corso dell'azione educativa, per poi leggerli in maniera critico-riflessiva, anche alla luce delle ricerche teoriche (cfr. Perillo, 2012; Chello, 2019), legando così in un unico processo conoscitivo la pedagogia popolare e la pedagogia formale, nella sua duplice accezione di teorica ed empirica (cfr. Corbi, Perillo, Chello, 2018).

1.3 Comprendere la realtà: teoria, etica e politica

Nei precedenti paragrafi di questo capitolo si è provato a mostrare che le prime due azioni alla base della costituzione di una disciplina sono la delimitazione del campo di indagine (attraverso la definizione di ambiti, settori, sotto-settori, branche e oggetti di studio) e la strutturazione di un 'congegno' – per usare un termine di Cambi (1986) – di tipo euristico (mediante l'illustrazione del posizionamento epistemologico e metodologico, con la successiva individuazione di tecniche e strumenti di ricerca).

Queste due azioni consentono a ciascuna disciplina di poter definire la sua identità e, dunque, di poter elaborare, mediante le ricerche che conduce, le conoscenze utili a rischiarare i fenomeni che studia. Al fine di costruire tali conoscenze, ciascuna disciplina e ciascuna ricerca hanno necessità di fare riferimento a concetti, ipotesi e teorie già esistenti così come di elaborare nuovi concetti, nuove ipotesi e nuove teorie. Vediamo, di seguito, come definire questi elementi essenziali all'elaborazione conoscitiva.

I concetti

Precisato l'ambito, il settore, il sotto-settore, la branca e l'oggetto di indagine, è necessario investigare – mediante l'apparato epistemologico e metodologico prescelto – il fenomeno individuato. Tale fenomeno, come si vedrà nelle pagine che seguono (cfr. capitoli 2 e 3), non è accessibile alla conoscenza umana in maniera diretta: l'idea, infatti, cara al realismo ingenuo, secondo cui la realtà si imprime, attraverso i cinque sensi, nella mente umana, lasciando in essa una traccia isomorfa alla realtà, è una credenza a cui nessun realista contemporaneo crede più (cfr. Ferraris, 2012; De Caro, Ferraris, 2010). Il rapporto conoscitivo tra ricercatore e fenomeno da indagare è decisamente più complesso e in esso assumono rilevanza fondamentale una serie di elementi che definiscono il soggetto conoscente (ad esempio, le sue caratteristiche fisiche e intellettuali, le sue esperienze e conoscenze pregresse, la sua abilità nel condurre una ricerca, ecc.), l'oggetto da conoscere (ad esempio, le sue caratteristiche fenomeniche, le sue dinamiche di funzionamento/comportamento/sviluppo, le sue trasformazioni, ecc.) e l'ambiente che li ospita (ad esempio, le sue caratteristiche fisiche, sociali e culturali).

In questo senso, la relazione conoscitiva è una triangolazione costante tra soggetto, oggetto e ambiente e, in quanto tale, essa è costantemente mediata (cfr. capitolo 3). Uno degli strumenti di mediazione ineliminabili nel processo conoscitivo è il linguaggio, da intendersi – in maniera generalissima – come un sistema di simboli che consente ad almeno due poli della relazione di comunicare e, dunque, di scambiare informazioni e conoscenze (cfr. De Sanctis, 2000). Per dirlo in altri termini, quando conosciamo un fenomeno, instauriamo con esso e con l'ambiente in cui siamo immersi un fitto scambio simbolico che ci consente di ottenere una rappresentazione semplificata (ma non semplicistica) della realtà. Ne consegue che conoscere non è mai un atto neutro e non produce mai conoscenza oggettiva, poiché esso è sempre un processo attraverso cui si 'ritaglia' la complessità del reale e la si organizza in categorie (o etichette) comunicabili ad altri.

Tra queste categorie (o etichette) comunicabili vi sono i concetti. «Si definisce *concetto* un'idea astratta o generale che ha origine nell'intelletto sulla base dell'interazione dell'essere [umano] con il mondo e con gli altri soggetti appartenenti al suo gruppo di riferimento» (Trinchero, 2002, p. 36). Un concetto, dunque, è un'idea astratta che, emergendo dall'interazione con i fenomeni del reale, ci consente di definirli attraverso un codice simbolico che non è individuale o soggettivo, ma che è condiviso dalla comunità culturale alla quale apparteniamo. Ad esempio, come si vedrà nella seconda parte di questo volume, i concetti fondamentali della pedagogia sono 'istruzione' (cfr. capitolo 4), 'educazione' (cfr. capitolo 5) e 'formazione' (cfr. capitolo 6): essi possono apparire sinonimi a un neofita di questa disciplina, ma nella comunità di esperti essi individuano tre processi diversi, aventi ciascuno caratteristiche specifiche e non sovrapponibili. Per tale motivo, per introdursi nello studio di una disciplina, è necessario conoscerne i concetti-chiave e utilizzarli in maniera adeguata.

Le questioni e le ipotesi

I concetti, dunque, sono essenziali per investigare la realtà secondo le 'lenti' di una particolare disciplina. Essi, infatti, orientano l'investigazione, consentendo di non perdersi nella pluralità del reale, convogliando così l'attenzione in maniera selettiva. Se, da un lato, tale orientamento può ingabbiare lo sguardo di chi investiga secondo schemi di pensiero già fissati, da un altro lato consente di condurre l'attività di ricerca in maniera che essa sia comunicabile. Infatti, i concetti servono

ai diversi componenti della comunità scientifica sia per identificare lo stesso fenomeno con lo stesso termine sia per produrre questioni di ricerca sul fenomeno investigato. Le questioni di ricerca sono formulazioni linguistiche chiare, non ambigue, che assumono le caratteristiche di domande dirette o indirette, alle quali l'attività di ricerca prova a rispondere mediante il suo 'congegno' metodologico (cfr. Coggi, Ricchiardi, 2005, p. 34).

Prima di giungere alle risposte o ai risultati, l'indagine necessita di trasformare le questioni di ricerca in ipotesi. Le ipotesi sono formulazioni linguistiche dalla forma affermativa (= asserzioni) che mettono in relazione, attraverso i concetti, due o più parti di uno stesso fenomeno (cfr. Trinchero, 2002, p. 38). Questa messa in relazione è un primo passaggio verso la conoscenza del fenomeno, poiché consente di suddividere la realtà da investigare in parti più piccole e permette di individuare un nesso fra queste, affinché sia più chiaro il processo di sviluppo (o di funzionamento) del fenomeno stesso.

Per esemplificare il discorso che si sta qui conducendo, potrebbe essere utile richiamare il riferimento – effettuato poco sopra – al fenomeno dell'abbandono scolastico. *In primis*, è possibile affermare che 'abbandono scolastico' è un concetto, ossia è un'idea astratta che la letteratura pedagogica contemporanea ha forgiato per identificare la fuoriuscita precoce di uno studente dal sistema scolastico. È possibile poi immaginare che una possibile questione di ricerca sull'abbandono scolastico sia relativa ai motivi che inducono uno studente a lasciare la scuola prima del conseguimento del diploma. Questa domanda, presentata qui in forma indiretta, consente di investigare il fenomeno e di scoprire che, nella maggior parte dei casi, le motivazioni possono essere di ordine personale, familiare, sociale o scolastico. A partire da questi elementi che strutturano il fenomeno investigato, è possibile poi formulare ipotesi che colleghino, ad esempio, le motivazioni familiari e quelle scolastiche in un rapporto di opposizione o di influenza reciproca.

Le teorie

Le ipotesi, interconnesse tra loro, costituiscono un insieme organizzato di asserzioni che si pongono a un alto livello di astrazione e di generalizzazione con il fine di fornire un'illustrazione dettagliata ed efficace del fenomeno investigato. Tale insieme organico di asserzioni è una teoria, la cui validità interna dipende strettamente dalla coerenza delle asserzioni che la costituiscono.

L'illustrazione che una teoria offre di un fenomeno può essere di tre tipi:

1) un'illustrazione tesa alla conoscenza del fenomeno, ossia un'illustrazione che vuole descrivere, spiegare o interpretare ciò che è accaduto nel passato-presente;
2) un'illustrazione volta alla previsione del fenomeno, ossia un'illustrazione che vuole fornire una congettura su cosa potrebbe accadere nel presente-futuro;
3) un'illustrazione volta alla trasformazione del fenomeno, ossia un'illustrazione che vuole offrire indicazioni per apportare un cambiamento nel presente-futuro.

Venendo all'ambito della pedagogia, gli studiosi e le studiose hanno a lungo dibattuto sulla natura delle teorie che questa disciplina è capace di elaborare. In linea generale, nella comunità scientifica, vi è un generale accordo nel ritenere che le teorie pedagogiche non siano di tipo previsionale (secondo tipo di teorie) e che certamente esse siano di tipo trasformativo (terzo tipo), mentre non vi è accordo sulla possibilità di concepire le teorie pedagogiche come illustrazioni tese alla conoscenza dei processi formativi e dei fenomeni educativo-istruttivi.

Ad esempio, secondo Colicchi (2018, p. 31), le teorie pedagogiche appartengono esclusivamente al terzo tipo: esse, infatti, sono «dispositiv[i] finalizzat[i] a dirigere razionalmente – a sottoporre a controllo razionale – le pratiche educative». In particolare, ogni teoria pedagogica – quale che sia – svolge le seguenti funzioni:

a) la teoria enuncia direttive pratiche, istruzioni per l'azione. Fornisce risposte a domande relative a 'come agire';
b) la teoria concerne l'educazione in quanto azione intenzionale finalizzata a provocare un miglioramento – un cambiamento in meglio – nel soggetto cui è rivolta. Pertanto:
   b1) fissa i 'criteri di valore' – cioè a dire i fini, le mete – che interpretano e definiscono il concetto di educazione/miglioramento;
   b2) indica le azioni utili alla realizzazione dell'educazione/miglioramento;
c) la teoria è tenuta a 'legittimare' le direttive che enuncia;
d) la teoria è tenuta a produrre direttive che risultino 'persuasive'; cioè a dire possano venire accolte e osservate dai soggetti impegnati negli interventi educativi e, dunque, possano effettivamente guidare le pratiche di educazione (Ibid., pp. 31-32).

La dimensione etica della ricerca pedagogica

Le teorie pedagogiche, dunque, hanno una natura pratica poiché mirano a trasformare i fenomeni investigati, apportando in particolar modo un cambiamento che si ritiene essere migliorativo delle condizioni di vita di una persona o di una comunità. In questo senso, le teorie pedagogiche si strutturano inevitabilmente intorno a una dimensio-

Valori

Il termine valore, derivante dal latino *valorem* (proveniente a sua volta dal verbo *valere*), rimandava nella sua lingua d'origine all'essere forte e gagliardo di un uomo coraggioso. Tale significato si è poi espanso fino a individuare un comportamento, uno stato o una disposizione ad agire in maniera adeguata, mostrando quindi i pregi del proprio animo.

Il valore, dunque, è il merito di un essere umano e, in quanto tale, esso ha iniziato a significare la meta verso cui ciascuno dovrebbe tendere nella propria vita per migliorarsi e perfezionarsi. Il valore, così, diviene la misura non comune delle doti morali e intellettuali dell'essere umano.

I valori da perseguire sono individuati dall'etica, intesa come quella branca della filosofia che studia i fondamenti che permettono di distinguere i comportamenti umani in buoni, giusti, leciti rispetto ai comportamenti ritenuti ingiusti, illeciti, sconvenienti o cattivi secondo un ideale modello comportamentale (ad esempio, una data morale).

ne etica, poiché al tempo stesso sono intrise e producono **valori*** (cfr. Malavasi, 1995; Caputo, 2005). Sono intrise di valori etici in quanto individuano, a partire dalla cultura di riferimento, alcune finalità dell'azione educativa che sono ritenute adeguate in un certo periodo storico: si pensi, ad esempio, al valore dell'*aretè* nella *paideia* greca antica – che delineava la capacità di un essere vivente di adempiere bene al proprio compito esistenziale, con la conseguenza di poter giungere all'eccellenza e alla perfezione – oppure al valore dell'autonomia nella pedagogia contemporanea. Così facendo, questi valori diventano anche delle mete da raggiungere per le generazioni future, ponendo dunque la teoria pedagogica nella condizione di produrre un discorso etico che viene reso concreto dalle pratiche educativo-istruttive.

In questo senso, chi conduce ricerche teoriche o empiriche nell'ambito disciplinare della pedagogia ha una grande responsabilità etica, poiché «non può sottrarsi alla responsabilità di sorvegliare criticamente il processo d'indagine attivato, riservando un'attenzione particolare alle implicazioni delle sue scelte» (Mortari, 2007, pp. 56-57). Bisognerà, dunque, chiedersi quali conseguenze hanno sulle persone e sulla società le scelte epistemologiche, metodologiche, tecniche e strumentali effettuate per condurre l'indagine così come sarà necessario domandarsi quali effetti può avere la conoscenza 'fondata' sulle concrete pratiche educativo-istruttive e sul senso comune che le permea.

La dimensione politica della ricerca pedagogica

La natura pratica delle teorie pedagogiche, inoltre, si lega profondamente alla costitutiva politicità di questo sapere. Se, infatti, le teorie pedagogiche elaborano indicazioni per orientare le pratiche educativo-istruttive affinché queste siano indirizzate, sulla base di valori etici, verso mete considerate adeguate, è anche vero che i cambiamenti che le teorie pedagogiche sollecitano sono cambiamenti che riguardano, al tempo stesso, il singolo e la comunità. Ne consegue che le teorie pedagogiche producono un discorso che mira a orientare le modalità del vivere insieme, del collaborare per un'adeguata gestione del bene comune e, dunque, dell'assumere su di sé la responsabilità di essere cittadini (cfr. Sirignano, 2007).

In questo senso, la ricerca pedagogica – al pari di ogni altro tipo di ricerca nell'ambito delle scienze umane e sociali – ha il compito politico «di indagare le questioni rilevanti per la vita umana e di fornire strumenti per lo sviluppo non solo di una 'buona tecnologia', ma soprattutto di nuove e migliori politiche sociali» (Mortari, 2007, p. 58). La ricerca pedagogica, dunque, deve contribuire a comprendere i processi formativi e le pratiche educativo-istruttive al fine di fornire indicazioni per migliorare la qualità della vita individuale e collettiva, fornendo così alla cittadinanza tutta condizioni per prendere decisioni più adeguate e per rinsaldare il legame comunitario. Ritorneremo sul rapporto fra pedagogia e politica nel capitolo 11.

L'identità disciplinare della pedagogia tra storia e attualità

CAPITOLO SECONDO

Enricomaria Corbi

Obiettivi del capitolo

1. Conoscere e comprendere il processo di autonomizzazione della pedagogia
2. Comprendere le differenze tra monismo e dualismo epistemologico
3. Conoscere e comprendere il processo di emergenza delle scienze dell'educazione
4. Conoscere e comprendere il processo di generazione della pedagogia critica
5. Riflettere sul rapporto tra filosofia e scienza, teoria ed empiria

Nel precedente capitolo, a partire da una prima e generale definizione di 'disciplina', sono stati analizzati gli elementi costitutivi che rendono tale un insieme di saperi. In particolare, si è affermato che una disciplina formalizzata si distingue da altre forme di conoscenza per la capacità di:

- delimitare il suo ambito di indagine, mediante la definizione di settori, sotto-settori, branche e oggetti di studio;
- differenziare il sapere epistemico che produce sui propri oggetti di studio dal sapere doxastico elaborato dal senso comune sugli stessi temi e problemi, attraverso la strutturazione di un approccio epistemologico e metodologico che si concretizza in tecniche e strumenti di indagine;
- elaborare un sistema solido e coerente di concetti e teorie che possono produrre una trasformazione della realtà, con ricadute etiche e politiche di non poco conto.

A partire dall'illustrazione di questi elementi, in questo capitolo, si tenterà di ricostruire in senso storico il percorso che la pedagogia ha elaborato per porsi, tra l'Ottocento e il Novecento, come disciplina formalizzata e autonoma.

2.1 La pedagogia come disciplina autonoma: quale scientificità?

La pedagogia come settore o branca della filosofia

La pedagogia – quale sapere sul processo di formazione umana e sulle pratiche di cura e coltivazione educativa – sviluppa una prima identità disciplinare a partire dal V secolo a.C. quando, nella Grecia antica, si fa strada un nuovo modo di concepire la conoscenza umana: la filosofia. La filosofia antica, infatti, non è da intendersi – secondo la concezione contemporanea – come un ambito di indagine specifico e specialistico, quanto piuttosto come una modalità, radicale e profonda, di investigare la realtà, che si differenzia da quella del senso comune. In altre parole, la filosofia antica corrisponde a quella (unica, fino a quel tempo) postura epistemologica e metodologica che elabora conoscenze 'fondate' su una molteplicità di ambiti e oggetti di studio, tra cui i fenomeni educativo-formativi.

In questo senso, la pedagogia antica può essere intesa – utilizzando i termini illustrati nel precedente capitolo – come un settore o una branca di indagine della filosofia che, a partire dall'impianto epistemologico e metodologico di quest'ultima, elabora (o sarebbe ancor meglio dire, applica) concetti e teorie su una specifica porzione di realtà (la formazione e l'educazione) all'interno del più ampio dibattito sull'essere umano e sulla sua relazione con il mondo. La pedagogia, dunque, sin dalla sua nascita, ha un proprio ambito di indagine, ma deriva la sua esistenza da approcci epistemologici e metodologici così come da concetti e teorie di derivazione filosofica, caratterizzandosi dunque come un sapere non autonomo.

Tale condizione non caratterizza solo la pedagogia, ma è condivisa da tutti quei saperi che oggi individuiamo come discipline autosufficienti e indipendenti. Ad esempio, la fisica, l'astronomia, la logica, l'etica, la politica – solo per citarne alcuni – sono, nel mondo antico, settori d'indagine dell'unica e grande scienza (nel senso di sapere 'fondato') che è la filosofia. E questa condizione non muta nemmeno con la crisi del sistema culturale della Grecia classica o con il dominio della cultura ellenistica prima e cristiana poi o, ancora, con la definitiva scomparsa del mondo antico e con la definizione di quello medievale.

La nascita del metodo sperimentale e lo sviluppo delle due culture

La prima vera, grande frattura che si crea in questo modo unitario e globale di intendere l'episteme emerge, nel corso dell'epoca moderna (tra il XVI e il XVII secolo), quando le prime scoperte osservative in campo astronomico e fisico conducono alla strutturazione di un nuovo metodo conoscitivo: quello sperimentale. Si fa strada, infatti, l'idea che non vi sia un unico modo – quello filosofico – di investigare la realtà al fine di produrre conoscenza 'fondata' che si distingua dall'opinione, ma che si possa produrre episteme anche facendo ricorso

all'osservazione empirica, sistematica e strutturata della realtà, supportata da strumenti ad altissima tecnologia (si pensi, ad esempio, al telescopio). In particolare, si inizia a pensare che **l'osservazione empirica (e non contemplativa) della realtà** sia una prima fase del nuovo metodo d'indagine scientifica e che essa offra una serie di informazioni a partire dalle quali, in una seconda fase, si possa elaborare un'ipotesi sul funzionamento dei fenomeni investigati. Tale ipotesi, poi, in una terza fase del processo conoscitivo, deve essere messa alla prova della sperimentazione empirica che, in caso di conferma e validazione, la trasforma in una conoscenza accertata e, dunque, epistemologicamente e metodologicamente 'fondata'.

Tale innovazione – che va sotto il nome di rivoluzione scientifica – propone, dunque, una modalità ulteriore per elaborare episteme, che si affianca a quella filosofica. Al di là, infatti, di alcuni conflitti profondi (si pensi al processo ai danni di Galileo Galilei), il nuovo metodo scientifico di stampo empirico-sperimentale produce conoscenze che, per qualche secolo, continuano a essere interpretate all'interno della cornice epistemologica della filosofia: la natura fisica, studiata empiricamente, è pur sempre parte di quell'ordine cosmologico ulteriore e meta-empirico, indagato dalla filosofia. È solo con l'applicazione del metodo sperimentale a un numero sempre maggiore di ambiti di indagine e, dunque, con la nascita di nuove scienze empiriche (non solo più la fisica e l'astronomia, ma anche la biologia, la chimica, la medicina, ecc.) che l'unitarietà del sapere filosofico inizia a scricchiolare, creando una divisione (che diventerà sempre più netta) tra i saperi epistemici basati su una fondazione teoretica (i saperi filosofici, ai quali appartiene la pedagogia) e quelli basati su una fondazione empirica (i saperi cosiddetti 'scientifici' o, più correttamente, i saperi appartenenti alle nascenti scienze della natura).

Positivismo
Movimento culturale, nato in Francia nella prima metà dell'Ottocento ad opera di Henri de Saint-Simon e Auguste Comte, che riprende dall'Illuminismo settecentesco la fede nella ragione e la fiducia nel progresso scientifico-tecnologico. Questi due elementi vengono recuperati per contrastare, da un lato, le politiche antiliberali della Restaurazione e, da un altro lato, la concezione gnoseologica ed epistemologica diffusa dall'Idealismo tedesco. L'idea sottesa a tale movimento, infatti, è che l'umanità possa evolversi verso dimensioni sempre migliori solo grazie allo sviluppo della conoscenza empirico-sperimentale e solo grazie alla sua applicazione pratica, mediante l'innovazione tecnologica e lo sviluppo industriale. Tali caratteristiche hanno portato il positivismo a stringere forti legami con la cultura borghese-imprenditoriale del tempo e a collegarsi con nuovi movimenti culturali, come ad esempio l'evoluzionismo sociale inglese.

Lo sviluppo del positivismo e la nascita della pedagogia come disciplina autonoma

Una prima via d'uscita a questa opposizione tra filosofia e scienze della natura viene individuata, nel corso dell'Ottocento, dal **positivismo*** che, cavalcando il sempre più ampio discredito per l'astrattezza della conoscenza filosofica, ritiene che la sola conoscenza realmente utile allo sviluppo sociale, economico e politico dell'umanità sia quella prodotta dal metodo sperimentale. La strada che il positivismo percorre, dunque, è quella del monismo epistemologico: l'opposizione tra fi-

losofia e scienze della natura può essere superata solo a patto che le porzioni di realtà indagate dalla filosofia vengano analizzate e studiate attraverso il metodo empirico-sperimentale proprio, fino a quel momento, delle scienze naturali. In altre parole, per il positivismo, l'unico metodo efficace per elaborare conoscenza epistemologicamente e metodologicamente 'fondata' è quello empirico-sperimentale ed è a questo metodo che devono ricorrere tutti i saperi che vogliono definirsi scientifici.

In questa direzione, tra la seconda metà e il finire del XIX secolo, alcuni settori o branche di indagine della filosofia si distaccano da quest'ultima e si definiscono autonome, puntando a costruire nuovi ambiti disciplinari, che fanno ricorso all'approccio epistemologico e metodologico di stampo empirico-sperimentale. Tra questi, la pedagogia che – attraverso le prime ricerche condotte in laboratorio al fine di indagare i processi di apprendimento – si pone come pedagogia sperimentale o, più precisamente, come pedagogia *tout court*, tentando così di eliminare dalla scena epistemica la lunga tradizione della pedagogia filosofica.

A tal proposito, infatti, uno dei padri putativi della pedagogia sperimentale – il tedesco Wilhelm August Lay, che co-fonda la nuova disciplina insieme al connazionale Ernst Meumann – scrive:

> Non c'è che una pedagogia. Esattamente come si parla ogni volta non già di fisiologia sperimentale e di biologia sperimentale, ma semplicemente di fisiologia e di biologia, poiché entrambe utilizzano necessariamente il metodo sperimentale. Allo stesso modo, d'ora in poi, non esisterà più, accanto alla pedagogia generale, che una pedagogia sperimentale. Quest'ultima diverrà la pedagogia integrale (Lay, 1903, p. 33).

Una nuova identità: autonoma, articolata ed empiricamente definita

Questa nuova disciplina, emancipatasi dalla filosofia, assume una identità autonoma grazie al solido statuto epistemologico e metodologico che la connota, fondato sull'applicazione del metodo sperimentale al campo dell'educazione e sull'accertamento oggettivo dei 'fatti'. Tuttavia, il processo di disciplinarizzazione della pedagogia non conduce all'emergenza di una scienza separata dalle altre: sin da subito, infatti, la nuova scienza dell'educazione – la pedagogia scientifica o sperimentale – si fonda sulla multidisciplinarità delle sue fonti, ampiamente distribuite sul terreno delle diverse scienze dell'uomo e della società (dalla fisiologia alla psicologia, dall'etnologia alla sociologia). Questa articolazione pluralistica in quel momento non viene avvertita come un fattore di problematicità o addirittura di perdita d'identità disciplinare, come invece accadrà in seguito. È, al contrario, vista come una naturale conseguenza del progresso scientifico e segno del continuo allargamento dei confini della conoscenza umana.

In questo senso, la nuova pedagogia, condividendo con le altre scienze la stessa epistemologia e lo stesso metodo, ha da individuare il suo ambito specifico di indagine, che è contiguo e interrelato a quelli delle altre scienze dell'uomo e della società. Infatti, l'ambito di indagine della nascente pedagogia scientifico-sperimentale, non potendo più coincidere con lo studio dei fenomeni ampli e generali indagati dalla pedagogia filosofica, si specifica attraverso una limitazione essenziale. La formazione non è più intesa – secondo la definizione romantica – come il processo attraverso cui il soggetto, interiorizzando la tradizione culturale in cui è immerso, costruisce la sua identità spirituale per migliorare se stesso e la comunità in cui vive (cfr. Gennari, 2017). Essa è, invece, concepita come un processo al tempo stesso biologico e sociale, poiché fondato sull'attivazione fisiologica e sulla stimolazione comunitaria, che conduce il soggetto ad apprendere informazioni e conoscenze utili a strutturare un comportamento più adeguato al contesto.

Tale delimitazione del campo di indagine della nascente pedagogia scientifico-sperimentale avviene per almeno tre ragioni. La prima: l'oggetto di studio di una ricerca empirico-sperimentale deve essere un fenomeno osservabile nella realtà quotidiana, sicché non è più possibile parlare di 'identità spirituale' ma è necessario focalizzare l'attenzione sui processi fisiologici che sono alla base del comportamento umano. La seconda: la nuova scienza dell'educazione, intrisa com'è dell'epistemologia positivista, non può non pensare il processo di formazione come processo di sviluppo individuale che deve sottostare alle ineluttabili leggi dell'evoluzione naturale e sociale. La terza: le pratiche educative, che la pedagogia scientifico-sperimentale studia, devono puntare, con i loro meccanismi di selezione, a massimizzare i processi di adattamento sociale, esercitando sui bambini e sui giovani un condizionamento quanto più possibile precoce soprattutto per mezzo delle istituzioni scolastiche così da incanalare il processo di sviluppo individuale nel percorso, ben più importante, dell'evoluzione sociale (cfr. Corbi, 2002, pp. 17-20).

L'educazione come adattamento

La suddetta impostazione epistemologica e metodologica ha conseguenze decisive sull'armamentario concettuale della novella pedagogia scientifico-sperimentale. Non cambia, infatti, solo il concetto di formazione, come poco sopra affermato, ma anche quello di educazione, intesa come attività rivolta a conseguire l'adattamento degli individui a finalità e a ruoli sociali predeterminati. In una società relativamente stabile come quella borghese – o che ideologicamente aspira a rappresentarsi come tale –, l'obiettivo dell'adattamento si presenta abbastanza facilmente realizzabile, all'interno della famiglia e della scuola, nel rapporto adulto/bambino, maturo/immaturo dominato inte-

ramente dal primo termine del binomio. Più nello specifico, alla scuola spetta in primo luogo il compito di trasmettere alle nuove generazioni conoscenze e modelli di comportamento adeguati alle esigenze sociali.

Il compito della pedagogia, dunque, è realizzare il tipo di cittadino di cui la società ha bisogno ma non tanto nel senso, che era stato prevalente nell'illuminismo di Helvétius e di Condorcet, della valorizzazione del contributo che dalla scuola può venire al miglioramento della società, quanto in quello di una rigida subordinazione delle finalità pedagogiche all'ordine e alla stabilità sociale. L'espressione più coerente di tale posizione è costituita dal pensiero di Émile Durkheim, per il quale i fenomeni sociali sono da studiare non secondo i vecchi modelli analogici derivati dagli organismi biologici o psicologici, ma come manifestazione di una coscienza sociale unica, soggetto collettivo autonomo di cui non solo i singoli individui, ma anche ogni altro momento di vita e di cultura non sono che una proiezione. L'educazione è il mezzo col quale la società rinnova le condizioni della propria esistenza adattando deterministicamente gli individui alle proprie strutture e assegnando a ciascuno la sua funzione. Nella sua visione, Durkheim (1922, trad. it. 1962, p. 62) afferma il primato assoluto della coscienza collettiva su ogni singolo suo componente, di cui essa non è la somma, ma la matrice prima. L'educazione, allora, rappresenta l'azione esercitata dalle generazioni adulte su quelle che non sono ancora mature per la vita sociale e deve avere per «obiettivo di suscitare e sviluppare nel fanciullo un certo numero di stati fisici, intellettuali e morali che a lui sono richiesti tanto dalla società politica nel suo insieme, quanto dall'ambiente particolare al quale è in modo specifico destinato».

Questo intendimento viene seguito anche in Italia da Roberto Ardigò, l'esempio forse più significativo del positivismo pedagogico nostrano, la cui opera principale reca non a caso il titolo *La scienza dell'educazione*. La pedagogia, da intendersi come scienza dell'educazione, ha il compito – che si realizza attraverso la famiglia, gli educatori di professione, le maestranze professionali e le istituzioni speciali – di individuare le strategie e i metodi per inculcare nell'individuo «le abitudini e le abilità già possedute dalla società in genere, e dagli ordini diversi dei cittadini in ispecie» (Ardigò, 1903, p. 35). Come qualsiasi formazione naturale avviene per effetto di una matrice che ne modella la materia, così anche la formazione dell'uomo ha bisogno di una matrice educativa che forgi la sua costituzione fisiologico-psichica e questa matrice è appunto la società, che, servendosi dell'opera dei maestri, induce nel bambino quelle buone abitudini che sono l'essenza dell'educazione.

Col passaggio al Novecento, tuttavia, la pedagogia vede incrinarsi lo statuto di certezza epistemologica acquisito nell'ambito del pensiero

positivista. Il quadro in cui avviene tale cambiamento coincide sostanzialmente con quel complesso fenomeno, conosciuto come 'cultura della crisi', che nei primi decenni del XX secolo sconvolge il campo della letteratura e delle arti, culminando nella nascita delle cosiddette 'avanguardie storiche', e che investe con pari intensità il pensiero filosofico e scientifico, demolendo il modello positivistico del sapere. È in quel tempo che si danno diversi segnali di un processo di revisione interno alla riflessione pedagogica, che spinge a ripensare in modo nuovo non solo il ruolo dell'educazione nella società, ma anche l'identità teoretica della pedagogia e i suoi rapporti con le scienze e la filosofia.

La cultura della crisi e il ripensamento dell'attività educativa

Tale ripensamento, in Italia, è affidato, dopo la parentesi positivista prima e attivista poi, a Giovanni Gentile. Il suo attualismo, strutturato sulle tracce dell'**idealismo*** ottocentesco, rappresenta una reazione almeno in parte condivisibile – come hanno ammesso anche molti studiosi non sospettabili di simpatie gentiliane – alla didattica precettistica derivante sia dal dogmatismo di matrice positivista sia da quello della tradizione spiritualistica cattolica (cfr. Gentile, 1913). Per quanto profondamente diverse, in effetti, queste due tradizioni pedagogiche hanno in comune l'idea di una pratica educativa ridotta a sequenze di azioni predeterminate, che riducono fortemente la libertà e la relazionalità su cui si fonda il rapporto tra educatore ed educando, tra maestro e allievo.

Idealismo
Approccio filosofico sorto in Germania nell'ambito della speculazione postkantiana per contrastare il pensiero realista e quello materialista. Secondo l'idealismo, la realtà non è oggettivamente data, non è esterna al soggetto né può essere risolta nelle sue dimensioni materiali ed empiriche. La realtà naturale e storica, invece, deve essere pensata come un processo infinito che si realizza mediante l'attività dell'Io o dello Spirito. È celebre a tale proposito la formula fichtiana "l'Io pone se stesso e il non io": l'Io è autocoscienza attiva e, in quanto tale, oltre che conoscere se stesso, ha bisogno di conoscere l'altro da sé, da intendersi come attualizzazione prodotta dall'Io stesso.

In particolare, per rivendicare tale libertà e tale relazionalità, Gentile si propone di ripensare l'educazione al di là di ogni determinismo biologico e sociale. L'educazione, infatti, secondo il filosofo e pedagogista italiano, non può essere ridotta né al processo di sviluppo naturale dell'individuo, che è dettato dall'attivazione fisiologica, né al processo di adattamento all'ambiente, che è legato a interessi sociali. L'educazione, invece, per Gentile (1912) è quel processo relazionale che lega indissolubilmente l'educatore e l'educando e attraverso cui lo spirito – quale istanza pura e inoggettivabile – si realizza, si forma, assume la sua identità, incarnandosi mediante l'azione storica e le sue produzioni oggettuali. Tale incarnazione non può essere prevista né predeterminata, ma dipende dallo svolgimento della vita spirituale, che può solo essere orientata dall'educatore o dal maestro.

In questo senso, lo studio del processo di svolgimento e di realizzazione spirituale – ossia la pedagogia – non può certo coincidere con un

Alla ricerca di una nuova identità epistemologica per la pedagogia

pensiero esclusivamente empirico e profondamente schematico come quello delle scienze sperimentali, che vogliono appunto ridurre la pluralità del reale a un insieme di sequenze predeterminate (cfr. Gentile, 1920). La pedagogia, invece, per studiare adeguatamente tale processo di svolgimento, deve identificarsi totalmente con la filosofia e, più nello specifico, con quel particolare tipo di filosofia di ispirazione idealista che è l'attualismo. Per dirlo in altri termini, Giovanni Gentile (1912) crede che la pedagogia, per produrre conoscenza 'fondata', non possa che risolversi in una filosofia dell'educazione (o in una scienza filosofica dell'educazione) all'interno del più vasto ambito di investigazione filosofica.

Tale ripensamento dell'identità epistemologica della pedagogia va contro la strada del monismo epistemologico, inaugurata dal positivismo. La pedagogia gentiliana, infatti, richiama in vita il dualismo epistemologico caro alla cultura tardo-moderna, sostenendo che il metodo empirico-sperimentale possa essere applicato ai soli oggetti inermi (quelli studiati dalle scienze della natura) e che il metodo attualistico debba essere utilizzato per studiare i fenomeni legati al processo di svolgimento dell'Io penso (quelli studiati dalle scienze dello spirito). La realtà, dunque, si suddivide in due grandi ambiti: la natura fisica, che può essere studiata dalle scienze sperimentali, e la natura spirituale, che può essere studiata dalle scienze teoretiche.

Tale impostazione epistemologica, dominante nell'Italia del primo Novecento – almeno dagli anni Venti agli anni Quaranta –, può essere paragonata ad altre forme di dualismo epistemologico che si sviluppano, tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, nell'ambito della conoscenza storica. Si fa qui riferimento, ad esempio, allo storicismo tedesco e alla proposta di Dilthey (1883, trad. it. 2007) di suddividere la realtà conoscibile in due grandi ambiti: la natura, essendo la manifestazione di quella catena di relazioni causali che legano i fenomeni posteriori (gli effetti) a quelli anteriori (le cause), deve essere spiegata, in quanto tale sequenzialità può essere dedotta a partire dalla scoperta di quelle leggi universali e necessarie che la regolano; i fenomeni e gli eventi storici, relativi all'azione umana, non basandosi su tale sequenzialità, non possono essere conosciuti con lo stesso metodo, il cui utilizzo inficerebbe i risultati in quanto misconoscerebbe il mondo morale, fatto di libertà e responsabilità, che può essere solo compreso e interpretato. Da qui la distinzione e l'opposizione tra scienze esplicativo-quantitative e scienze interpretativo-qualitative.

2.2 Dalla pedagogia alle scienze dell'educazione

La critica alla pedagogia di Gentile

L'influenza esercitata dal pensiero gentiliano sui pedagogisti italiani è ampia e dura fino agli anni della seconda guerra mondiale, contrastata – più che sul fronte dello spiritualismo cattolico – da alcuni casi rilevanti di 'eresia' interna. Sono, infatti, alcuni studiosi che si ispirano, almeno in una prima fase della loro produzione, all'attualismo gentiliano a criticarlo fortemente, mettendone in risalto le contraddizioni e i limiti. Si pensi, ad esempio, a Calogero (1939) che, a partire dalla sua attenzione alla specificità dei processi educativi, critica fortemente l'astrattezza della dialettica gentiliana educatore-educando e tenta di ravvivarla attraverso una filosofia del dialogo più aperta alla contestualità della relazione educativa. Oppure si ricordi qui Gino Ferretti (1945) che, in una prima parte della sua attività intellettuale, prova ad attuare il principio dell'idealismo critico mediante il recupero di alcune istanze del positivismo e della psicologia come scienza sperimentale, in particolare per quanto concerne lo studio dell'età infantile (cfr. Ferretti, 1956). O, ancora, si guardi alla produzione di Ernesto Codignola (1946) che da collaboratore di Gentile diviene, poi, uno dei maggiori interpreti del pragmatismo deweyano e animatore nel dopoguerra della cosiddetta '**Scuola di Firenze***'.

Nasce da qui una vigorosa ripresa della riflessione epistemologica, sollecitata anche dalla varietà degli interessi coltivati dagli studiosi che gravitavano intorno alla rivista fiorentina e alla casa editrice *La Nuova Italia*: Lamberto Borghi, Aldo Visalberghi, Francesco De Bartolomeis, Giacomo Cives, Raffaele Laporta. Ciò che accomuna il pensiero di questi pedagogisti è il rinnovamento del sapere pedagogico in direzione liberal-democratico: la pedagogia italiana, dopo la fine del regime fascista, deve produrre conoscenze in grado di orientare pratiche educative volte alla costruzione di una società realmente democratica, capace di fornire a ciascuno la possibilità di una reale emancipazione sociale e culturale. E questo obiettivo, secondo i pedagogisti della scuola fiorentina, può essere raggiunto solo se il rinnovamento della pedagogia come disciplina autonoma avviene contemporaneamente sul versante epistemologico-teoretico e su quello metodologico-pratico.

* **Scuola di Firenze**
Nel secondo dopoguerra, la pedagogia italiana ha visto la formazione di un gruppo di studiosi, facenti capo, in vari modi, all'Università di Firenze, che si sono ispirati - a partire da prospettive epistemologiche e teoriche plurali - al pensiero di Dewey e alle esperienze della scuola nuova e attiva. Tale gruppo (o 'scuola'), tenuto insieme da Ernesto Codignola, ha approfondito - anche attraverso le pagine della Rivista *Scuola e Città* - i temi del pragmatismo deweyano per dare vita a una pedagogia dalla forte coscienza civile e politica. In particolar modo, se in una prima fase il gruppo di studiosi ha tradotto e studiato i testi di Dewey, in una seconda fase ha dato vita a una rielaborazione delle teorie e delle pratiche dell'attivismo pedagogico per poi, in una terza fase, elaborare una riflessione più autonoma e indipendente sul complesso rapporto tra scuola e società.

Rispetto al primo versante, notevoli sono le implicazioni epistemologiche presenti, ad esempio, nel volume *La pedagogia come scienza*, pubblicato da De Bartolomeis (1953). In questo testo, contro tutta la tradizione gentiliana, si afferma che non è più la filosofia a fornire il fondamento teoretico alla pedagogia, la quale s'affida invece al metodo sperimentale della scienza empirica. La pedagogia attualistica di ispirazione gentiliana – è questa l'accusa – si è chiusa in una falsa unità speculativa, che priva la pedagogia italiana di quel riferimento, essenziale e ineludibile, alla pluralità dei contesti sociali e alle varietà delle concrete pratiche. La pedagogia, dunque, deve aprirsi alla molteplicità di esperienze così come alla molteplicità di specializzazioni che si danno all'interno dell'ambito educativo-formativo. Non deve avere paura di aprirsi ai risultati degli studi sociologici, antropologici, psicologici, poiché questi possano aiutarla a comprendere meglio le problematiche educative che si configurano sul versante pratico-operativo, soprattutto nell'ambito delle istituzioni scolastiche.

La nascita delle scienze dell'educazione

Questi avvenimenti italiani sono solo un segnale di un processo di trasformazione – già in corso su scala internazionale – che nei decenni successivi va a modificare completamente il panorama degli studi sull'educazione. Infatti, è durante la seconda metà del Novecento che si inizia a far strada l'idea di una ridefinizione dell'identità epistemologica della pedagogia, che avviene nel passaggio dalla pedagogia (o scienza dell'educazione, di matrice empirico-sperimentale o teoretico-filosofica) alle scienze dell'educazione. Tale passaggio – secondo alcuni definitivo, secondo altri provvisorio – non è solo il risultato di una crisi epistemologica, provocata da mutamenti interni alle singole discipline e dal ridisegnarsi di una nuova mappa dei saperi, ma è da intendersi anche come il prodotto di una serie di fenomeni connessi alle dinamiche storico-sociali e, in particolare, alle richieste formative provenienti da un mondo attraversato da rapidi processi innovativi.

In particolare, la definizione di un campo multidisciplinare come quello delle scienze dell'educazione non deriva solo dalla crisi delle basi filosofiche della pedagogia e dal tentativo di una sua rifondazione orientata a uno statuto epistemologico inteso – dalla cultura del tempo – come più forte, più solido e più stabile. Infatti, l'emergenza di questa intersezione tra discipline diverse è supportata dall'esigenza di rinnovamento delle politiche e delle pratiche educative in un mondo, come quello successivo al secondo conflitto mondiale, che si percepisce come sempre più interdipendente. La necessità di un periodo di pace stabile e duraturo, che consenta la crescita socio-economica e culturale, non dipende solo dalla gestione non violenta dei conflitti, ma anche da una nuova mentalità aperta e democratica, laica e progressista. Una mentalità che ha da essere forgiata a partire dalle pratiche educative che, dunque, vanno studiate nella loro concretezza affinché possano essere analizzate, comparate, comprese e riprogettate.

In questo senso, l'emergenza delle scienze dell'educazione può essere intesa come un fenomeno che è a metà strada tra le esigenze interne alla pedagogia e le esigenze proprie degli Stati nazionali nord-occidentali e delle nascenti istituzioni internazionali, come l'ONU, l'UNESCO (con il suo Bureau International d'éducation) e l'UNICEF, solo per citare tre esempi. Tali istituzioni – avendo l'intento di favorire processi educativi di alta qualità, basati sull'innovazione e attuati da professionisti (insegnanti, educatori, mediatori, animatori socio-culturali) sempre meglio formati – propongono indagini empiriche volte a descrivere, analizzare, misurare, comparare i fattori costitutivi delle pratiche educative e i loro risultati. È questa spinta internazionale connessa alle spinte locali – si pensi, ad esempio, al dibattito italiano sul rinnovamento della pedagogia e della didattica scolastica, che passa anche attraverso la necessità di una formazione di qualità per gli insegnanti – che induce la pedagogia a ripensarsi quale sapere multidisciplinare, empirico-sperimentale e metodologico-pratico.

Le scienze dell'educazione in Italia

Tuttavia, questo sforzo internazionale di dare vita a un campo multidisciplinare di studi interessati ai fenomeni educativi non ha prodotto un'ordinata costellazione di teorie e di procedure tecnico-scientifiche, ma anzi ha portato alla costituzione di una pluralità di modelli, di approcci, di metodi, di tecniche e di strumenti utili a investigare la complessità dei processi formativi e la molteplicità delle esperienze educative. E tale pluralità epistemico-metodologica non deriva solo dalla constatazione dell'articolata realtà educativo-formativa, ma anche dalla difficile concertazione tra le diverse tradizioni disciplinari che nel mondo nord-occidentale hanno caratterizzato gli studi pedagogici. Basti pensare, ad esempio, alla grande differenza tra la tradizione pedagogica italiana, di stampo teoretico-filosofico, e quella francofona o anglofona, di stampo empirico-sperimentale, che hanno ovviamente influenze diverse sulla strutturazione multidisciplinare degli studi educativi.

In questo senso, la configurazione del campo euristico delle scienze dell'educazione avviene, in Italia, tenendo conto dei temi e dei problemi posti dalla filosofia dell'educazione e dalla pedagogia teorica. Infatti, gli studiosi maggiormente attenti a riflettere sul rapporto tra pedagogia filosofica e pedagogia scientifica e che guardano, in quegli anni, con viva partecipazione e interesse all'emergere delle scienze dell'educazione, mostrano una significativa apertura verso i grandi temi tradizionali della pedagogia e, anche quando richiamano l'attenzione sull'importanza del paradigma empirico-sperimentale, lo fanno con un grado di consapevolezza della complessità dei processi educativi tale da consentire loro di intrattenere un proficuo dialogo con gli altri

Fronti della pedagogia italiana
Nel secondo dopoguerra, la pedagogia italiana vede la contemporanea presenza di tre modelli epistemologici, teorici e metodologici. Accanto al fronte laico-progressista, rappresentato dalla Scuola di Firenze, vi sono il fronte marxista e quello cattolico.
Il primo si ispira alla teoria marxista dell'educazione, anche alla luce della rilettura del rapporto tra struttura e sovrastruttura così come elaborata da Gramsci.
Il secondo si ispira ai principi del personalismo e dello spiritualismo, richiamandosi così a una pedagogia di ordine filosofico.

due principali **fronti della pedagogia italiana*** post-bellica.

In questo ambito, contro una visione di stampo ingenuamente positivistico, che pretende di vedere nei dati dell'esperienza sensibile una base sicura per la formulazione e la verifica delle teorie, si viene affermando, nel corso della seconda metà del Novecento, la consapevolezza della problematicità del concetto di verifica e di qualsiasi procedura di controllo empirico. Inoltre, viene fatta notare l'importanza decisiva che le scelte iniziali hanno nella sola descrizione dei 'fatti' e nella costruzione delle teorie che li spiegano, sottolineando così l'impossibilità di una scienza descrittiva, oggettiva e neutrale e rimarcando che ogni conoscenza gravita all'interno dell'orizzonte interpretativo. La vitalità del dibattito intorno a questi nodi epistemici, sviluppatisi anche all'interno di quell'area della ricerca pedagogica che è possibile continuare a chiamare 'empirista', fa apparire troppo sbrigativa l'accusa di **scientismo*** cui essa è stata fatta spesso segno.

I due esempi di Visalberghi e Laporta

Un esempio di tale differenza può essere fornito dal dibattito, a distanza, tra Aldo Visalberghi (1978), autore del volume *Pedagogia e scienze dell'educazione*, e Gaston Mialaret, autore dei testi *Les sciences de l'éducation* (Milaret, 1976, trad. it. 1978) e *Introduction aux sciences de l'éducation* (Milaret, 1985, trad. it 1989). Il punto più incisivo della riflessione epistemologica di Visalberghi affiora nel dissenso rispetto alla posizione di Mialaret, che pensa alla pedagogia o alla filosofia dell'educazione come una delle tante discipline che appartengono alle scienze dell'educazione e il cui ruolo è fornire una riflessione sui valori e sulle finalità delle teorie, delle politiche e delle pratiche educative. Secondo Visalberghi, infatti, il processo di elaborazione di valori e finalità non può avvenire in maniera separata dalle concrete attività di ricerca e di impegno educativi. È all'interno di ogni attività rigorosa che si colloca il momento valutativo, del quale nessuna disciplina particolare può arrogarsi l'esclusiva, con la conseguenza che la riflessione teoretico-filosofica non è una regione specifica del campo multidisciplinare ma una modalità insita nel processo di investigazione.

Scientismo
Lo scientismo è un atteggiamento intellettuale sorto nell'ambito del movimento ottocentesco del positivismo e volto ad attribuire totale fiducia alle scienze naturali di stampo sperimentale che, in virtù del loro metodo, avrebbero avuto la capacità di spiegare tutti i fenomeni reali, risolvere tutti i problemi e soddisfare così tutti i bisogni dell'uomo.
Il termine è oggi usato in accezione negativa: l'estensione del metodo sperimentale a qualsiasi ambito della realtà e la fiducia totale in esso, infatti, appaiono carichi di ideologicità e, dunque, da rigettare.

La metafora del passaggio dalla pedagogia alle scienze dell'educazione identifica quel processo attraverso il quale la pedagogia, non senza conseguenze, anche in termini di riduzionismo e di espropriazione epistemica, comincerà ad accostarsi ai diversi saperi scientifici passando da sapere chiuso, legato indissolubilmente alla riflessione filosofica, a sapere aperto e problematico, assumendo quale abito teorico-metodologico fondamentale il principio dell'interdisciplinarità: la teoria dell'«enciclopedia pedagogica» (cfr. Visalberghi, 1978), infatti, intende la pedagogia come disciplina regolatrice dei rapporti tra le varie scienze dell'educazione. L'idea, o forse sarebbe meglio dire la speranza di chi allora ha dedicato i suoi sforzi riflessivi ad accompagnare la pedagogia in questo passaggio, era quella di contenere il rischio di una nuova marginalità pedagogica (nel senso che questa disciplina potesse perdere il suo *proprium* riaffermando una nuova ancillarità, questa volta rispetto alle varie scienze dell'educazione), riconoscendo al sapere dell'educazione e della formazione dell'uomo un ruolo di coordinamento che approcciasse gli altri saperi dando loro una curvatura educativa e formativa. Il termine 'pedagogia' diventa, nella lettura di Visalberghi, «termine molto generale atto a coprire insieme le scienze dell'educazione propriamente dette [...] e la filosofia dell'educazione» (Ibid., p. 291): è un «complesso di conoscenze» al quale conferisce unità l'«intenzionalità dell'impegno pratico». Visalberghi è consapevole del rischio insito nel passaggio quando scrive che «la posizione [...] sostenuta non è di agevole realizzazione proprio perché esige un difficile equilibrio critico fra un atteggiamento di fiducia nella scienza e nei suoi metodi, e un atteggiamento di cautela che tuttavia non impedisca un pieno impegno nell'azione educativa attuale e politicamente impegnata» (Ibid., p. 293). Richiamando la categoria dell'impegno di Bertin (1953), egli sottolinea tuttavia la necessità di sostanziare di conoscenze aggiornate il progetto educativo che a quella categoria risponde, onde evitare di fare cattiva pedagogia, come quella, ad esempio, proposta proprio dai teorici della morte della scuola:

> Neppure i teorici della "morte della scuola", gli Illich, i Reimer, i Goodman, rinunciano ad ogni progetto educativo, soltanto propendono per progetti da realizzarsi fuori dell'istituzione scolastica, tramite iniziative individuali e sociali opportunamente agevolate. Anche la loro è una pedagogia, sebbene cattiva, perché da un lato piuttosto impressionistica che scientifica nei suoi fondamenti, dall'altro piuttosto fideistica che critica nel valutare le probabili conseguenze dell'auspicata descolarizzazione, così come essi la prospettano in forme di spontaneismo ingenuo [...] (Visalberghi, 1978, pp. 293-294).

Come ricorda Perillo (2013), passando in rassegna le principali tappe dell'evoluzione della riflessione educativa italiana dagli anni Trenta agli anni Ottanta del «secolo breve» (cfr. Hobsbawm, 1994, trad. it. 1995), Granese (1990) individua nel passaggio dal periodo prebellico (1930-1945) al periodo post-bellico (1945-1950) il progressivo complessificarsi del pensiero pedagogico che sopravvive alla Seconda Guerra Mondiale. Da un lato, la pedagogia personalista (Catalfamo, 1966; Flores d'Arcais, 1960; 1994; Giambalvo, 2001; Stefanini, 1955), in particolare quella centrata sulla valorizzazione della persona quale essere ontometafisicamente fondato, sviluppa una «concezione 'totale' dell'esperienza educativa» (Cambi, 1995, p. 474) pur nella pluralità degli approcci (da quello neokantiano di Förster e Hessen a quello neotomista di Maritain, da quello esistenzialistico di Mounier a quello eclettico di Stefanini, Casotti, Catalfamo e Flores d'Arcais). Da un altro lato, la pedagogia gramsciana (Broccoli, 1972; Manacorda, 1970; Monasta, 1985), rivisitando le tesi marxiste in un contesto socio-politico nuovo, postula una formazione dell'intellettuale organico nei termini dell'affermazione di una 'egemonia culturale' costruita mediante l'azione istituzionale (scuola, stampa, editoria, teatro, partiti politici, società). Inoltre, tra gli anni Trenta e gli anni Quaranta si collocano, e non a caso, le prime traduzioni delle opere deweyane che daranno vita al rinnovamento pedagogico del dopoguerra guidato soprattutto attraverso la Rivista *Scuola e Città*.

> L'incontro della cultura italiana col pensiero di Dewey avvenne in una situazione storica particolare e di forte significato politico e sociale. Avvenne dopo il 1945 quando si concluse la guerra di liberazione [...]; quando si avviò una radicale revisione critica dell'avventura del fascismo [...]; quando tutta la cultura entrò in una fase di profonda revisione dei propri modelli [...]. Intorno alle opere (e al pensiero) di Dewey si aprì proprio negli anni Quaranta/Cinquanta una battaglia aspra di interpretazione/valutazione del suo messaggio filosofico, pedagogico e politico. [...] tra la metà e la fine degli anni Sessanta l'intensificarsi delle tensioni e dei conflitti sociali, che sfociano nella contestazione del 1968, determina una serrata critica del ruolo e delle funzioni delle istituzioni educative [...]. Su queste basi anche l'idea deweyana di una scuola intesa come bacino di incubazione dei saperi e delle competenze che formano ad una cittadinanza attiva, democratica, partecipativa viene messa criticamente in discussione (Cambi, Striano, 2010, p. 1 sgg.).

Le pedagogie del Sessantotto consegnano alla storia dell'educazione una inedita opzione riflessiva per la pedagogia europea. I problemi dell'educazione (dalla famiglia alla scuola, dal territorio all'università) vengono sottoposti a una revisione critica radicalmente volta a smascherare l'ideologia come falso pensiero, soprattutto in ambito scientifico. L'ideologia che si riproduce (cfr. Althusser, 1970) è individuata anche in pedagogia. Angelo Broccoli è stato, in questo senso, uno dei teorici italiani maggiormente attenti all'ideologismo pedagogico: partendo dalle derivazioni umanistico-storicistiche del materialismo storico egli propone un'acuta denuncia anti-ideologica dell'educazione e della pedagogizzazione della scienza (Broccoli, 1974; 1978).

A diversi livelli e con prospettive differenti, a partire dagli anni Settanta la pedagogia del secondo Novecento ha avvertito con sempre maggior forza l'esigenza di attivare un processo di riflessione critica, aperta e problematica sulla sua specificità teorico-pratica, alla ricerca di quel *proprium* che la rendesse sapere epistemologicamente fondato. Sulla questione si è ampiamente e capillarmente discusso (Brezinka, 1978, trad. it. 1980; Cambi, 1986; De Bartolomeis, 1953; De Giacinto, 1977; Dewey, 1929, trad. it. 2017; Fadda, 1983; Granese, 1968; Kneller, 1966, trad. it 1975; Laeng, 1960; Laporta, 1980; Metelli Di Lallo, 1966; Scheffler, 1960, trad. it. 1972; Sola, 2002).

> Il decennio che seguì ai lavori della Costituente fu una stagione di profonde trasformazioni e di duri scontri ideologici che investirono anche il mondo della cultura. La crisi e il tramonto definitivo dell'egemonia idealistica, soprattutto nella versione dell'attualismo gentiliano, che aveva preteso di poter riassorbire interamente nella riflessione filosofica la specificità del problema pedagogico e didattico, coincisero con il manifestarsi di una vivace esigenza di rinnovamento della cultura pedagogica e con l'apertura di questa agli apporti internazionali, in particolare a quelli provenienti dal pensiero deweyano e dall'area dell'attivismo [...] (Corbi, 2003, p. 74).

La spinta verso il rinnovamento pedagogico determina, nell'immediato dopoguerra, il rifiuto del neo-idealismo (soprattutto quello gentiliano) che aveva proposto, come alternativa al fallimento della pedagogia scientifica positivista, una pedagogia a statuto prevalentemente filosofico, trascurando i fatti e i reali problemi educativi. La pedagogia del dopoguerra, infatti, trova la sua ragion d'essere anche nella necessità di affrontare i problemi dell'apprendimento scolastico, per cui il progetto di definire una pedagogia scientifica si riduce al mero delinearsi di una dimensione applicativa del pensiero pedagogico che affronta i problemi dell'apprendimento scolastico, maturando una serie di esperienze che eludono la teorizzazione filosofica.

L'esigenza di coniugare la prospettiva empirico-sperimentale con quella teoretico-filosofica è, poi, al centro della riflessione sviluppata da Raffaele Laporta (1971), che pone in primo piano questioni di cru-

ciale interesse, come la discussione sui temi della motivazione e della scelta (fattori dinamici del processo educativo e tratti strutturali degli stessi processi apprenditivi), la presa di distanza da certa pedagogia sperimentale e da altri indirizzi di ricerca che pretendono di costringere la dimensione educativa in termini rigidamente operativi, di efficientismo comportamentistico e di immediata utilità sociale, lasciando fuori i problemi fondamentali della formazione della personalità e dei fini dell'azione educativa. Quello di Raffaele Laporta è un "sistema" di riflessioni complesso, pluriarticolato, problematicamente aperto, testimonianza del pensiero di un intellettuale impegnato nel suo tempo – «intellettuale "disorganico" [...] libero e critico [...] intellettuale senza ideologia, ma al servizio della ragione, dell'emancipazione, della democrazia» (Cambi, 2002, pp. 16-17) – col quale dialogava e si confrontava in una dialettica criticamente orientata alla "presa di coscienza" lucida ed "empiricamente" fondata, sempre fedele agli insegnamenti deweyani e capace di organare armonicamente i vettori centrali sui quali andava sviluppandosi: politica, libertà, laicità, ideologia, scienza, democrazia, educazione emancipativa, insegnamento-apprendimento rappresentano solo alcuni dei livelli integrati del «pluralismo delle "frontiere" indagate» (Ibid., p. 15) dalla riflessione pedagogica laportiana che è stata e resterà sempre un «punto di riferimento costante» (Frauenfelder, Sarracino, 2001, p. 54; cfr. anche Perillo, 2008). La 'scommessa difficile' della pedagogia, secondo Laporta, è ancorata alla forza di un convincimento:

> [...] contare oggi sull'educazione come attività intenzionale e come forza capace di contribuire al progresso umano è obiettivamente impossibile. Non esistono le condizioni storico-culturali perché un'attività del genere si definisca e operi efficacemente. [...] L'educazione adeguata alle reali esigenze umane nel momento attuale è dunque qualcosa che si intravede appena. Per questo contarci senz'altro è inutile e impossibile. È appena possibile incominciare a scommettere che essa è effettivamente quella "buona", che il suo metodo dà risultati sicuri e costanti. Una scommessa da perdere ogni giorno se si spera di stabilire questa educazione in seno all'attuale società, ma da cercare di vincere in alcune situazioni più favorevoli, in maniera emblematica, con risultati trasferibili domani, e generalizzabili. Per questo la scommessa è difficile (Laporta, 1971, pp. 1-2).

A fronte della limitatezza delle soluzioni provenienti dalle singole scienze empirico-sperimentali, come la psicologia o la sociologia, Laporta propone un'integrazione di orizzonti tale da poter affrontare in tutta la loro complessità i principali nodi del pensiero pedagogico e dell'attività educativa.

2.3 Il ritorno alla pedagogia: l'assetto critico, generativo e regolativo

Le critiche alle scienze dell'educazione

La problematica epistemologica sollecitata dal nesso pedagogia-scienze dell'educazione e dal dialogo tra settori diversi della ricerca filosofica e scientifica – senza pretese di soluzioni unilaterali e definitive – offre negli ultimi decenni del Novecento un terreno d'incontro e di osmosi tra diversi modelli teorici dell'educazione. In effetti, uno dei risultati principali dell'emergere del campo multidisciplinare delle scienze dell'educazione non è tanto il suo effettivo sviluppo o il suo concreto funzionamento – al punto che si può affermare, per quanto concerne il contesto italiano, che esse siano state più un progetto che una realtà (cfr. Santoianni, 2007) –, ma la loro capacità di porre nel dibattito pedagogico una serie di questioni su cui per troppo tempo il confronto epistemico si era ridotto a mera opposizione tra rappresentazioni stereotipate. Le scienze dell'educazione, dunque, hanno avuto il pregio di far uscire i diversi modelli epistemico-teoretici dalle secche in cui erano caduti, consentendo così anche ai vari approcci della pedagogia filosofica di ripensarsi e di ripensare il concetto di 'scienza'.

In questa direzione, le critiche che la pedagogia filosofica, nelle sue diverse diramazioni, muove alle scienze dell'educazione, tra la fine degli anni Settanta e gli inizi degli anni Ottanta dello scorso secolo, sono critiche precise e dirette, che vanno al di là del solito appello contro il riduzionismo e lo scientismo. In effetti, come è stato ricostruito abbastanza recentemente (cfr. Chello, 2011, p. 60), il modello delle scienze dell'educazione è sottoposto a tre critiche principali:

1) la prima riguarda il ruolo riservato ai saperi ad alta intensità teoretica e teorica che, come nel modello proposto da Mialaret (a cui si è poco sopra accennato), sono marginalizzati attraverso la loro riduzione a uno specifico ambito di ricerca (cfr, Cambi, 2006a; Granese, 2008);
2) la seconda concerne l'espropriazione della generalità della riflessione pedagogica, attuata mediante l'eccesivo grado di specializzazione dei saperi, che giunge al livello di una frammentazione incerta e poco chiara (cfr. Spadafora, 1990; Porcheddu, 1990);
3) la terza si concentra sull'attenzione quasi esclusiva verso le politiche, le pratiche e gli interventi educativo-istruttivi, che di fatto escludono dalla pedagogia quella riflessione più ampia sul processo di umanizzazione dell'uomo che caratterizza lo specifico del processo formativo (cfr. Cambi, Frauenfelder, 1994; Gennari, 2001).

L'emergere di una nuova koiné del discorso pedagogico

Queste critiche hanno tutte il comune obiettivo del riconoscimento epistemico dei saperi teoretici e teorici quali saperi che, abbracciata la cosiddetta **svolta pratica della filosofia***, sono capaci di rendere operative le proprie concettualità. Tali saperi, infatti, non sono più concepiti come un insieme di modelli ideali e astratti che hanno l'ambizione di definire la realtà educativa, ma sono intesi come saperi che, a partire dall'analisi delle concrete pratiche educative, elaborano concetti e teorie utili a ripensarle e riprogettarle più adeguatamente. In altre parole, la dimensione teoretica e teorica della pedagogia serve a leggere, con un'altra lente, più radicale e critica, la stessa realtà indagata dai saperi empirici.

* **Filosofia pratica**
Questo settore della riflessione filosofico, inaugurato nel mondo antico da Aristotele, ha avuto grande fortuna nella tradizione occidentale fino all'età contemporanea, quando il discredito che colpisce la filosofia conduce questo sapere a interessarsi di questioni tecniche e specialistiche come quelle concernenti la razionalità, la scienza e il linguaggio.
Tuttavia, nel corso degli anni Settanta dello scorso secolo, in Germania, si propone una riabilitazione della filosofia pratica. In particolare, contro la concezione tardomoderna-contemporanea della filosofia come riflessione sul ragionamento (scientifico), si riafferma l'interesse della filosofia per l'agire etico, normativo, sociale e politico.

Una prima importante conseguenza della riammissione della dimensione teoretica nell'analisi dei processi formativi e delle pratiche educativo-istruttive è la consapevolezza, a cui giungono tutte le scuole di pensiero, che la riflessione pedagogica si rivolge non a un oggetto neutrale ed estraneo, ma a un'esperienza, quella educativo-formativa che, essendo immersa in un tessuto socio-culturale, si presenta sempre come una realtà interpretata e dotata di senso. L'esperienza indagata dalla pedagogia – ma tale discorso vale per ogni oggetto di studio – non è asettica, scevra dallo sguardo di chi la indaga, ma è un tutt'uno con chi la conosce, la studia, la analizza e, in quanto tale, è già sempre intrisa di significati e valori che il linguaggio trasmette.

Si fa così strada, indipendentemente dagli approcci epistemologici e teorici in gioco, l'idea che la relazione tra soggetto e oggetto della conoscenza sia sempre decisa da quell'orizzonte culturale che – come già affermato dall'**ermeneutica** ottocentesca – si concretizza nel linguaggio che si parla. Il rapporto tra l'essere umano e la realtà, dunque, è basato sullo strumento ineliminabile del linguaggio: è questo il punto, essenziale, che accomuna i vari modelli epistemologici della pedagogia e che conduce questa disciplina a trovare una «nuova koiné» (Corbi, Oliverio, 2013a) all'interno della quale superare le tradizionali opposizioni euristiche e, da qui, ripensare il suo statuto.

La nascita delle pedagogie critiche

Questo compito di superamento della tradizione è assunto, all'interno del discorso pedagogico, da una serie di approcci di ispirazione filosofica che rileggono la storia dell'opposizione tra monismo e dualismo epistemologico alla luce delle categorie concettuali proposte dall'ermeneutica più o meno radicale (cfr. Cambi, 1986; Malavasi, 1992; Muzi, Piromallo Gambardella, 1995) oppure dal post-strutturalismo e dal decostruttivismo (cfr. Mariani, 2000; 2003; 2008) o, ancora, dal costruttivismo e dal costruzionismo sociale (cfr. d'Agnese, 2001; 2007).

Tutti questi approcci, così diversi tra loro, si autoidentificano come 'critici' poiché analizzano la storia epistemologica della pedagogia con la volontà di non reiterare le sue categorie concettuali, ma di innovare il suo discorso mediante l'accettazione, il riconoscimento e l'esplicitazione della non neutralità e della plurivocità dei processi di indagine (cfr. Cambi, 2006). 'Critici' anche perché attivano dispositivi volti a effettuare una requisitoria, radicale e senza sconti, delle politiche, delle istituzioni e delle pratiche educative, provando così a scardinare le retoriche e i giochi di potere che si nascondono dentro le famiglie, le scuole e le altre realtà educative e che si reiterano attraverso le azioni quotidiane (cfr. Mantegazza, 1998). 'Critici', dunque, perché esplicitano e 'smontano' i non detti, i condizionamenti e le forme egemoniche che caratterizzano il discorso pedagogico così come i fenomeni educativi che quest'ultimo studia e indaga (cfr. Mariani, 2006).

Tali pedagogie critiche si diffondono in tutta Europa (cfr. Cambi, 2009) e due sono le esperienze principali: quella tedesca (cfr. Borrelli, Ruhloff, 1999; Borrelli, 2004) e quella italiana (cfr. Granese, 1986; 1990; Flores D'Arcais, 1990; Porcheddu, 1990; Colicchi, 2009; Muzi, 2009; Spadafora, 2010). A queste si aggiungono, poi, la pedagogia critica sud-americana, che si costituisce intorno al pensiero di Freire (1970, trad. it. 2002; 1992, trad. it. 2008), e la pedagogia critica nord-americana, che si richiama ai *cultural studies* (cfr., fra tutti, Giroux, 2001; 2020) e agli studi femministi (cfr., fra tutti, bell hooks, 1994, trad. it. 2020; 2003, trad. it. 2022; 2010, trad. it. 2023).

Il rinnovato ruolo della pedagogia generale

In particolare, la pedagogia critica italiana, attraverso il suo lavoro di riflessione teoretica, dimostra la necessità di ripensare il rapporto tra pedagogia e scienze dell'educazione non solo nella direzione di un superamento dell'opposizione teoria-empiria, ma anche nella direzione di un coordinamento dei saperi sui processi educativo-formativi. Tale coordinamento, affidato alla pedagogia generale, è da intendersi come uno spazio non più semplicemente multidisciplinare, ma uno spazio di riflessione critico-riflessiva sulle categorie concettuali, sulle teorie e sui risultati delle ricerche empiriche dei saperi che, a vario titolo, si occupano di istruzione, educazione e formazione.

In particolare, riprendendo le parole di Cambi (2017, p. 20), è possibile affermare che:

> La pedagogia generale continua a essere un po' il centro (critico) dei saperi dell'educazione (molti e specializzati attraverso le scienze). Centro

critico perché coordina tutti i saperi educativi al loro focus: l'educare e/o il formare; temi che vanno costantemente ridiscussi e ridefiniti, in ogni società, in ogni tempo storico. Ma anche perché discute tutti i problemi educativi/formativi in modo costantemente critico: aperto e problematico; tenendo viva su di essi la ricerca e mostrando la varietà degli approcci possibili (teorici, ideologici, axiologici) ai vari problemi affrontati. Ha quindi un ruolo generativo dentro tutti i saperi educativi e un ruolo regolativo rispetto a essi: li genera e li orienta.

In sintesi, dunque, attraverso lo scandaglio radicale delle pedagogie critiche, la pedagogia generale riassume il suo ruolo precipuo nell'ambito dei saperi che si occupano di processi formativi e di pratiche educativo-istruttive, avendo essa un ruolo generativo e regolativo. Per tale motivo, prosegue Cambi, la pedagogia generale va coltivata e tutelata.

Ripensare la pedagogia a partire da Dewey

CAPITOLO TERZO

Enricomaria Corbi

Obiettivi del capitolo

1. Conoscere l'approccio costruttivista nella sua dimensione epistemologica e pratica
2. Comprendere gli effetti problematici dell'approccio costruttivista in pedagogia
3. Conoscere le istanze che l'approccio del nuovo realismo introduce nel discorso pedagogico
4. Conoscere e comprendere il pensiero pedagogico deweyano
5. Ripensare il dibattito 'costruttivismo e nuovo realismo' alla luce del pensiero deweyano

3.1 La pedagogia critica e il successo dell'approccio costruttivista

Sintesi delle tre fasi dell'identità epistemologica della pedagogia

Il percorso effettuato dalla pedagogia, nel corso del Novecento, per porsi come disciplina autonoma, avente un riconoscibile statuto epistemologico e metodologico, è caratterizzato – come si è visto nelle pagine precedenti (cfr. capitolo 2) – da almeno tre fasi.

Una prima fase vede la pedagogia rendersi autonoma dalla filosofia e ciò accade mediante due strade diverse: l'intendere la pedagogia come una scienza empirico-sperimentale, sulla base del monismo epistemologico proposto dal positivismo ottocentesco, o il concepire la pedagogia come scienza critico-ermeneutico, facendo riferimento al dualismo epistemologico proposto dallo storicismo tedesco e dall'attualismo gentiliano.

In una seconda fase, alcune profonde istanze socio-politiche ed epistemiche inducono la pedagogia a riconoscere la propria identità plurale, trasformandosi in un ambito di ricerca multidisciplinare e/o interdisciplinare: le scienze dell'educazione, il cui statuto epistemologico si fonda sul modello empirico-sperimentale, pur se vi è un'apertura alla dimensione della teoresi (anche se limitata a uno specifico ambito di indagine) e ai metodi qualitativi.

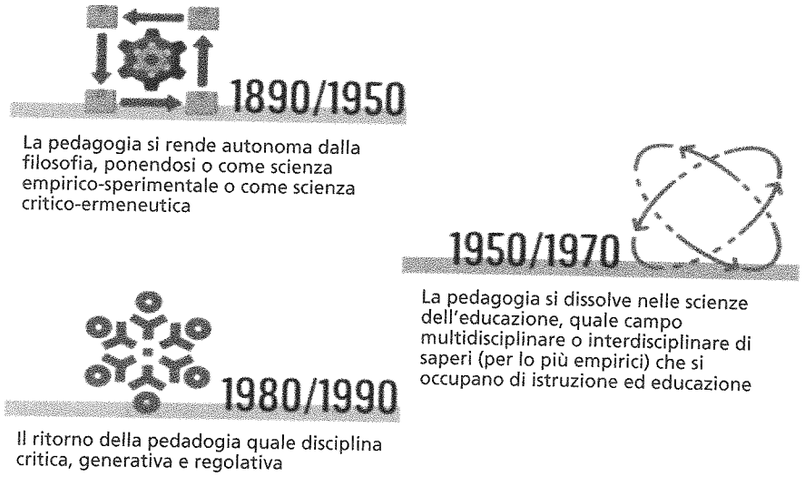


Fig. 3.1
Schema sintetico delle fasi identitarie della pedagogia novecentesca

Una terza fase – delineatasi in opposizione al modello delle scienze dell'educazione – è caratterizzata dal ritorno alla pedagogia (o meglio, alla pedagogia generale) quale disciplina che, abbracciando un approccio critico, è capace di generare saperi più consapevoli sui processi formativi e sulle pratiche educativo-istruttive così come è capace di vagliare e regolare i saperi provenienti dalle altre discipline che si occupano di istruzione, educazione e formazione.

Elementi-chiave del costruttivismo

In particolare, l'affermarsi della pedagogia critica negli ultimi decenni del Novecento avviene – come si diceva nel secondo capitolo di questo volume – grazie alla condivisione, nella comunità scientifica, di una visione del processo conoscitivo fondata sulla 'svolta linguistica' approntata dall'ermeneutica, dal costruttivismo, dal **costruzionismo sociale*** e dal **culturalismo***. Tale svolta – che punta ad affermare il ruolo ineludibile del linguaggio e della cultura nei processi di conoscenza – comporta un ripensamento ampio e generale della pedagogia, che non riguarda solo gli aspetti epistemologici e teoretici della disciplina, ma anche quelli metodologici e pratici. Ancor meglio, si potrebbe dire che il ripensamento epistemologico e teoretico si lega indissolubilmente a quello metodologico-pratico. Proviamo a capire perché e in che modo, analizzando gli elementi-chiave di quell'approccio – il costruttivismo – che, più degli altri, è riuscito ad avere successo in pedagogia.

Costruzionismo sociale
Riprendendo alcune delle tesi fondamentali della corrente filosofica del costruttivismo, tra cui la critica al concetto di realtà come entità e alla teoria spettatoriale della conoscenza, il costruzionismo sociale ritiene che la conoscenza non sia il frutto di una elaborazione rappresentazionale individuale. Il soggetto, infatti, costruisce le rappresentazioni della realtà attraverso un costante e ineludibile scambio con gli altri componenti della comunità a cui appartiene. La realtà, dunque, è sempre il prodotto di una costruzione sociale.

Partendo da una semplificazione di una tabella riportata da David H. Jonassen (1991) in un suo articolo sulla definizione dei nuovi modelli conoscitivi, si potrebbe definire il costruttivismo come un approccio che, criticando il realismo oggettivista delle scienze empirico-sperimentali, sostiene che la realtà non è una entità esterna al soggetto che si impone nella sua mente, generando così conoscenza. Per il costruttivismo, la realtà è il risultato (e non il presupposto) dell'agire umano e, in specie, della sua capacità di esplorare, indagare, sperimentare e conoscere. La realtà, dunque, non è un insieme di dati oggettivi e neutrali, ma è l'insieme di rappresentazioni simbolico-concettuali che la mente umana elabora a partire dall'esperienza vissuta. O, ancora, secondo il **costruttivismo radicale** di von Glasersfeld (1981, trad. it. 1988), la realtà è la costruzione mentale che il soggetto conoscente elabora nel corso delle sue esperienze di vita.

In questo senso, la capacità attiva e costruttiva dell'essere umano di elaborare segni, simboli e significati diviene centrale. È tale capacità, infatti, che consente al soggetto di conoscere, poiché la sola stimolazione del mondo esterno non è sufficiente a generare alcun tipo di sapere. È il pensiero, dunque, secondo una mossa epistemica simile a quella dell'idealismo, a porre le condizioni affinché la realtà possa darsi. Tuttavia, a differenza dell'idealismo, il costruttivismo ritiene che il pensiero non sia un processo astratto e spirituale, bensì esso è un atto incarnato nel corpo biologico del soggetto conoscente. Il pensiero, dunque, si origina dalla percezione soggettiva del mondo ed è, per questo motivo, che il significato da attribuire alla realtà dipende primariamente da chi comprende (o, ancor meglio, dalla sua realtà interiore).

Culturalismo
Approccio psico-pedagogico elaborato da Jerome Bruner, nel corso degli ultimi decenni del Novecento, al fine di smarcarsi tanto dal cognitivismo quanto dallo strutturalismo. Secondo il culturalismo, il soggetto conosce la realtà mettendo in atto un processo di elaborazione di significati che non segue, in accordo con il cognitivismo degli anni Settanta, sequenze procedurali standardizzate, ma dipende strettamente dal rapporto che il soggetto intrattiene con il contesto socio-culturale di riferimento. Tuttavia, in disaccordo con lo strutturalismo, Bruner ritiene che tale rapporto con il contesto non sia mai unidirezionale: non è il contesto a generare i significati che il soggetto interiorizza, ma i significati sono il risultato della comunicazione e della mediazione costante tra mente e cultura.

Conseguenze del costruttivismo sulla pedagogia

Il ripensamento del processo conoscitivo operato dal costruttivismo ha, per la pedagogia, una prima grande conseguenza a livello epistemologico. Se la realtà non è un'entità esterna che si riflette nella mente umana, allora nessuna scienza – e, dunque, neanche le scienze naturali, da sempre strutturate sul modello empirico-sperimentale – può elaborare un sapere neutrale, oggettivo e isomorfo al reale. Non è possibile, dunque, effettuare una differenza tra scienze 'forti' e scienze 'deboli', a seconda del grado di corrispondenza e di fedeltà tra la realtà esterna e la conoscenza prodotta. Tutte le conoscenze scientifiche sono sullo stesso livello, in quanto tutte sono il risultato dell'interpretazione/della costruzione simbolica della realtà (cfr. von Glasersfeld, 1995,

Tabella 3.1 – *Adattamento della tabella presente in Jonassen (1991)*

Approcci oggettivisti	*Approcci costruttivisti*
La realtà è esterna al soggetto conoscente; è indipendente da chi conosce.	La realtà è determinata da chi conosce; è il prodotto dell'uomo.
La mente è lo specchio della natura, è una macchina astratta per elaborare simboli.	La mente è un sistema concettuale per produrre simboli e per costruire la realtà.
Il pensiero è incorporeo, poiché è governato dalla realtà esterna. Il pensiero disgiunge l'unità del reale e procede a classificazioni.	Il pensiero è corporeo o incorporato, poiché è basato sulla percezione della realtà esterna attraverso cui il soggetto costruisce immagini/rappresentazioni/modelli mentali.
Il significato è esterno a chi comprende.	Il significato dipende da chi comprende.
I simboli sono il risultato di una rappresentazione interna di una realtà esterna.	I simboli sono il risultato di una realtà interna e si pongono come strumenti per costruire la realtà esterna.

trad. it. 1998). Ne consegue che la pedagogia – insieme a tutte le altre scienze umane – non ha da provare alcun senso di 'manchevolezza' o di 'inferiorità' rispetto alle scienze naturali.

Inoltre, il sottolineare che la conoscenza è sempre attiva e costruttiva significa, per la pedagogia, sgombrare il terreno dalle macerie dei vecchi modelli di apprendimento, riconducibili a una concezione oggettivistica della conoscenza, segnata da una pretesa di verità assoluta, astorica e universale (cfr. Rorty, 1998, trad. it. 2003). E ciò induce, dal punto di vista delle pratiche di istruzione ed educazione, a scaricare sull'approccio oggettivistico le caratteristiche negative di passività, di astrattezza, di meccanicismo che hanno spesso caratterizzato i processi di insegnamento-apprendimento, soprattutto in ambito scolastico. Per il costruttivismo, infatti, è la concezione oggettivistica della conoscenza ad aver indotto a considerare l'insegnamento come un processo di trasmissione di conoscenze e abilità che può essere descritto mediante l'uso delle metafore del 'travaso' e della 'tabula rasa' (cfr., tra tutti, Varisco, 1995; 2002).

L'apprendimento come processo attivo e collaborativo

L'esaltazione del ruolo attivo del soggetto nei processi di apprendimento, contrapposta alla teoria della conoscenza come rispecchiamento passivo di un mondo predefinito, costituisce indubbiamente uno dei motivi di maggiore interesse del costruttivismo ed è alla base della sua larga penetrazione nell'area della cultura pedagogica (cfr. paragrafo 4.2). In particolare, il costruttivismo è considerato come la base teorica più adatta a favorire lo sviluppo di percorsi di apprendimento collaborativo e condiviso e a liberare l'esperienza educativo-didattica dai metodi di una concezione dogmatica dell'istruzione e dell'educazione,

intesa come trasmissione di 'verità' dal docente al discente, dall'educatore all'educando.

Al costruttivismo, inoltre, fanno spesso riferimento quelle linee di ricerca e di sperimentazione che tendono ad allargare l'uso sistematico della comunicazione digitale alla creazione di ambienti di apprendimento nei quali la possibilità di interazione tra tutti i partecipanti introduce una logica di partecipazione delle esperienze per l'acquisizione di nuove conoscenze. In particolare, nei casi in cui la condivisione del vissuto personale e la possibilità di sviluppare una situazione di apprendimento non rigidamente eterodiretto, ma orientato e collaborativo diventano un fattore determinante di successo.

Il ripensamento del ruolo del docente e dell'educatore

In queste situazioni risulta anche ridefinito il ruolo dell'insegnante e dell'educatore, che rinunciano definitivamente a ogni pretesa di centralità per inserirsi in una rete d'interazioni comunicative con compiti certamente meno vistosi di quelli svolti tradizionalmente, ma tanto più complessi, per la molteplicità delle competenze che si richiedono, da rendere talvolta opportuna la loro distribuzione tra persone diverse.

Al costruttivismo è attribuito il merito di dare nuove e più efficaci motivazioni alla critica nei confronti di un'istruzione-educazione ancora troppo centrata sull'immagine di un 'in-segnante' che ha il compito di 'in-segnare' (di segnare l'altro all'interno, nel profondo), di 'imprimere', appunto, informazioni nella mente di un destinatario che deve acquisirle passivamente. Il costruttivismo, dunque, eredita quell'atteggiamento di critica radicale al sistema educativo che è stato dei movimenti degli anni Sessanta e Settanta del Novecento, senza però gli eccessi 'ideologici' che li hanno caratterizzati (cfr. capitolo 11).

La formazione come processo continuo e l'importanza dell'educazione degli adulti

Al costruttivismo, inoltre, si riconosce solitamente il pregio di aver intercettato, prima di tutti gli altri approcci pedagogici, le conseguenze educativo-formative dei cambiamenti socio-culturali in atto. Infatti, in una società esposta a rapidi e incessanti cambiamenti – derivanti dai processi di globalizzazione e di sviluppo tecnologico – che richiedono al soggetto di apprendere costantemente così da essere capace, nel corso della propria vita, di passare da un'attività formativo-lavorativa a un'altra, il costruttivismo ha enfatizzato il fatto che le esperienze di apprendimento non riguardano più soltanto la prima età della vita né si esauriscono nell'ambito della scuola, ma coinvolgono una molteplicità di contesti sociali (cfr. capitolo 12), anche non istituzionalizzati, e si estendono all'intero arco della vita (cfr. capitoli 7 e 9).

In particolare, di fronte a questi cambiamenti, la letteratura pedagogica ispirata ai principi del costruttivismo sostiene la necessità di abbandonare modelli cognitivi e regole di vita inadeguati al fine di co-

struire un'immagine nuova del soggetto e del mondo. Si tratta, cioè, di sostituire l'idea di soggetto che si adatta passivamente alle richieste di una società sostanzialmente immobile nelle sue strutture – o che tale viene immaginata – con l'idea di un soggetto disponibile ad adattarsi innanzitutto al cambiamento stesso (quale che sia), prendendo atto che non esiste un'immutabile realtà oggettiva, ma un flusso esperienziale riconducibile all'attività del soggetto e perciò, in quanto tale, modellabile da noi ben al di là di quanto credono il senso comune e le filosofie oggettiviste.

3.2 Le dimensioni problematiche del costruttivismo in pedagogia

Il diffuso successo dell'approccio costruttivista in ambito pedagogico è dovuto, come si è cercato di mostrare nel paragrafo precedente, alla sua capacità di stravolgere sia l'impianto epistemologico-teoretico della pedagogia sperimentale e delle scienze dell'educazione sia la configurazione tradizionale delle pratiche educativo-istruttive, centrate su una idea trasmissiva e passivizzante di apprendimento. Il sottolineare, infatti, il ruolo attivo e costruttivo del soggetto conoscente ha permesso e permette al costruttivismo di ripensare la conoscenza scientifica e, più in generale, la conoscenza *tout court* e di proiettare l'immagine di un soggetto che, nel corso della sua intera esistenza, in tutti gli ambiti di esperienza, ridefinisce sé stesso e la realtà in cui è immerso.

Tuttavia, questi stessi aspetti del costruttivismo, considerati da altre prospettive e da altri approcci di ricerca, sono stati giudicati o come un *déjà vu* dell'**attivismo pedagogico*** d'inizio Novecento (cfr. Calvani, 1998), edulcorato però dalla sua forte spinta politica, oppure, ancor peggio, come un discorso che – probabilmente contro se stesso – è giunto a sostenere visioni socio-economiche e politiche che, di fatto, riducono la formazione, l'educazione e l'istruzione a processi conformativi. Proviamo a capire, di seguito, le argomentazioni di tali critiche.

Attivismo pedagogico
Dottrina pedagogica, originatasi negli Stati Uniti d'America e nell'Europa degli inizi del XX secolo, volta a criticare le tradizioni pratiche di insegnamento-apprendimento e a favorire una cultura educativa innovativa, più attiva e centrata sull'apprendente.
Tale dottrina, riprendendo e rileggendo alcune delle pagine della pedagogia rousseauiana e di quella romantica, ha dato vita a numerosi approcci, che si sono diffusi in breve tempo in tutto il mondo. Tale pluralità rende difficile pensare l'attivismo come un movimento unitario. Esso deve essere più pensato come un insieme di progetti di rinnovamento pedagogico - l'educazione attiva, le scuole nuove, le scuole serene, ecc. - che hanno assunto caratteristiche e funzioni specifiche all'interno del contesto in cui si sono sviluppati.
Tuttavia, è possibile individuare una serie di principi comuni a questi diversi progetti di rinnovamento, tra cui: il puerocentrismo; l'importanza dell'osservazione e della conoscenza del comportamento interno ed esterno dell'apprendente; la personalizzazione dell'attività educativa sulla base dei bisogni e degli interessi dello studente; il legame tra apprendimento e vita quotidiana; la dimensione esperienziale e pratica di ogni intervento educativo; l'apertura del setting apprenditivo a contesti naturali e all'aria aperta.

Il costruttivismo come attivismo edulcorato e disimpegnato

Per quanto riguarda la presunta carica innovativa del costruttivismo pedagogico, è stato osservato che le critiche alla scuola tradizionale, autoritaria e nozionistica, incapace di adeguarsi alle esigenze di una società in continuo mutamento, fanno da molto tempo parte della cultura pedagogica corrente, e godono di così buona stampa da aver alimentato tutta una pubblicistica fatta spesso di luoghi comuni.

Nelle sue forme più divulgate, il costruttivismo pedagogico si riduce infatti a una riedizione aggiornata dell'attivismo, caratterizzata dall'esaltazione delle potenzialità 'performative' dell'individuo e dalla pretesa di dare una risposta alle più disparate richieste di formazione provenienti dalla società contemporanea, senza però quell'appassionato impegno civile nell'affrontare le contraddizioni della società contemporanea e nel promuovere la realizzazione degli ideali democratici, che ha segnato non solo il pensiero di Dewey, ma anche le correnti pedagogiche che a lui s'ispirarono. Al contrario, nel costruttivismo, pare emergere una visione superficialmente ottimistica della società e della condizione dell'individuo, che può diventare padrone del proprio destino se solo è in grado di utilizzare tutte le proprie risorse e quelle che gli mette a disposizione il progresso tecnologico.

Viene meno, dunque, il rapporto pro-attivo e trasformativo che l'individuo intrattiene con la società del suo tempo: l'attività individuale, da sostenere in maniera libera e creativa attraverso pratiche educative non trasmissive, non si inserisce in alcun modo in un discorso politico che mira al cambiamento sociale in vista della costruzione di una comunità umana più equa e democratica (cfr. Dewey, 1916, trad. it. 1949). Anzi, venuta meno l'idea di un'etica come grande narrazione che unisce le persone in un comune destino (cfr. Lyotard, 1979, trad. it. 1981), l'agire attivo e costruttivo dell'individuo assume le caratteristiche di una *performance*, ossia di un confronto competitivo che, mediante la comparazione, tende a dividere più che a unire la comunità. (Diviene necessario sottolineare che questo aspetto non è presente, invece, in alcuni esponenti del costruzionismo sociale e nel culturalismo bruneriano).

Depoliticizzazione
Il termine, sinonimo di spoliticizzare, rimanda all'atto attraverso cui si priva un soggetto o un'esperienza di ogni carattere politico. Lì dove a politico va attribuito il significato, etimologico e primigenio, di teoria e pratica del governo della vita comunitaria e pubblica.
In questo senso, depoliticizzare significa non riconoscere che l'agire individuale e/o collettivo possano avere effetti sul modo di governare la comunità.

Il costruttivismo e il discorso sulla flessibilità

Inoltre, secondo i critici del costruttivismo pedagogico, la **depoliticizzazione*** sottesa a questo modello epistemologico ha conseguenze profonde non solo in ambito educativo-scolastico, ma più in generale

in tutti gli ambiti di vita associata. Infatti, se è vero che il costruttivismo offre, in pedagogia, una delle vie principali per ripensare il processo formativo come costante e continuo nel tempo e, da qui, per valorizzare l'età adulta come età di apprendimento e trasformazione (cfr. capitolo 9), al tempo stesso è vero che il costruttivismo sembra sostenere un certo discorso economicista sulla flessibilità nei rapporti di lavoro e sulla mobilità dei ruoli all'interno di aree molto ampie, poiché asserisce che la realizzazione delle aspettative personali non è più collegata alla scelta di questo o quel ruolo sociale, ma dipende dalla capacità dell'individuo di incarnare il cambiamento.

Non deve sfuggire che le idee di flessibilità, di spirito d'iniziativa e di competizione, di cui oggi una certa economia tesse l'elogio, sono strettamente correlate all'esaltazione del cambiamento di cui il costruttivismo è intriso. Ciò che, infatti, viene richiesto dall'attuale sistema economico globale all'individuo non è l'intelligenza critica nell'analisi delle situazioni reali, l'attenzione alle tensioni e ai conflitti, la capacità di assumersi la responsabilità delle scelte, ma la prontezza nell'interpretare e assecondare le tendenze di sviluppo vincenti, nel farle proprie modellando su di esse la propria immagine del mondo. Si afferma così l'idea che alla base del successo personale non ci sia tanto il possesso di abilità specifiche e neppure la capacità di procedere al loro continuo aggiornamento, quanto la volontà di costruirsi dei 'percorsi mentali', prima ancora che professionali, che sappiano sfruttare, con una buona dose di cinismo, le risorse del cambiamento.

Il costruttivismo e la concezione apolitica del lifelong learning

Il punto d'arrivo di questo atteggiamento è costituito dall'elogio dell'autorientamento e dell'autorealizzazione. Alla base c'è il modello di *lifelong learner* divulgato da una letteratura che ha avuto la sua stagione trionfale negli USA degli anni Sessanta e Settanta del Novecento, anticipando, sul piano della formazione, alcuni dei temi forti del costruttivismo. L'individuo non deve pretendere di modificare la realtà, ma imparare a modificare se stesso e a sfruttare le risorse immediatamente presenti nel contesto sociale (cfr. Corbi, Oliverio, 2013c). Naturalmente ciò vale soprattutto per l'educazione degli adulti, ai quali viene presentato il miraggio di un avventuroso percorso di apprendimento continuo (cfr. Gross, 1977; 1982). Il *lifelong learning* è stato visto, fin dai primi anni Sessanta, come uno strumento, a disposizione di tutti, per fronteggiare il cambiamento, sviluppando nell'individuo quelle capacità di l*eadership* che gli assicurerebbero il successo (cfr. Houle, 1961).

C'è stato chi ha osservato che, in realtà, questo tipo di percorso verso l'autorealizzazione è del tutto astratto, poiché concepisce l'educazione degli adulti come «un'impresa apolitica, acurricolare, areattiva» (Brookfield, 1985, p. 44) e non tiene conto dell'esistenza dei conflitti sociali e dei condizionamenti che questi esercitano sugli stessi processi di apprendimento. Esso, inoltre, nell'attribuire un valore educativo assoluto alla produttività e al successo, si rivelerebbe ubbidiente al paradigma capitalistico, ignorando qualsiasi apertura al pensiero critico (cfr. Beder, 1987).

Il problema di un contesto sociale ridotto a contenitore neutro

Il punto centrale di queste obiezioni sta nella denuncia dell'inadeguatezza di un progetto educativo che consideri il soggetto solo come individuo in sé e non nel suo 'naturale' interagire con gli altri e con il contesto storico-sociale-culturale più generale. A differenza, infatti, del costruzionismo sociale e del culturalismo, il costruttivismo guarda prioritariamente al soggetto e alla sua capacità attivo-costruttiva e, anche quando colloca quest'ultimo in un contesto determinato, il contesto non è altro che un contenitore neutro di risorse e di opportunità che il singolo deve sapere utilizzare per il suo successo.

Più nello specifico, per il costruttivismo, il contesto è un contenitore di risorse e di opportunità in quanto, se è vero che il singolo deve incarnare il cambiamento e ricostruire costantemente la realtà, allora anche quando il contesto frappone degli ostacoli o dei vincoli al progetto individuale, il singolo non deve fare altro che mutare la propria prospettiva e ricostruirsi secondo prospettive più adeguate al suo successo. Lo si ripete: non vi è alcun progetto individuale che possa durare per sempre, ma vi sono solo progetti individuali da perseguire per performare con maggiore successo nel confronto competitivo con gli altri.

In questo senso, il contesto sociale è neutro. Se il soggetto è realmente capace di incarnare la sua capacità performativa, allora qualunque contesto – indipendentemente dalle sue coordinate socio-economiche, politiche e culturali – può essere condizione del processo di ricostruzione a cui l'individuo è chiamato ad adempiere. Viene così meno la forza strutturante del contesto sociale, che è invece alla base della riflessione pedagogica novecentesca e che ha consentito a quest'ultima di sottolineare come l'educazione debba essere un volano non per la riproduzione sociale, ma per l'emancipazione individuale e collettiva (cfr. Corbi, 2011; 2012).

Il problema dell'assenza del limite

Gli aspetti problematici qui individuati – la depoliticizzazione dell'agire individuale e collettivo, il trionfo della performatività competitiva e la riduzione del contesto sociale a un contenitore neutro – sono stati affrontati e 'risolti' anche da approcci – come, ad esempio, il culturalismo bruneriano (Bruner, 1995) – vicini al costruttivismo, mediante l'integrazione del contesto sociale nelle sue concrete e limitanti strutture (sulle differenze tra costruttivismo e culturalismo, cfr. Corbi, 2010, pp. 52-65). Ossia collocare – come fa Bruner (1996, trad. it. 2000) – il soggetto attivo e costruttivo in un contesto sociale che, mediante la propria configurazione economica e culturale, pone al

soggetto delle condizioni alla sua intenzione di ricostruire la realtà significa individuare un primo limite all'agire del soggetto (cfr. il capitolo 8).

Il concetto di limite, dato ineliminabile dell'esperienza, costringe il soggetto a confrontarsi con l'altro da sé, lo spinge a tentare di interpretare i 'fatti', che non sono semplicemente lo specchio nel quale si riflette la nostra stessa immagine. Essi, pur recando i segni dell'attività del soggetto, non sono interamente riconducibili a questa. C'è sempre qualcosa nei fatti che, a seconda del grado di resistenza alle nostre interpretazioni, ci costringe a concludere che queste sono inadeguate o del tutto false e ci spinge a modificarle o a tentarne di nuove (cfr. Corbi, Perillo, 2020).

Nell'avviso di chi scrive, il limite socio-culturale individuato dal costruzionismo sociale o dal culturalismo bruneriano all'attività costruttiva del soggetto resta troppo flebile. Ed è per questo che, nell'ultimo paragrafo di questa parte del volume, si vuole illustrare un possibile modello conoscitivo che, fondandosi sul limite all'agire umano, contrasta il costruttivismo pedagogico senza cadere nel realismo ingenuo. Tale modello è individuato a partire dal pragmatismo di John Dewey ed è da intendersi come il quadro teorico di riferimento a tutti i contenuti sviluppati nelle altre parti del presente volume.

3.3 Ripartire dal pragmatismo di Dewey: la riscoperta del limite

Nei due precedenti paragrafi di questo capitolo, si è avuto modo di mostrare le ragioni del successo dell'approccio costruttivista nel discorso pedagogico di stampo critico – quale discorso che a partire dagli anni Ottanta dello scorso secolo si è opposto alla riduzione della pedagogia a scienze dell'educazione –, ma anche le principali dimensioni problematiche che tale approccio ha fatto emergere e continua a far emergere nella teoria pedagogica e nella pratica educativo-istruttiva. Come ho avuto modo di affermare a più riprese (Corbi, 2005; 2010), mi sembra che tutti i problemi epistemologico-teoretici e metodologico-pratici sollevati dal costruttivismo possano essere ricongiunti a un'unica radice: l'assenza di limite. Provo ad argomentare tale affermazione.

Contro il costruttivismo: la rivendicazione del limite ontologico

Il costruttivismo, al pari di altri approcci teoretici, ha giustamente mostrato la fallacia del realismo: non vi è nessun mondo esterno capace di imprimere in noi, intesi come esseri passivi, immagini oggettive, neutrali e isomorfe al reale. Tuttavia, asserire che la conoscenza non possa mai arrivare a essere una rappresentazione fedele di ciò che è e

di ciò che accade, in quanto il nostro rapporto con la realtà è sempre mediato dalle condizioni (fisiche, sociali, economiche, politiche e linguistico-culturali) del nostro stare al mondo, non significa asserire – come ha fatto il costruttivismo radicale – che il mondo esterno non abbia un'influenza sul nostro modo di percepirlo, di conoscerlo e di pensarlo. In altri termini, il costruttivismo radicale, per combattere il realismo ingenuo, ha buttato via non solo l'acqua sporca (ossia l'idea secondo la quale la conoscenza scientifica è oggettiva e neutrale), ma anche il bambino (ossia l'idea secondo la quale il mondo esterno esiste nella sua materialità e che noi interagiamo con esso, sia trasformandolo sia ricevendone un'influenza).

Così facendo, il costruttivismo ha eliminato dalla scena conoscitiva qualunque limite che il mondo esterno può opporre alla capacità interpretativa umana. Se, infatti, il mondo esterno, con la sua materialità, non ha più alcuna capacità di influire sulla nostra percezione e di orientare le nostre rappresentazioni, allora la nostra capacità di interpretazione può spingersi ad affermare che ciò che è percepito non esiste, che è solo frutto dell'immaginazione. Cade così ogni differenza tra sogno e realtà, in quanto non vi è più alcun limite esterno alla capacità simbolico-rappresentazionale dell'essere umano. È questa deriva illimitata del costruttivismo che ho criticato e continuo a criticare per riaffermare, invece, l'esistenza di un limite esterno alla conoscenza (interpretativa) umana.

Un nuovo realismo?

In nome di questa critica, negli scorsi anni, ho tentato di portare nel dibattito pedagogico italiano alcune istanze contro-costruttiviste (cfr. Corbi, Oliverio, 2013a; 2013b; 2013c; Oliverio, Corbi, 2014), condivise anche dal cosiddetto 'nuovo realismo', corrente sviluppatasi recentemente in ambito filosofico (cfr. Ferraris, 2001; 2004; 2012; De Caro, Ferraris, 2012). Un realismo non più ingenuo e oggettivista, ma un realismo che, avendo interiorizzato e fatto proprio il portato della svolta linguistica degli anni Settanta dello scorso secolo, si fonda sull'ipotesi secondo cui:

a) esiste un limite **ontologico*** all'attività di interpretazione e di costruzione del soggetto;
b) tale limite rende lecito pensare all'esistenza di qualcosa (un mondo esterno nella sua materialità) oltre il soggetto;
c) la nostra conoscenza del mondo esterno è sempre parziale e approssimativa;

* **Ontologico**
Il termine rimanda all'insieme di dimensioni che caratterizzano l'essere in sé delle cose. L'ontologia, infatti, è quella branca della filosofia che studia il fondamento di ciò che esiste (cosa esiste? come esiste?) e della sua pensabilità.
La filosofia occidentale ha a lungo pensato che tale fondamento potesse essere individuato in un elemento fisso, dalla cui conoscenza deriva la rappresentazione oggettiva della realtà.
Più recentemente, invece, gli approcci realisti che hanno superato il realismo ingenuo e oggettivista ritengono che esista un fondamento ontologico della realtà, ma che questo non sia conoscibile.

d) tuttavia il fatto che le nostre conoscenze possano più o meno corrispondere al modo in cui realmente vanno le cose spiega il successo o il fallimento delle nostre azioni.

Tali istanze fondamentali, tuttavia, nella filosofia del 'nuovo realismo', si legano a una serie di conseguenze che, da un punto di vista pedagogico, sono difficilmente condivisibili. Tra queste, ad esempio, si può qui citare quella di ordine gnoseologico ed epistemologico: il 'nuovo realismo' non si limita ad affermare che, nella relazione conoscitiva tra soggetto e oggetto, entrambe le istanze sono attive, ma sostiene che l'attività dell'oggetto sul soggetto deriva da una natura ontologica, che assume una sua specifica configurazione a seconda della tipologia a cui l'oggetto appartiene. Esistono, secondo Ferraris (2009, pp. 32-56), oggetti naturali – come una goccia d'acqua, un gatto o un bosco –, oggetti ideali – come il punto, le proposizioni o le operazioni numeriche – e oggetti sociali – come gli strumenti, le opere d'arte e d'ingegno o i documenti –, aventi ciascuno una diversa natura ontologica. Tale diversa natura induce l'essere umano a conoscere gli oggetti in maniera diversa: i primi hanno rispetto ai secondi una maggiore forza ontologica ossia oppongono più resistenza e limitazioni alla capacità interpretativa del soggetto. Ciò spinge Ferraris a gerarchizzare i saperi: le discipline che studiano gli oggetti naturali, interpretando meno, sembrerebbero avere un maggiore fondamento ontologico di quelle che studiano gli oggetti sociali (cfr. Chello, 2017, pp. 161-164).

Il concetto di esperienza in Dewey



Per non cadere in questa ontologizzazione della conoscenza, che riprodurrebbe il dualismo epistemologico dell'inizio del Novecento (cfr. capitolo 2), la prospettiva che difendo e su cui si fonda questo volume è la prospettiva del **pragmatismo transazionale** di John Dewey (cfr. Corbi, Oliverio, 2013c; Corbi, Perillo, 2014; Chello, 2019; Corbi, Oliverio, Perillo, 2020). Secondo il filosofo e pedagogista statunitense, infatti, la validità della conoscenza scientifica può essere affermata senza essere costretti a ricorre a tipologie ontologiche di oggetti (come nel caso del 'nuovo realismo'), che producono poi concezioni assolute, illusoriamente sottratte alla relatività dei contesti socio-culturali e, più in generale, alla problematicità e alla complessità della realtà. Per Dewey (1925, trad. it. 1990), infatti, il fondamento ontologico che limita la capacità interpretativa del soggetto conoscente non è la natura specifica e immutabile dell'oggetto da conoscere, bensì è la natura relazionale (e perciò mutevole) dell'esperienza che l'oggetto fa del soggetto e il soggetto dell'oggetto.

Andiamo per gradi. Contro tutta la filosofia occidentale, Dewey (1920, trad. it. 1931) ritiene che a fondamento della realtà, non vi sono né oggetti – di qualunque tipologia essi siano – né soggetti, ma sempre

e solo un flusso vitale che lega insieme elementi diversi che, interagendo tra loro, producono esperienza. In questo senso, l'esperienza non è né il risultato della pressione che l'oggetto imprime sui sensi e nella mente del soggetto né il risultato della costruzione individuale o collettiva dell'essere umano sul mondo. Per Dewey (1925, trad. it. 1990, p. 8), al pari degli altri pragmatisti di inizio Novecento,

> 'esperienza' è *ciò* che James chiama una parola doppia, a doppia canna. [...] Include *ciò* che gli uomini fanno e patiscono, ciò per cui lottano, amano, credono e sopportano, e anche il *modo* in cui gli uomini agiscono e vengono agiti, i modi in cui fanno e patiscono, desiderano e godono, vedono, credono, immaginano – in breve, il processo dell'*esperire*. È 'doppia', è a 'doppia canna' in quanto, nella sua integrità primaria, non riconosce alcuna divisione tra atto e materiale, tra soggetto e oggetto, ma li contiene entrambi in una totalità non analizzata.

La conoscenza come costruzione di oggetti speciali

L'esperienza, dunque, è ciò che tiene unito il soggetto con l'oggetto, l'agire con il patire, il fare con il subire e questa unione non è stabile, rigida o immodificabile. L'esperienza è un fluire e, in quanto tale, è sempre in corso, si modifica, diviene altro e perciò essa è incompleta, incompiuta, indeterminata. Ciò significa che se l'esperienza è il fondamento di ogni conoscenza, sia essa doxastica o epistemica, allora questo fondamento non è fisso né determinato, ma è contingente (cfr. Chello, 2019). Per dirlo in altri termini, alla base di ogni conoscenza umana vi è la molteplicità, la relazionalità, la complessità e la mutevolezza dell'essere.

Eppure, di fronte a questa realtà che non ha alcunché di stabile, l'essere umano sente il bisogno di controllare l'esperienza che vive. Questo bisogno di controllo si esplicita con l'atto dell'esplorare, dell'indagare, del ricercare e, come si è visto nelle pagine precedenti (cfr. capitolo 1), quest'atto ha inizio con un taglio, con il separare ciò che si vuole studiare dal suo flusso esperienziale. Studiare, ad esempio, da un punto di vista fisico, il moto di una sfera significa limitare l'attenzione solo su questo fenomeno, isolando così la sfera dal suo contesto e costruendo così un oggetto speciale, ossia un oggetto fisso che non esiste nell'esperienza (cfr. Dewey, 1925, trad. it. 1990). In questo senso (e solo in questo senso), conoscere è costruire.

Il metodo sperimentale dell'indagine

Tuttavia, la conoscenza non si limita al taglio sulla realtà. Infatti, dopo aver costruito l'oggetto speciale e dopo aver elaborato ipotesi sul suo funzionamento, è necessario sottoporre a prova queste ipotesi: vanno sperimentate, devono essere verificate, altrimenti restano solo congetture, senza alcun riscontro nella realtà. Per dirlo in altri termini, affinché un'ipotesi diventi conoscenza – doxastica o epistemica, che

sia – è necessario riportare l'oggetto speciale nel flusso costante ed esperienziale che è la realtà (cfr. Dewey, 1938, trad. it. 1949). È questo gesto di ricongiunzione tra l'oggetto speciale e la realtà che rende la conoscenza qualcosa che non è il solo frutto della costruzione umana.

Infatti, sperimentare, verificare, provare la propria ipotesi conoscitiva nella realtà significa attendere che la realtà, nella sua mutevolezza e contingenza, 'risponda' in maniera tale da ricostruire il processo relazionale e circolare dell'esperienza. Se, infatti, attraverso il taglio, il soggetto conoscente tenta di controllare la realtà, sottraendo al flusso costante dell'esperienza uno o più dei suoi elementi, attraverso il *testing* empirico, il soggetto conoscente sottostà alle conseguenze delle sue ipotesi e del suo agire (cfr. Dewey, 1916, trad. it. 1949, p. 179). Per dirlo in altri termini, attraverso il taglio epistemico, il soggetto conoscente esercita la sua azione costruttiva sul mondo, mentre attraverso la sperimentazione empirica il soggetto conoscente subisce su di sé l'azione orientante del mondo.

Dunque, riconoscendo che la realtà è un flusso relazionale tra elementi diversi e non un insieme di enti che hanno una propria identità definita e immutabile, Dewey riesce a uscire dalla tradizione epistemica occidentale (cfr. Rorty, 1982, trad. it. 1986) e, così facendo, è capace di creare un nuovo linguaggio per dire che costruzione rappresentazionale e limitazione ontologica sono due facce della stessa medaglia.

Le fonti della pedagogia come sapere 'fondato' e 'situato'

In questa direzione, è possibile affermare che la pedagogia – al pari delle altre discipline – elabora un sapere 'fondato' (o scientifico, che dir si voglia) solo se sottopone alla prova della realtà le sue argomentazioni. Sicché, la teoria – intesa come insieme organizzato di asserzioni, fondate su concetti astratti e generali (cfr. capitolo 1) – e l'esperienza – intesa come il flusso vitale attivo-passivo che configura la realtà – sono le due fonti essenziali di ogni disciplina e, in quanto tali, queste due fonti non possono essere separate (cfr. Dewey, 1929, trad. it. 2017). Non è possibile, dunque, in senso deweyano, pensare a una pedagogia che sia solo astrazione né a una pedagogia che sia solo sperimentazione, perché entrambe le posture tenderebbero a ridurre la complessità e la relazionalità dell'esperienza.

La pedagogia come disciplina che si interroga sul formarsi del soggetto è costantemente rinviata al «carattere pratico della realtà» (Dewey, 1908, trad. it. 2008), investigato tanto nei suoi tratti universali, appartenenti all'esperienza umana *generaliter*, quanto nei modi specifici, contestualmente situati, in cui si concreta. Il soggetto in formazione, prima di essere un 'io' che pensa e conosce è un 'io posso', un fascio di abiti comportamentali, di disposizioni all'azione, di arti, e quindi di mezzi attivi che proiettano se stessi, modi energici e dominanti di agire. La pratica, quindi, considerata in un senso 'primordiale', non è da intendersi come l'opposto della teoria, ovvero come il momento della sua applicazione: pratica è il nome della transazione originaria soggetto-contesto. Parlare di carattere pratico della realtà, avendo sullo sfondo da un lato la diade realismo/costruttivismo, dall'altro lato la riflessione sulla *Bildung* post-moderna, potrebbe significare spostare l'indagine sull'opposizione realismo/costruttivismo dal terreno di una teoria spettatoriale della conoscenza (in cui troppo spesso viene impiantata) a quello del rapporto di mutua trasformazione soggetto-mondo, di cui la pratica conoscitiva è solo una delle manifestazioni.

La riflessione sull'educazione, intesa come continua ricostruzione dell'esperienza (secondo un'ottica pragmatista), riceve sicuramente efficaci *insight* dall'interrogazione ontologica e non ne può prescindere. Infatti, il riconoscimento del carattere pratico della realtà permette sicuramente di riconsiderare lo statuto del soggetto e dei processi della sua formazione. Tuttavia, uno dei problemi che emerge da questo statuto, inerisce proprio al modo in cui questo possa avvenire in termini pedagogici. In qualche misura il problema si risolve proprio nella lettura della 'pratica' come categoria fondazionale dell''azione', quando a quest'ultima si associa l'aggettivo 'educativa'. Ma qui si insinua un'ulteriore questione: quali conseguenze derivano dal riconoscimento del carattere pratico della realtà sul piano della ricerca pedagogica e su quello dell'intervento educativo? In questo senso, l'attenzione viene posta, per esempio, sul rapporto tra le pratiche educative e la loro osservazione-teorizzazione, sugli strumenti usati o usabili per esaminarle senza introdurre, nella loro analisi, presupposti epistemologici che si radicano in un orizzonte alieno al riconoscimento del carattere pratico della realtà e del carattere trasformativo delle pratiche educative. In siffatta problematizzazione del concetto di pratica, emerge chiaramente il tipo di relazione che sussiste tra un impianto 'pragmatista' (nel senso del riconoscimento del carattere pratico della realtà), impegnato nella ri-costruzione delle transazioni soggetto-contesto e l'approccio costruttivista (nel senso della valorizzazione del ruolo del soggetto nella costruzione della realtà), che enfatizza invece la costruzione della conoscenza. Si profilano, da questo punto di vista, interessanti tratti di continuità tra le due prospettive, rispetto ai quali emergono almeno tre interrogativi: possono questi tratti essere combinati? O rappresentano due opzioni in ultima istanza inconciliabili? E, soprattutto, qual è la relazione tra la sottolineatura del carattere pratico della realtà e il riconoscimento dell''ostinazione dei fatti'?

Il ri-pensamento delle categorie della formazione e dell'educazione mediante un dialogo tra costruttivismo e realismo trova nel pragma-

tismo deweyano e nell'approccio educativo transazionale la possibilità di superamento di un certo teoreticismo che pure ha fortemente caratterizzato la lunga disputa culturale, filosofica e pedagogica sul rapporto fra teoria e pratica in educazione, fondata su una logica oppositiva piuttosto che su una logica situazionale (cfr. Corbi, Perillo, 2014). È a partire da questo approccio che il presente volume indaga i concetti fondamentali della pedagogia e le dimensioni spazio-temporali dei suoi dispositivi teorico-pratici.

Riferimenti bibliografici

ALTHUSSER L., 1970, *Idéologie et appareils d'état*, «La pensée», 151, pp. 3-38.

ARDIGÒ R., 1903, *La scienza dell'educazione*, Drucker, Padova.

BALDACCI M., 2012, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma.

BEDER H., 1987, *Dominant Paradigms, Adult Education and Social Justice*, «Adult Education Quarterly», XXXVII, 2, pp. 105-113.

BELL HOOKS, 1994, *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*, Routledge, New York (trad. it. *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Roma 2020).

BELL HOOKS, 2003, *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*, Routledge, New York (trad. it. *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*, Meltemi, Roma 2022).

BELL HOOKS, 2010, *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*, Routledge, New York (trad. it. *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*, Meltemi, Roma 2023).

BERTIN G.M., 1953, *Etica e pedagogia dell'impegno*, Marzorati, Milano.

BORELLI M. (a cura di), 2004, *Pedagogia critica*, Pellegrini, Cosenza.

BORRELLI M., RUHLOFF J. (a cura di), 1999, *La pedagogia tedesca contemporanea*, Vol. III, Pellegrini, Cosenza.

BREZINKA W., 1974, *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschlaege*, Reinhardt, München (trad. it. *La scienza dell'educazione. Analisi, critiche, proposte*, Armando, Roma 1979).

BREZINKA W., 1978, *Metatheorie der Erziehung*, Ernst Reinhardt Verlag, München Basel (trad. it. *Metateoria dell'educazione*, Armando, Roma 1980).

BROCCOLI A., 1972, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, La Nuova Italia, Firenze.

BROCCOLI A., 1974, *Ideologia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

BROCCOLI A., 1978, *Marxismo e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

BROOKFIELD S., 1985, *A Critical Definition of Adult Education*, «Adult Education Quarterly», XXXVI, 1, fall, pp. 44-49.

BRUNER J., 1990, *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Harvard (trad. it. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992).

BRUNER J., 1995, *Costruzione del sé e costruzione del mondo, in Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenze e teorie della mente*, a cura di O. Liverta Sempio, A. Marchetti, Raffaello Cortina, Milano.

BRUNER J., 1996, *The Culture of Education*, Harvard University Press, Harvard (trad. it. *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2000).

CALOGERO G., 1939, *La scuola dell'uomo*, Sansoni, Firenze.

CALVANI A., 1998, *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie*, in *Progettazione formativa e valutazione*, a cura di D. Bramante, Carocci, Roma.

CAMBI F., 1986, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria, ermeneutica e modernità*, CLUEB, Bologna.

CAMBI F., 1995, *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari.

CAMBI F., 2002, *Presentazione, in R. Laporta, L'irriducibile laicità. La battaglia fra Stato e Chiesa per la scuola in Italia*, Unicopli, Milano, pp. 9-17.

CAMBI F., 2006, *Metatoria pedagogica. Strumenti, funzioni, modelli*, CLUEB, Bologna.

CAMBI F. (a cura di), 2009, *Pedagogie critiche in Europa. Frontiere e modelli*, Carocci, Roma.

CAMBI F., 2017, *L'identità postmoderna della pedagogia generale*, in A. Mariani, F. Cambi, M. Giosi, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci, Roma, pp. 15-93.

CAMBI F., FRAUENFELDER E. (a cura di), 1994, *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano.

CAMBI F., STRIANO M., 2010, *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica*, Liguori, Napoli.

CAPUTO F., 2005, *Etica e pedagogia. Linee di teorizzazione etica e pedagogica dal Novecento ad oggi*, Pellegrini, Cosenza.

CATALFAMO G., 1966, *I fondamenti del personalismo pedagogico*, Armando, Roma.

CENTRONE B., 2015, *Prima lezione di filosofia antica*, Laterza, Roma-Bari.

CHELLO F., 2011, *Per una pedagogia al tempo presente: conoscenza, agire formativo ed educabilità nel pensiero di Jeanne Hersch*, Université de Genève, Genève.

CHELLO F., 2017, *Verso un terzo spazio della pedagogia. Riflessioni di epistemologia comprensiva*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.

CHELLO F., 2019, *La "genuina contingenza" del lavoro educativo. Prospettive epistemologiche nella professionalizzazione dell'educatore*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.

CHELLO F., 2022, *Questionare il comportamento antisociale adolescenziale. Analisi epistemologica di un'emergenza politico-educativa*, «Civitas Educationis. Education, Politics and culture», XI, 1, pp. 187-211.

CHELLO F., 2023, *Il "prima" della ricerca empirica in pedagogia e le sue conseguenze epistemologico-teoriche*, «Studium Educationis», XXIV, 1, pp. 65-74.

CHELLO F., D'ELIA R., MANNO D., PERILLO P., 2021, *Fragilità educative e comportamenti antisociali degli adolescenti: categorie concettuali e pratiche educative*, «Encyclopaideia», XXV, 60, pp. 45-62.

CODIGNOLA E., 1946, *Educazione liberatrice*, La Nuova Italia, Firenze.

COGGI C., RICCHIARDI P., 2005, *Progettare la ricerca in educazione*, Carocci, Roma.

COLICCHI E. (a cura di), 2009, *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*, Carocci, Roma.

COLICCHI E., 2018, *La ricerca teorica in pedagogia*, in *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, a cura di E. Corbi, P. Perillo, F. Chello, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia, pp. 25-39.

COMENIO G.A., 1657, *Didactica magna* (trad. it. *La Grande Didattica*, La Nuova Italia, Firenze 1993).

COMPAYRÉ G., 1884, *Histoire de la Pédagogie*, Paul Delaplane, Paris.

Corbi E., 2002, *Orientamento come formazione. Sviluppo storico e modelli teorici*, Pensa Multimedia, Lecce.
Corbi E., 2003, *Il secondo dopoguerra (1946-1960)*, in *Scuola e politiche educative in Italia dall'Unità ad oggi*, a cura di E. Corbi, V. Sarracino, Liguori, Napoli, pp. 63-81.
Corbi E., 2005, *La verità negata. Riflessioni pedagogiche sul relativismo etico*, FrancoAngeli, Milano.
Corbi E., 2010, *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*, Liguori, Napoli.
Corbi E., 2011, *Postmodernità, educazione e questione etica*, in *Etica pubblica e scuola. Riflessioni pedagogiche*, a cura di E. Corbi, F.M. Sirignano, Liguori, Napoli, pp. 11-16.
Corbi E., 2012, *'De-Constructivising' Emancipation: Why we Need to Go beyond Constructivism to Educationally Think of Emancipation*, «Civitas Educationis. Education, Politics and Culture», I, 1, pp. 43-54.
Corbi E., Oliverio S. (a cura di), 2013a, *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, Pensa Multimedia, Lecce.
Corbi E., Oliverio S. (a cura di), 2013b, *Oltre la Bildung postmoderna? La pedagogia tra istanze costruttiviste e orizzonti post-costruttivisti*, Pensa Multimedia, Lecce.
Corbi E., Oliverio S., 2013c, *La deriva della 'learnification' e l'appello della paideía. Oltre l'apprendimento 'matematico' e costruttivista*, «Ricerche di pedagogia e didattica», VIII, 2, pp. 183-199.
Corbi E., Oliverio S., Perillo P., 2020, *Tra filosofia e pedagogia teoretica: il dibattito realismo-costruttivismo come caso studio*, «Pedagogia Oggi», XVIII, 1, pp. 70-84.
Corbi E., Perillo P. (a cura di), 2014, *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
Corbi E., Perillo P., 2020, *L'educazione in scacco, la coscienza del limite*, «Rassegna di pedagogia: Pädagogische Umschau», LXXVIII, 1/2, pp. 23-36.
Corbi E., Perillo P., Chello F. (a cura di), 2018, *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
CUN – Consiglio Universitario Nazionale, 2023, *Proposta sulla definizione dei gruppi scientifico-disciplinari e aggiornamento dei settori scientifico-disciplinari*, CUN, Roma.
d'Agnese V., 2001, *Esperienza e costruzione di senso. Riflessioni su un decennio di scritti bruneriani*, Liguori, Napoli.
d'Agnese V., 2007, *Epistemologie costruttiviste e modelli di formazione. Saggi su Morin Bateson Gargani*, Pensa Multimedia, Lecce.
De Bartolomeis F., 1953, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze.
De Caro M., Ferraris M. (a cura di), 2012, *Bentornata realtà. Il nuovo realismo in discussione*, Einaudi, Torino.
De Giacinto S., 1977, *Educazione come sistema*, La Scuola, Brescia.
De Landsheere G., 1986, *La recherche en éducation dans le monde*, PUF, Paris (trad. it. *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo*, Armando, Roma 1999).
de Mennato P., 2003, *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*, Guerini e Associati, Milano.
De Sanctis O., 2000, *Il significato dell'esperienza. Evoluzione della mente e cultura*, Pensa Multimedia, Lecce.
Demetrio D., 2020, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione. Nuova edizione*, Raffaello Cortina, Milano.

Demozzi S., 2011, *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione*, ETS, Pisa.
Dewey J., 1908, *Does reality possess practical character?*, in *Essays, Philosphical and Psychological*, in *Honor of William James, Professor in Harvard University, by His Collegues at Columbia University*, Longmans, Green and Co., New York (trad. it. *La realtà possiede carattere pratico?*, in J. Dewey, *Logica sperimentale. Teoria naturalistica della conoscenza e del pensiero*, Quodlibet, Macerata, 2008, pp. 131-146).
Dewey J., 1916, *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York, (trad. it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949).
Dewey J., 1920, *Reconstruction in Philosophy*, Henry Holt and Co., New York (trad. it. *Ricostruzione filosofica*, Laterza, Bari 1931).
Dewey J., 1925, *Experience and Nature*, OpenCourt, Chicago (trad. it. *Esperienza e natura*, Milano, Mursia 1990).
Dewey J., 1929, *The Sources of a Science of Education*, Horace Liveright, New York (trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli 2017).
Dewey J., 1938, *Logic. The Theory of Inquiry*, Holt, Rinehart and Winston, New York (trad. it. *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1949).
Dilthey W., 1883, *Einleitung in die Geisteswissenschaften*, Duncker & Humblot, Berlin (trad. it. *Introduzione alle scienze dello spirito*, Bompiani, Milano 2007).
Durkheim E., 1922, *Education et Sociologie*, Alcan, Paris (trad. it. *Pedagogia e sociologia*, Canova, Treviso 1962).
Fabbri M., 2018, *Procedere per sconfinamenti. Il 'problematicismo pedagogico' e le sue tensioni euristiche*, in *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, a cura di E. Corbi, P. Perillo, F. Chello, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia, pp. 41-55.
Fadda R., 1983, *Pedagogia e epistemologia*, Lisciani e Giunti, Teramo.
Fadda R., 1997, La cura, la forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica, Unicopli, Milano.
Fadda R., 2002, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Armando, Roma.
Ferraris M., 2001, *Il mondo esterno*, Bompiani, Milano.
Ferraris M., 2004, *Goodbye Kant! Cosa resta oggi della Critica della ragion pura*, Bompiani, Milano.
Ferraris M., 2009, *Documentalità. Perché è necessario lasciar tracce*, Laterza, Roma-Bari.
Ferraris M., 2012, *Manifesto del nuovo realismo*, Laterza, Roma-Bari.
Ferretti G., 1945, *L'educazione quale invenzione*, Palumbo, Palermo.
Ferretti G., 1956, *Vita del bambino*, Cioffi editore, Napoli.
Flores d'Arcais G., 1960, *La scuola per la persona*, La Scuola, Brescia.
Flores d'Arcais G. (a cura di), 1990, *La dimensione storica. Materiali per la formazione del pedagogista*, Unicopli, Milano.
Flores d'Arcais G., 1994, *Pedagogie personaliste e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia.
Frauenfelder E., Sarracino V., 2001, *Raffaele Laporta. Un punto di riferimento costante*, «Studi sulla formazione», IV, 2.
Freire P., 1970, *Pedagogia do oprimido*, Herder and Herder, New York (trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2002).
Freire P., 1992, *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, Editoria Paz e Terra, Rio de Janeiro (trad. it. *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla "Pedagogia degli oppressi"*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2008).

Gennari M., 2001, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano.
Gennari M., 2017, *Dalla paideia classica alla Bildung divina*, Bompiani, Milano.
Gentile G., 1912, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Laterza, Bari.
Gentile G., 1913, *I problemi della scolastica e il pensiero italiano*, Laterza, Bari.
Gentile G., 1920, *La riforma dell'educazione*, Laterza, Bari.
Giambalvo E. (a cura di), 2001, *Cinquant'anni di personalismo critico*, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, Palermo.
Giroux H., 2001, *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*, Bergin & Garvey, Westport, CT.
Giroux H., 2020, *On Critical Pedagogy*, Bloomsbury Academic, New York (2nd edition).
Granese A., 1968, *Filosofia analitica e problemi educativi*, La Nuova Italia, Firenze.
Granese A. (a cura di), 1986, *Destinazione pedagogia. Itinerari di razionalità educativa*, Giardini, Pisa.
Granese A. (a cura di), 1990, *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogista*, Unicopli, Milano.
Granese A., 2008, *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, Armando, Roma.
Gross R., 1977, *The Lifelong Learner*, Simon and Schuster, New York.
Gross R. (ed.), 1982, *Invitation to lifelong learning*, Follett Pub. Co, Chicago.
Hersch J., 1936, *L'illusion philosphique*, Alcan, Paris (trad. it. *L'illusione della filosofia*, Mondadori, Milano, 2004).
Hersch J., 1946, *L'être et la forme*, Êditions de La Baconnnière, Neuchâtel (trad. it. *Essere e forma*, Mondadori, Milano, 2006).
Hersch J., 1993, *L'étonnement philosophique*, Gallimard, Paris (trad. it. *Storia della filosofia come stupore*, Bruno Mondadori, Milano 2002).
Hobsbawm E.J., 1994, *The Age of Extremes: The Short Twentieth Century, 1914-1991*, Michael Joseph, London (trad. it. *Il Secolo breve. 1914-1991: l'era dei grandi cataclismi*, Rizzoli, Milano 1995).
Houle C.O., 1961, *The Inquiring Mind: a Study of the Adult who Continues to Learn*, University of Wisconsin Press, Madison.
Jonassen D.H., 1991, *Objectivism versus Constructivism: Do We Need Philosophical Paradigm?*, «Educational Technology Research and Development», XXXIX, 3, pp. 5-14.
Kinsella E.A., 2007, *Embodied Reflection and the Epistemology of Reflective Practice*, «Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain», XLI, 3, pp. 395-409.
Kneller G.F., 1966, *Logic and Language of Education, John Wiley and Sons* (trad. it. *Logica e linguaggio della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1975).
Laeng M., 1960, *Problemi di struttura della pedagogia*, La Scuola, Brescia.
Laporta R., 1971, *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze.
Laporta R., 1980, *Educazione e scienza empirica*, RAI-DSE, Roma.
Lay W.A., 1903, *Experimentelle Didaktik*, Halle, Alois Riehl.
Lyotard J.F., 1979, *La condition postmoderne*, Les Editions de Minuit, Paris (trad. it. *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 1981).
Malavasi P., 1992, *Tra ermeneutica e pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze.
Malavasi P., 1995, *Etica e interpretazione pedagogica*, La Scuola, Brescia.
Manacorda M.A., 1970, *Il principio educativo in Gramsci*, Armando, Roma.

Mannese E., 2016, *La pedagogia come scienza di confine. Empatia e resilienza: una prospettiva educativa*, «Pedagogia Oggi», XIV, 1, pp. 214-225.
Mantegazza R., 1998, *Filosofia dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano.
Mariani A., 2000, *La decostruzione e il discorso pedagogico*, ETS, Pisa.
Mariani A., 2003, *La pedagogia sotto analisi*, Unicopli, Milano.
Mariani A., 2006, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Carocci, Roma.
Mariani A., 2008, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Armando, Roma.
Mariani A., Cambi F., Giosi M., Sarsini D., 2017, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Nuova edizione, Carocci, Roma.
Masullo A., 1996, *Metafisica. Storia di un'idea*, Donzelli, Roma.
Metelli Di Lallo C., 1966, *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova.
Mialaret G., 1976, *Les sciences de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris (trad. it. *Le scienze dell'educazione*, Loescher, Torino 1978).
Mialaret G., 1985, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Unesco-Delachaux & Niestlé, Paris-Lausanne (trad. it. *Introduzione alle scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 1989).
Monasta A., 1985, *L'educazione tradita. Criteri per una diversa valutazione complessiva dei Quaderni del carcere di Antonio Gramsci*, Giardini, Pisa.
Morin E., 1977, *La Nature de la nature*, Éditions du Seuil, Paris (trad. it. *Il metodo. Ordine disordine organizzazione*, Feltrinelli, Milano 1983).
Morin E., 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Éditions du Seuil, Paris (trad. it. *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1993).
Morin E., 1999, *Une tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*, Éditions du Seuil, Paris (trad. it. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano, 2000).
Morin E., 2000, *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Éditions du Seuil, Paris (trad. it. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001).
Mortari L., 2002, *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma.
Mortari L., 2006, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano.
Mortari L., 2007, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
Mortari L., 2015, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano.
Muzi M. (a cura di), 2009, *Pedagogia critica in Italia*, Carocci, Roma.
Muzi M., Piromallo Gambardella A. (a cura di), 1995, *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, Unicopli, Milano.
Nicolescu B., 1996, *La Transdisciplinarité*, Rocher, Paris (trad. it. *Il Manifesto della transdisciplinarità,* Armando Siciliano Editore, Messina - Civitanova Marche, 2014).
Oliverio S., 2023, *Riflessività e pratiche del sé professionale*, «Educational Reflective Pratices», XIII, 1, pp. 23-39.
Oliverio S., Corbi E., 2014, *Beyond the Bracketing of Reality and 'Learnification'. Educational Perspectives on Constructivism and New Realism*, «Filosofiâ obrazovaniâ», VII, pp. 17-28.
Pancera C., 2006, *La «paideia» greca. Dalla cultura arcaica ai dialoghi socratici*, Unicopli, Milano.
Perillo P., 2008, *«La difficile scommessa» di un pensiero laico. Rileggendo Raffaele Laporta*, in *Cartografie pedagogiche, n. 2/2008*, a cura di O. De Sanctis, E. Frauenfelder, Liguori, Napoli, pp. 81-118.
Perillo P., 2012, *Pensarsi educatori*, Liguori, Napoli.

PERILLO P., 2013, *L'educazione in 'movimento'. La memoria pedagogica del Sessantotto e la scommessa sull'educazione alla cittadinanza democratica*, «Civitas educationis. Education, Politics and Culture», II, 1, pp. 91-127.
POLANYI M., 1966, *The Tacit Dimension, Anchor Books*, New York (trad. it. *La conoscenza inespressa*, Armando, Roma 1979).
PORCHEDDU A. (a cura di), 1990, *Gli incontri mancati. Materiali per la formazione del pedagogista*, Unicopli, Milano.
REY A., 1992, *Dictionnaire historique de la langue française* (voll. 1-2), Dictionnaires Le Robert, Paris.
RORTY R., 1982, *Consequences of Pragmatism. Essays 1972-1980*, University of Minnesota Press, Minneapolis (trad. it. *Conseguenze del pragmatismo*, Feltrinelli, Milano 1986).
RORTY R., 1998, *Truth and progress. Philosophical papers*, Volume III, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it. *Verità e progresso. Scritti filosofici*, Feltrinelli, Milano 2003).
SANTOIANNI F., 2007, *La fenice pedagogica. Linee di ricerca epistemologica*, Liguori, Napoli.
SCHEFFLER I., 1960, *The language of education*, Thomas, Springfield (trad. it. *Il linguaggio della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1972).
SCHÖN D.A., 1983, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York (trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993).
SEVESO G., 2010, *Paternità e vita familiare nella Grecia antica*, Studium, Roma.
SEVESO G., 2011, *L'educazione delle bambine nella Grecia antica*, FrancoAngeli, Milano.
SEVESO G., 2012, *Maternità e vita familiare nella Grecia antica*, Studium, Roma.
SIRIGNANO F.M., 2007, *Per una pedagogia della politica*, Editori Riuniti, Roma.
SOLA G. (a cura di), 2002, *Epistemologia pedagogica*, Bompiani, Milano.
SOLA G., 2016, *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis*, Bildung, Bompiani, Milano.
SPADAFORA G., 1990, *Il problema dell'espropriazione del sapere pedagogico e la crisi del rapporto con la filosofia*, in *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogista*, a cura di A. Granese, Unicopli, Milano 1990, pp. 125-169.
SPADAFORA G. (a cura di), 2010, *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma.
STEFANINI L., 1955, *Personalismo educativo*, Bocca, Roma.
TOLOMELLI A., 2007, *La fragile utopia. Impegno pedagogico e paradigma della complessità*, ETS, Pisa.
TRINCHERO R., 2002, *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.
VARISCO B.M., 1995, *Paradigmi psicologici e pratiche didattiche con il computer*, «Tecnologie Didattiche», 7, autunno, pp. 57-68.
VARISCO B.M., 2002, *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma.
VISALBERGHI A., 1978, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano.
VON GLASERSFELD E., 1981, *Einführung in den Radikalen Konstruktivismus*, in *Die Erfundene Wirklichkeit, herausgegeben und kommentiert von P. Watzlawick*, Piper, Munich, pp. 16-38 (trad. it. *Introduzione al costruttivismo radicale, in La realtà inventata*, a cura di P. Watzlawick, Feltrinelli, Milano 1988, pp. 17-36).
VON GLASERSFELD E., 1995, *Radical constructivism: A way of knowing and learning*, Routledge, London (trad. it. *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere ed apprendere*, Società Stampa Sportiva, Roma 1998).

PARTE SECONDA
I concetti-chiave della pedagogia

Premessa alla Parte Seconda

La seconda parte di questo volume ha l'obiettivo di introdurre la lettrice e il lettore ai concetti-chiave della pedagogia. Per una adeguata lettura e comprensione del contenuto di questa parte, è fondamentale che il lettore abbia raggiunto gli obiettivi della prima parte del volume.

Senza pretesa di esaustività, nei capitoli successivi si forniscono informazioni e considerazioni essenziali riferite ai concetti e alle relative pratiche dell'istruzione, dell'educazione e della formazione. I tre concetti – e i tre capitoli a essi dedicati – vanno intesi come un *continuum*, pertanto è richiesto al lettore di non parcellizzare le unità d'analisi in compartimenti stagni.

In tale prospettiva vanno letti i rimandi che, nel corso di ogni capitolo, vengono aperti verso gli altri capitoli che compongono la prima parte. Istruzione, educazione e formazione, infatti, sono processi che, nel pensiero e nell'azione dei professionisti dell'educazione e della formazione (educatori, pedagogisti, maestre e maestri di scuola dell'infanzia e di scuola primaria, insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado), non devono mai essere disgiunti.

L'istruzione

CAPITOLO QUARTO

Pascal Perillo

Obiettivi del capitolo

1. Conoscere e comprendere il concetto di istruzione
2. Conoscere il sistema di istruzione italiano
3. Conoscere gli elementi costitutivi del processo dell'istruire e comprenderne le diverse dimensioni
4. Conoscere e comprendere le caratteristiche del processo di insegnamento-apprendimento
5. Comprendere il rapporto fra istruzione e formazione

4.1 Voce del verbo «istruire»

La pratica dell'istruire (dal latino *instruĕre*: preparare, costruire, insegnare, trasmettere, inserire, portare dentro) consiste nel far apprendere nozioni e conoscenze tramite insegnamento teorico-pratico e, in un senso più ampio, nell'«impartire gli elementi del sapere e in genere tutte quelle cognizioni, intellettuali, sociali, religiose e morali, che sono la base dell'educazione» (Treccani, voce istrüire).

L'istruzione è un processo formale e graduale di trasmissione di contenuti disciplinari e costruzione del sapere. Come strumento di crescita personale, risponde sia a un'istanza sociale (sussistenza) sia a un bisogno individuale (socializzare ed essere parte attiva della società): entrambe le sollecitazioni trovano compimento nella padronanza di determinate informazioni e tecniche, acquisita dal soggetto in riferimento a campi specifici di conoscenze e di attività.

L'istruzione, quindi, «fa principalmente riferimento ai processi di acquisizione e di organizzazione delle conoscenze, dei saperi e delle compe-

Alfabetizzazione
Insegnamento e apprendimento delle abilità minime della comunicazione scritta (leggere, scrivere e far di conto) e sviluppo delle conoscenze e delle competenze. Le istituzioni formali hanno anche (non solo) il compito di assicurare a ogni cittadino il possesso di quelle capacità minime che gli consentano di partecipare in modo attivo e consapevole alla vita politica, sociale ed economica del suo Paese (alfabetizzazione funzionale). Se è vero che la prima alfabetizzazione avviene a scuola, è fondamentale che le persone continuino a migliorare le conoscenze e le competenze minime che consentono loro di vivere in modo attivo e consapevole.

tenze » (Loiodice, 2019, p. 33) e ha, pertanto, carattere prevalentemente strategico, consistendo in un insieme di attività orientate all'acquisizione di conoscenze utili all'inserimento sociale.

Secondo Loiodice, l'attenzione di chi istruisce è rivolta, in particolare, alla dimensione cognitiva delle persone come pure alle forme, ai modi e agli strumenti attraverso cui si **alfabetizzano*** le persone, a livello primario e secondario, dentro le istituzioni formali (la scuola e l'università) ma anche lungo l'intero corso della vita.

Il sistema di istruzione

Il processo dell'istruzione rimanda, in prima istanza, a un sistema formale, cioè a un insieme di istituzioni deputate a istruire. In Italia, il sistema di istruzione è normato dallo Stato e affidato alle istituzioni scolastiche nazionali che hanno autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, sperimentazione e sviluppo. Il sistema educativo italiano (Ministero dell'Istruzione, s.d.) è organizzato in:

- sistema integrato zero-sei anni, non obbligatorio, della durata complessiva di 6 anni e articolato in:
  a) servizi educativi per l'infanzia – gestiti dagli Enti locali, direttamente o attraverso la stipula di convenzioni, da altri enti pubblici o dai privati – che accolgono i bambini tra i tre e i trentasei mesi;
  b) scuola dell'infanzia – gestita dallo Stato, dagli Enti locali, direttamente o attraverso la stipula di convenzioni, da altri enti pubblici o dai privati – che accoglie i bambini tra i tre e i sei anni;
- primo ciclo di istruzione, obbligatorio, della durata complessiva di 8 anni e articolato in:
  a) scuola primaria, di durata quinquennale, per le alunne e gli alunni da 6 a 11 anni;
  b) scuola secondaria di primo grado, di durata triennale, per le alunne e gli alunni da 11 a 14 anni;
- secondo ciclo di istruzione, suddiviso in due tipologie di percorsi:
  a) scuola secondaria di secondo grado, di durata quinquennale, per le studentesse e gli studenti che hanno concluso positivamente il primo ciclo di istruzione e possono scegliere di frequentare, da 14 a 19 anni, percorsi di liceo, di istituti tecnici e di istituti professionali;
  b) percorsi triennali e quadriennali di istruzione e formazione professionale (IeFP), di competenza regionale, rivolti sempre alle studentesse e agli studenti che hanno concluso positivamente il primo ciclo di istruzione;
- istruzione superiore, offerta dalle Università, dalle istituzioni dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM) e dagli istituti tecnici Superiori (ITS) con diverse tipologie di percorsi:
  a) percorsi di istruzione terziaria offerti dalle Università;
  b) percorsi di istruzione terziaria offerti dalle istituzioni dell'AFAM (Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica);
  c) percorsi di formazione terziaria professionalizzante offerti dagli ITS (Istituti Tecnici Superiori).

In Italia vige l'obbligo di istruzione (Legge n. 296, 2006, art. 1, c. 622). L'istruzione obbligatoria ha la durata di 10 anni, da 6 a 16 anni di età, e comprende gli otto anni del primo ciclo di istruzione e i primi due anni del secondo ciclo, che possono essere frequentati nella scuola secondaria di secondo grado – statale – o nei percorsi di istruzione e formazione professionale regionale.

Il diritto/dovere di istruzione e formazione dura per almeno 10 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica professionale triennale, da ottenere entro il 18° anno di età in base a quanto previsto dalla Legge n. 53/2003. L'istruzione obbligatoria può essere realizzata sia nelle scuole statali e nelle scuole paritarie (Legge n. 62/2000), che costituiscono il sistema pubblico di istruzione, sia nelle scuole non paritarie (Legge n. 27/2006) o attraverso l'istruzione familiare. In questi ultimi due casi, tuttavia, l'assolvimento dell'obbligo di istruzione deve sottostare a una serie di condizioni, quali lo svolgimento di esami di idoneità. I genitori delle alunne e degli alunni o chi esercita la responsabilità genitoriale sono responsabili dell'adempimento dell'obbligo di istruzione dei minori, mentre alla vigilanza sull'adempimento dell'obbligo provvedono i Comuni di residenza e i dirigenti scolastici delle scuole in cui sono iscritte/i le alunne e gli alunni.

A conclusione del periodo di istruzione obbligatoria, solitamente previsto al termine del secondo anno di scuola secondaria di secondo

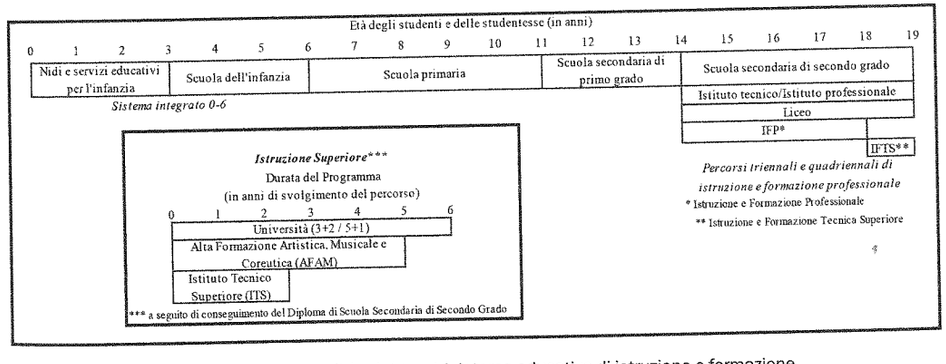


Fig. 4.1 Sistema educativo di istruzione e di formazione italiano

Fonte: Adattato da https://www.miur.gov.it/web/guest/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione

grado, allo studente che non prosegue gli studi viene rilasciata una certificazione delle competenze acquisite (Decreto Ministeriale n. 139/2007).

L'istruzione come pratica educativa professionale

All'interno di tale sistema, l'istruzione si configura prevalentemente quale pratica educativa che riguarda chi istruisce – vale a dire l'insegnante (in senso generale) che istruisce (appunto) l'allievo – ma anche l'allievo che si istruisce. Infatti, l'istruzione definisce «il processo a cui è demandato il compito di condurre l'educando ad acquisire conoscenze idonee a consentirgli di inserirsi (di orientarsi ed essere orientato produttivamente) nella vita professionale futura, di dimostrare le competenze proprie di un cittadino capace di scelte autonome e di farsi interprete aperto al confronto con il proprio passato» (Muzi, 2001, 145).

In continuità con questa lettura Nosari (2013) sostiene che l'istruzione «guarda all'uomo per la sua capacità di apprendimento» (p. 31), ossia di acquisire conoscenze e rispondere alle sollecitazioni provenienti dall'ambiente[1]. Perciò è bene riconoscere la funzione svolta da chi/cosa media tra i processi di acquisizione, di organizzazione e di valutazione che concorrono a realizzare il processo dell'istruzione.

Come appare evidente, l'istruzione è una pratica a valenza educativa e formativa che afferisce alla sfera del cognitivo e ai processi di acquisizione di conoscenze, saperi e competenze, realizzandosi prevalentemente nelle istituzioni formali (la scuola *in primis*). In generale, quando si parla del processo dell'istruire «ci si riferisce soprattutto a [l'intelligenza che] implica le abilità non soltanto mentali, ma anche pratiche» (Laporta, 2001, p. 88). C'è di più.

Il processo istruttivo, oltre che guardare all'acquisizione delle informazioni (frutto di trasmissione di contenuti), deve curare anche l'organizzazione, la pianificazione e la gestione delle attività mediante le quali il processo stesso prende forma: ciò significa che va preparata la situazione di apprendimento in base agli obiettivi da raggiungere e tenendo conto della previsione della complessiva costruzione della conoscenza, guardando al futuro sviluppo delle conoscenze e delle competenze del soggetto in formazione.

La pratica dell'istruire, quindi, rimanda all'**intenzionalità** dell'insegnante (e, in generale, di chi istruisce). In tal senso, l'istruzione consiste in un processo intenzionale di educazione che prende forma in un preciso contesto organizzativo, la scuola ma anche l'università e la formazione professionale. L'istruire, infatti, è atto didattico (dal greco *didaktikós*, atto a istruire) che necessita di istanze intenzionali e criteri di

[1] Nosari parla di esperienze ma, come avremo modo di chiarire più avanti, il concetto di esperienza, nel nostro caso, va adeguatamente inquadrato nella prospettiva deweyana.

progettazione: si istruisce in funzione di obiettivi di apprendimento previsti e mediante strategie di comunicazione educativa reciproca tra insegnante e allievo (codificazione-decodificazione-ricodificazione). Secondo questa visione, l'istruzione è processo che riguarda soprattutto la **didattica**.

Le teorie dell'istruzione

Istruire senza programmare significherebbe improvvisare, ignorando la conoscenza di soggetti e contesti, di saperi e competenze, di metodologie e criteri di valutazione. Pertanto, istruire in maniera pedagogicamente competente richiede il riferimento (creativo e innovativo) a rigorose teorie dell'istruzione che definiscano, a partire dalle pratiche, i vari modi in cui è possibile favorire la crescita e lo sviluppo del soggetto.

Seguendo la strada tracciata da Rossi e Pezzimenti (2012) è possibile offrire una lettura critica del concetto di istruzione che consenta di evitare il rischio di ridurre la pratica istruttiva a mera trasmissione di informazioni e nozioni da un emittente (l'istruttore) a un ricevente (l'istruendo). Gli autori recuperano da Chevallard (1985) il concetto di "trasposizione didattica"[2], definendolo come «processo di ristrutturazione attraverso cui il "sapere sapiente" diviene "sapere insegnato"» (Rossi, Pezzimenti, p. 167) e ne presentano le origini e gli sviluppi.

Il punto di partenza viene individuato nella "teoria dell'istruzione" di Bruner, che aveva individuato «il fulcro della trasposizione didattica nell'adattamento di contenuti disciplinari a strutture cognitive in formazione (quelle del giovane "pubblico" della scuola), badando a non perdere, in questa attività di riorganizzazione, gli aspetti strutturali del sapere» (Rossi, Pezzimenti, 2012, p. 168).

> Una teoria dell'istruzione è *prescrittiva* nel senso che formula regole concernenti il modo più efficace per raggiungere una determinata conoscenza o abilità. Al tempo stesso essa offre l'unità di misura per valutare criticamente ogni particolare metodo di insegnamento e di apprendimento. Una teoria dell'istruzione è teoria *normativa*, in quanto fornisce dei criteri e stabilisce le condizioni per soddisfarli; questi criteri debbono essere di carattere altamente generali: per esempio, una teoria dell'istruzione non dovrà specificare in maniera estremamente minuta ed esatta le condizioni ottimali necessarie allo studio dell'aritmetica nella terza elementare; tali condizioni dovranno derivare principalmente da una visione più ampia dell'apprendimento della matematica (Bruner, 1966, trad. it. 1993, p. 74).

La teoria dell'istruzione nasce dal "problema della conversione", ossia dal chiedersi in che modo sia possibile far acquisire al discente il modo di pensare di una disciplina. Non le informazioni e le nozioni,

[2] Concetto ripreso e integrato da Develay, 1995.

ma il modo di pensare. Di qui le quattro caratteristiche della teoria dell'istruzione:

1) stabilire quali esperienze siano più atte a generare nell'individuo una predisposizione ad apprendere (per esempio, chiedersi quale tipo di relazioni con persone e cose nell'ambiente prescolastico tenderà a rendere il bambino disposto e capace di apprendere, allorché inizierà la scuola);
2) specificare il modo in cui un insieme di cognizioni debba essere strutturato perché possa essere efficacemente compreso dal discente, prestando attenzione al fatto che una struttura "ottimale" si riferisce a un insieme di proposizioni da cui può essere generato un più vasto insieme di cognizioni, che la formulazione della struttura dipende dallo stato di progresso di un particolare campo del conoscere e che la sua efficacia dipende dalla sua capacità di semplificare l'informazione, di generare nuove proposizioni e di rendere più maneggevole un insieme di cognizioni (pertanto la struttura deve riferirsi alla situazione e alle doti del discente);
3) specificare la progressione ottimale con cui va presentato il materiale che deve essere appreso (in base a ciò che si vuole insegnare, bisognerà chiedersi come regolarsi, senza affidarsi a processi predefiniti e preconfezionati);
4) specificare la natura e il ritmo delle ricompense e delle punizioni nel processo dell'apprendimento e dell'insegnamento, quindi stabilire, per esempio, se e quando adottare ricompense estrinseche (come la lode dell'insegnante) o intrinseche (come la soluzione autonoma di un problema) (Bruner, 1966, trad. it. 1993).

La teoria dell'istruzione, dunque, non descrive il processo ma fornisce indicazioni di natura prescrittiva e normativa finalizzate a stabilire i mezzi migliori per guidare il processo di apprendimento (riguarda il modo con cui si apprende meglio ciò che si vuole insegnare). Ecco perché la questione della trasposizione didattica, posta a partire dalla teoria dell'istruzione, è funzionale a evidenziare il lavoro che l'insegnante è chiamato a mettere in atto per istruire in maniera autenticamente educativa. Ne deriva una attenzione particolare al modo in cui chi istruisce si rappresenta il sapere, lo 'designa' e lo trasforma, passando dall'oggetto del sapere all'oggetto da insegnare e all'oggetto di insegnamento. Gli oggetti di insegnamento, per esempio, secondo Chevallard sono creati *ad hoc* dagli insegnanti per essere insegnati e, quindi, sono diversi dagli oggetti del sapere. Di qui la responsabilità epistemologica di chi crea, non solo rispetto a quel sapere sapiente che è il prodotto della comunità scientifica e di ricerca, ma anche rispetto

alle "pratiche sociali di riferimento" (cfr. Martinard, 1986) che, secondo Develay, concorrono alla 'creazione' dell'oggetto di insegnamento.

4.2 Apprendere e insegnare

Quanto finora accennato deve allertare il lettore rispetto alla soggettività di chi istruisce e ai processi messi in atto per farlo, dalla rappresentazione del sapere alla comunicazione e alla mediazione. Infatti, la pratica dell'**insegnamento**, in quanto azione, non può non essere intenzionale. Secondo Damiano (1998) essa si configura come azione razionale nella misura in cui la razionalità propria della prassi si identifica nella «competenza a mediare l'universalità dell'orientamento con la multiformità delle situazioni fattuali» (p. 36). Di qui la responsabilità di chi istruisce e, dunque, l'imperativo di coltivare una cultura pedagogica alta che consenta di riflettere sulle ragioni sottese alle scelte di azione educativa cui rispondono determinati processi istruttivi messi in atto. Ne deriva anche la necessità di non cadere nel rischio di ritenere che l'apprendimento sia mero frutto dell'insegnamento.

Conoscere e gestire le teorie dell'apprendimento e dell'insegnamento

Gli studi sulle associazioni stimolo-risposta di ambito comportamentista, basati prevalentemente sull'osservazione del comportamento e sulla considerazione della mente come *black box*, definiscono l'apprendimento in termini associativi, proponendo modelli apprenditivi di tipo stimolo-risposta, associativo, sequenziale, condizionato, manifesto, sommatorio, ambientalizzato, razionale ed emotivo (cfr. Frauenfelder, Santoianni, 2002b). A fronte degli studi *behavioristi*, la scienza cognitiva ha prodotto numerose teorie dell'apprendimento, certamente non riconducibili a un unico schema esplicativo. Il *focus* di ricerca si sposta dal comportamento osservabile all'attività dell'organismo regolata dai processi mentali: tra la "S" di stimolo e la "R" di risposta si inserisce la "O" di organismo, vale a dire «l'organizzazione gerarchica dei meccanismi e delle *procedure* che presiedono alla *codifica* dei messaggi ambientali, la cui elaborazione e rielaborazione dipende dalla variabile organismica» (Ivi, p. 43). Si inizia a studiare la mente secondo diversi approcci che – concordi nel ritenere che l'apprendimento sia determinato dal lavoro del sistema cognitivo che riceve dall'ambiente informazioni in entrata per poi elaborarle e ritrasmetterle sotto forma di risposta – hanno concorso alla costruzione di molteplici prospettive interpretative della mente e dell'apprendimento. Si passa così da modelli computazionali a modelli connessionisti attraverso studi sulle rappresentazioni mentali, sui processi di codifica e di memorizzazione, sulla comprensione e sulle strategie di apprendimento (cfr. fra gli

altri, Cohen, 1987; Fodor, 1983, trad. it. 1988; Gardner, 1983, trad. it. 1987; Johnson-Laird, 1983, trad. it. 1988; Karmiloff-Smith, 1992, trad. it. 1995; Shallice, 1988, trad. it. 1990; Sternberg, Spear-Swerling, 1997).

Le più recenti teorie post-cognitiviste, ascrivibili a matrici concettuali diverse, condividono alcune considerazioni di base sulla formazione dell'uomo che hanno delle implicazioni notevoli sulla lettura e sull'interpretazione del processo di istruzione (come il ruolo dei contesti culturali, della soggettività e della intersoggettività, della mediazione e della interazione sociale nei processi di costruzione della conoscenza).

Separando in diversi livelli di analisi le differenti problematiche del funzionamento mentale, separando lo studio della mente dalla dimensione storica, sociale e culturale, nonché da quella emozionale e relazionale, le scienze cognitive hanno inavvertitamente generato i modelli post-cognitivisti (cfr. Bruner, 1996, trad. it. 1997; Dennet, 1996, trad. it. 1997; Siegel, 1999, trad. it. 2001): la mente intersoggettiva, il culturalismo, la *situated cognition*, la *social cognition*, il costruzionismo e il costruttivismo, l'interazionismo propongono modelli di apprendimento situati e distribuiti, sociali e contestualizzati, culturalmente specifici, attivamente costruiti, simbolici, mediati e intersoggettivi, relazionati alla matrice biologica nonché a quella affettivo-emozionale e razionale.

Per lungo tempo, dunque, l'apprendimento umano è stato studiato secondo una visione antinomica tra fattori innati e acquisiti, visione oggi di certo superata. L'apprendimento, infatti, non può essere ridotto a meccanismi innati e non può più essere considerato come il processo-fattore antagonista a quello della trasmissione genetica: esso implica un organismo (frutto di processi ontogenetici e filogenetici) che interagisce con un contesto. Ecco perché, in continuità con la ricerca introdotta dalle **scienze bioeducative**, chi istruisce deve necessariamente tenere conto dell'ineludibile sinergia tra individuo, sistema adattivo e conoscenza nell'apprendimento e nel processo formativo.

Se ogni soggetto acquisisce strategie apprenditive rapportandosi all'ambiente, l'incisività delle stimolazioni ambientali "innestate" sulla base della plasticità cerebrale e della disponibilità individuale ad apprendere, consente di gestire il processo di apprendimento nel rispetto della relazione tra variabili biologiche e variabili ambientali.

In quanto processo biologico l'apprendimento ha luogo a prescindere dall'insegnamento. Anzi, rispetto a quest'ultimo può prendere strade totalmente diverse: «l'organismo ubbidisce in ogni situazione ambientale alle leggi dell'adattamento; in una situazione didattica sbagliata esso non smette di apprendere: *apprende ad adattarsi all'errore didattico*» (Laporta, 1996, p. 42). Non a caso le più recenti prospettive di ricerca individuano nello studio dei processi di apprendimento la

conditio ineludibile per la definizione e l'adozione di stili di insegnamento plurali e commisurati alla pluralità degli stili di apprendimento. Quella che Laporta definisce "libertà di insegnamento", infatti, comprende la scelta dei metodi di insegnamento, scelta difficile da effettuarsi se la si fa in maniera avulsa da soggetti e contesti della formazione e da una chiara comprensione delle caratteristiche complesse del processo di costruzione della conoscenza.

Secondo Morin (1986, trad. it. 1989) la conoscenza «dipende da condizioni fisico-bio-antropo-socio-cultural-storiche di costruzione e da condizioni sistemico-logico-linguistiche-paradigmatico di organizzazione» (p. 41). Essere consapevole di ciò consente a chi istruisce (l'insegnante, ma non solo) di prendere coscienza delle condizioni fisiche, biologiche, antropologiche, sistemiche, linguistiche, logiche e paradigmatiche che caratterizzano il processo di produzione e di organizzazione della conoscenza.

Se, infatti, l'insegnante riconosce l'illusorietà di un rapporto educativo diretto e direttivo, pensando all'apprendimento come risposta possibile ma non totalmente predeterminabile e pianificabile, un ruolo strategico per il successo formativo viene assunto dal *setting* predisposto alla costruzione-produzione-organizzazione di conoscenze. Ciò significa, per quell'insegnante, giocare prevalentemente il proprio ruolo come costruttore di ambienti di apprendimento intenzionalmente e riflessivamente progettati al fine di favorire percorsi di apprendimento attivi e consapevoli in cui l'alunno/studente/educando sia orientato e non solo diretto.

Si tratta, ovviamente, di ambienti che vanno arricchiti da momenti di riflessione individuale e collettiva che consentono all'educando di comprendere, autodeterminare e monitorare modi e percorsi apprenditivi da seguire sulla base del proprio stile cognitivo, degli interessi e delle strategie personali. La predisposizione di siffatti ambienti costruttivi risulta complessa da realizzarsi. Occorre, infatti, che il progetto educativo sia ben strutturato e organizzato sulla base di una gestione consapevole di teorie e modelli dell'apprendimento e della formazione.

Le implicazioni pedagogiche che derivano dalle nuove chiavi di lettura dell'istruzione offerte dai recenti contributi di ricerca nell'ambito delle scienze cognitive, di quelle post-cognitive, delle neuroscienze e delle scienze bioeducative consentono di delineare possibili ipotesi formative che vadano nella direzione di una formazione critica atta a promuovere "apprendimenti significativi" alla luce delle recenti trasformazioni socio-culturali (cfr. Perillo, 2010).

L'apprendimento significativo

Un apprendimento è significativo quando si delinea come processo volontario e attivo implicante disposizione, responsabilità e motivazione intrinseca. Se l'apprendimento è frutto di un elaborato processo di

costruzione a partire dal proprio mondo delle idee, fatto di conoscenze ed esperienze personali e "negoziato" con la realtà sociale, produrre apprendimenti significativi significa non tanto incrementare le conoscenze quanto acquisire un complesso intreccio di competenze specifiche che rimandano alla conoscenza delle caratteristiche e delle dinamiche soggettive di apprendimento. Uno dei principali fattori che influenzano l'apprendimento è l'insieme delle conoscenze che il soggetto che apprende già possiede; accertarsi di questo e formare i soggetti di conseguenza diventa, allora, un imperativo categorico.

Tra le condizioni cui risponde il processo di istruzione Nosari (2013) indica quelle interne, che «fanno riferimento alle capacità già possedute da colui a cui è rivolto il processo di istruzione» (p. 32) e quelle esterne a colui che apprende e che «possono avere connotazione "anticipata" o "estemporanea"» (*Ibidem*). Chi istruisce deve sia verificare e attivare le condizioni interne sia predeterminare le condizioni esterne e allestire i relativi *setting* di apprendimento.

Da questo punto di vista, secondo la "teoria cognitiva" di Ausubel (1968, trad. it. 1991), sulla quale ci soffermiamo solo a titolo di esempio, *conditio sine qua non* di ogni pianificazione formativa è l'analisi delle cognizioni del soggetto, ossia dell'insieme dei processi e delle rappresentazioni che hanno luogo nella sua mente. Alla base di questo principio vi è il riconoscimento della tendenza dell'apprendimento a ricollegarsi con le conoscenze preesistenti, che fungono da **organizzatori anticipati***, ossia tendono a organizzare la cognizione come strategia che assimila le nuove conoscenze alle precedenti, mediante forme di derivazione o correlazione.

La capacità di *meta-cognire*, "(**metacognizione***)" genericamente intesa come "capacità di pensare il pensiero", rappresenta una quota importante della significatività dell'apprendimento umano e si afferma quale obiettivo educativo primario, da ritenersi essenziale e propedeutico all'assunzione di una auspicata "responsabilità formativa" che va incardinata nel personale bagaglio di crescita dell'educando.

Nella sua sistematizzazione teorica Ausubel distingue il concetto di apprendimento da quello di apprendimento significativo: il primo va inteso come strategia mediante la quale il soggetto, in maniera prevalentemente individuale, attiva i primi processi di selezione e discriminazione delle informazioni a partire dalle quali saranno poi costruite le

Organizzatori anticipati
Sviluppati sulla base della teoria di Ausubel dell'apprendimento verbale significativo, secondo cui l'apprendimento di nuovi oggetti di conoscenza migliora se il soggetto che apprende ha a disposizione un metodo strutturato e chiaro per organizzare le informazioni, gli organizzatori anticipati sono rappresentazioni visive della conoscenza (per esempio diagrammi, grafici e mappe). Questi materiali introduttivi, opportunamente rilevanti, inclusivi, chiari e stabili (gli organizzatori), favoriscono una facilitazione cognitiva perché consentono al soggetto di avere già a disposizione (preventivamente fissate nella struttura cognitiva) idee rilevanti e appropriate che aiuteranno a rendere logicamente significanti nuove idee potenzialmente significative.

conoscenze; il secondo come prodotto di una specifica competenza che, oltre a comprendere il possesso di informazioni, richiede la capacità di gestire la loro correlazione con le informazioni precedenti, accompagnata alla capacità di aggiornarle e di conferire loro sempre nuovi significati.

Particolare attenzione va riferita, tuttavia, alla definizione delle caratteristiche del materiale da apprendere: se un contenuto di apprendimento che presenti una struttura sufficientemente articolata e dotata di coerenza interna è "logicamente significativo" allorché consente al soggetto di operarvi logicamente in relazione alle proprie conoscenze esso è anche "potenzialmente significativo".

Ausubel elabora uno schema esplicativo delle diverse configurazioni che può assumere il processo cognitivo rispetto alle dinamiche dell'apprendimento, distinguendo la fase dell'acquisizione di nuove conoscenze, secondo la diade "per scoperta/per ricezione", dalla fase di connessione tra nuove e vecchie conoscenze, secondo la diade "meccanico/significativo". Il processo di apprendimento risulta così distinto in due momenti fondamentali di acquisizione delle conoscenze:

- apprendimento per scoperta, cognitivamente partecipato e sufficientemente autonomo o guidato da altri (*in primis* dall'insegnante);
- apprendimento per ricezione, cioè acquisizione di conoscenze in virtù della ricezione di informazioni per effetto di istruzione.

Quando all'acquisizione di conoscenze si accompagna la connessione delle stesse, nel processo formativo diventa decisiva un'ulteriore distinzione fra:

- apprendimento meccanico, di tipo cumulativo e associativo, relativo all'incremento quantitativo di stimoli (informazioni, automatismi, ecc.) alla maniera comportamentista, senza reale interazione o connessione con le strutture pre-esistenti (mancando la correlazione con le conoscenze preesistenti, la via di acquisizione è di tipo ripetitivo e meccanico ed è scarsamente riutilizzabile);
- apprendimento significativo, costruttivo, non isolato ma connesso alle conoscenze preesistenti, quindi cognitivamente elaborato e tendente al significato, alla maniera cognitivista (esso dà luogo a una rete di relazioni che ne facilitano sia il ricordo che il riutilizzo).

Metacognizione
Semplicisticamente tradotta come "imparare a imparare" o "apprendere ad apprendere" o, ancora, come "pensare il pensiero", la metacognizione si sostanzia di due processi: la conoscenza metacognitiva e i processi metacognitivi di controllo. La conoscenza metacognitiva si riferisce alle idee che un individuo ha sviluppato sul funzionamento mentale (per esempio, avere una idea di come funziona la mente propria e altrui). I processi metacognitivi di controllo sono "azioni" che ogni essere umano compie quotidianamente, in maniera strumentale (consapevole) o meccanica (automatica) (per esempio, pianificare lo svolgimento di un compito).

La dinamica attivata da queste due tipologie di apprendimento induce Ausubel alla teorizzazione di quattro fondamentali modalità di apprendimento:

1) apprendimento meccanico per scoperta, cioè per autonoma acquisizione di informazioni secondo un processo meccanico e cumulativo;
2) apprendimento meccanico per ricezione, cioè per associazione, memorizzazione di stimoli/informazioni forniti da agenti esterni;
3) apprendimento significativo per scoperta, cioè per elaborazione di informazioni autonomamente acquisite;
4) apprendimento significativo per ricezione, cioè per elaborazione di informazioni ricevute.

L'apprendimento significativo, a differenza di quello meccanico, è in grado di neutralizzare le resistenze ad apprendere in quanto è garantito da una serie di connessioni tra le strutture cognitive. Ausubel distingue tra:

- struttura conoscitiva dell'allievo (insieme dei materiali cognitivi, quali nozioni, concetti, atteggiamenti, stati emotivi, ecc.);
- struttura della conoscenza da acquisire;
- insieme delle operazioni cognitive da attivare.

L'apprendimento significativo è sempre connesso alle conoscenze già possedute, per cui il nuovo oggetto di conoscenza è veramente compreso quando è messo in relazione con i concetti pregressi che lo includevano. In questo senso esso è sussunto. Ausubel distingue tra sussunzione derivata, allorché il **concetto*** è derivato da una idea più generale o inclusiva già presente nella struttura cognitiva, e sussunzione correlativa, nel senso di estensione, elaborazione o modificazione qualitativa di un altro concetto che lo includeva.

* **Concetto**
Nel sistema di Ausubel il concetto indica una "costante percepita in eventi e oggetti, o in testimonianze/simboli/rappresentazioni di eventi e oggetti, definita attraverso un'etichetta". Il processo con cui un bambino inizia il percorso di apprendimento concettuale è definito formazione del concetto e si incontra man mano che il soggetto è in grado di riconoscere delle costanti e di attribuire loro delle etichette linguistiche per designarle. Sono i concetti primari, già integrati nella struttura cognitiva, che permettono l'assimilazione dei nuovi. Nell'organizzare il sapere e i contenuti di un argomento o di una disciplina, il pensiero si struttura secondo una configurazione piramidale e gerarchica, per progressiva differenziazione da concetti più generali ad altri più specifici. I concetti non sono neutri ma costantemente organizzatori di nuovi concetti.

Conoscere e gestire i modelli di insegnamento-apprendimento

Presti attenzione il lettore alla necessità di non considerare i vari 'modelli' di istruzione, apprendimento, insegnamento, conoscenza ecc. come unici e definitivi. È sempre opportuno riflettere sull'utilità di ognuno di essi nel far comprendere la situazione in cui si sta lavorando pedagogicamente e nel fornire chiavi interpretative e risposte

alle esigenze e ai bisogni che, di volta in volta, bisognerà individuare ed elaborare.

Pertanto, tornando alla teoria di Ausubel, va rilevato che da questa impostazione teorica emerge una considerazione gerarchica circa la natura della conoscenza, la cui struttura consta di concetti e di relazioni-tra-concetti posti in ordine gerarchico e sequenziale, non necessariamente lineare o univoco.

L'apprendimento significativo è, inoltre, caratterizzato da una natura qualitativa: è grazie al lavoro che i processi cognitivi svolgono sul materiale di apprendimento che il soggetto giunge a una efficace conoscenza del significato delle cose. Secondo questa impostazione (da non considerarsi, lo si ripete, come l'unica da adottare) l'istruzione non è funzionale solo a imparare "materiale" quantitativamente rilevante, ma a impararlo in maniera qualitativamente efficace, attraverso un consapevole e attento lavoro cognitivo (che richiede il coinvolgimento della sfera emotiva) tendente ad attribuire nuovo significato alle informazioni, ad associare i significati tra loro, scomporli, confrontarli, predirne di nuovi, rileggerli, generalizzarli e ramificarli in categorie comprendenti.

Come è possibile intuire da quanto anticipato – e slegandoci da ogni forma di rigido riduzionismo cognitivista –, apprendimento e conoscenza sono processi costanti e dinamici, in quanto gli "oggetti" della conoscenza non vengono appresi in modo definitivo, ma continuano a essere appresi, modificati, resi più espliciti e inclusivi nel corso del tempo. Nel modello di Ausubel il naturale modo di procedere del pensiero è visualizzabile in una struttura di concetti di tipo mappale che ne mostrano sia l'andamento sequenziale e gerarchico sia l'andamento trasversale relativo all'individuazione di correlazioni tra concetti. Questo sistema, utilizzabile in sede didattica, è definito "Sistema delle mappe concettuali" ed è stato incrementato nell'uso didattico soprattutto da Novak (cfr. Novak, Gowin, 1989).

Nella proposta di Ausubel emerge una stretta relazione tra la teoria dell'apprendimento e la didattica. Egli ritiene che dalla psicologia dell'apprendimento derivino gli indicatori fondamentali per orientare l'insegnamento:

- rendere significativo il materiale da apprendere (coesivo, organico, chiaro);
- muovere dalle conoscenze pregresse;
- concettualizzare;
- connettere i nuovi concetti ai precedenti;
- rileggere situazioni alla luce di nuovi concetti (retroazione);
- gettare in avanti i nuovi concetti, compiere azioni di predizione;

- intuire possibili ambiti scientifici e scenari di problemi;
- riflettere sul proprio apprendimento.

Per favorire l'apprendimento significativo si ritiene fondamentale facilitare il trasferimento cognitivo (*transfert*) agendo sulla struttura cognitiva: il modo più facile per compiere questa operazione sembra sia l'incorporazione di classificatori chiari, stabili e integrativi nella struttura cognitiva.

Ciò vuol dire che la trasferibilità dipende dalla pertinenza, dalla significatività, dalla chiarezza, dalla stabilità e dalla capacità di integrazione dei classificatori appresi in origine, per cui le generalizzazioni presentano la trasferibilità solo quando sono apprese e comprese completamente e rispettano il livello di funzionamento cognitivo del formando. I contenuti di apprendimento appresi meccanicamente sono scarsamente applicabili; l'apprendimento significativo richiede, invece, che il materiale da apprendere sia adeguatamente organizzato e reso significativo per consentire al soggetto di avere i necessari ancoraggi tra le nuove conoscenze e quelle pregresse: ciò significa garantire delle interazioni tra le strutture mentali del soggetto e la struttura del materiale da apprendere. Per organizzare il materiale da apprendere e favorire nel soggetto l'attitudine a ragionare e a collegare il nuovo col precedente è possibile ricorrere a specifici percorsi di educazione metacognitiva (cfr. Perillo, 2010).

Il meta-apprendimento è una forma di apprendimento significativo perché è consapevole, produttivo, partecipato, perché può essere sottoposto a controllo, auto-organizzazione e auto-comprensione. Queste straordinarie potenzialità formative coincidono con quelle dell'apprendimento metacognitivo inteso nella sua necessaria correlazione tanto alla sfera del cognitivo quanto a quella delle emozioni. Come si vedrà più avanti, l'apprendimento metacognitivo è una forma di apprendimento riflessivo che conduce allo sviluppo di una "coscienza trasformativa" (cfr. Mezirow, 1991, trad. it. 2003) della propria formazione.

4.3 Istruzione come pratica formativa

In una civiltà scientifica e tecnica che favorisce sempre più il processo di tecnologizzazione della cultura, il lavoro pedagogico finalizzato a garantire apprendimenti significativi rientra necessariamente nel quadro di una formazione integrale che consenta al soggetto di abitare la complessità del reale. Si tratta, evidentemente, di una prospettiva pedagogica che, di fronte all'affermarsi della **società della conoscenza*** e in risposta alla "sfida della complessità" (cfr. Bocchi, Ceruti, 1985), punta sulla possibilità di permettere ai soggetti in formazione di sviluppare una capacità di gestione della conoscenza e di continua ri-costruzione dei propri saperi e delle proprie competenze.

Non è possibile istruire astenendosi dal formare (cfr. Colicchi, 2003, pp. 144-145). È da rifuggire, quindi, l'idea – purtroppo ancora diffusa anche tra alcuni insegnanti, in particolare di scuola secondaria di primo e secondo grado – che l'istruzione non richieda la responsabilità di «porsi finalità propriamente e intenzionalmente educative» (Ivi, p. 144), con la conseguenza di «circoscrivere il proprio impegno alla trasmissione di contenuti disciplinari, di nozioni, di competenze, di abilità, senza (pre)occuparsi della formazione della personalità di quelli» (*Ibidem*).

Istruire è, dunque, inevitabilmente anche formare. L'istruzione è pratica formativa e non è possibile formare l'intelligenza separatamente dalla personalità. Questo processo, fra gli altri processi coinvolti nel processo di formazione dell'uomo, è dunque investito di un'importante funzione al fine di realizzare l'obiettivo educativo di accompagnare il soggetto in formazione nello sviluppo di adeguate modalità di costruzione e gestione della conoscenza mediante il dispositivo della **riflessività**, modalità di pensiero che presuppone la capacità logica di metacognire e la tensione emancipativa alla riflessione sul rapporto trasformativo tra le persone e il mondo.

Istruzione è formazione

Fa da sfondo a questa prospettiva la considerazione della conoscenza come processo di costruzione che avviene grazie all'interazione tra il potenziale cognitivo e l'ambiente di riferimento, in continuità con la ricerca culturalista e con la ricerca costruttivista. Tale prospettiva trova, oggi, un generale riconoscimento in ambito pedagogico al punto da poter considerare la formazione come lo "spazio" in cui viene costruita l'integrazione tra saperi e competenze. Si riconosce, così, la necessità di perseguire l'obiettivo formativo di acquisire competenze che, passando attraverso conoscenze metabolizzate con funzione di guida nei diversi contesti di formazione e di vita, si concretizzano nella capacità di gestire e utilizzare criticamente le proprie conoscenze.

Come sostiene Gardner (1991, trad. it. 1993),

> si tratta di impegnarsi nella progettazione di ambienti di apprendimento in cui [i soggetti in formazione] imparino naturalmente a far tesoro dei loro

* **Società della conoscenza**
Locuzione (in inglese, *knowledge society*) tesa a evidenziare il ruolo centrale assunto dalla conoscenza nella società contemporanea, dal punto di vista sociale, economico e politico, sia per la vita delle persone sia per lo sviluppo della ricerca e dell'innovazione. Sulla base di tale assunto, l'Unione Europea, a partire dal Consiglio europeo di Lisbona del 2000, ha stabilito l'obiettivo strategico di sviluppare un'economia basata sulla conoscenza. In pedagogia, la prospettiva della società della conoscenza fa da sfondo alla riflessione critica sulle politiche, sulle teorie e sulle pratiche dell'istruzione, dell'educazione e della formazione lungo tutto il corso della vita.

> precedenti modi di conoscere e nel far sì che tali ambienti [li] stimolino a integrare queste prime forme di conoscenza con quelle che necessariamente e opportunamente vengono proposte [...]. Gli ambienti capaci di fondere le conoscenze sensomotorie e simboliche con quelle notazionali, concettuali e scientifiche apprezzate dalla scuola dovrebbero promuovere la comprensione (p. 190).

L'istruzione, dunque, deve concorrere a favorire processi di comprensione dei concetti, delle teorie, delle nozioni, dei saperi. Partendo dal presupposto che ogni essere pensante ha delle proprie "teorie intuitive" particolarmente evidenti nello sviluppo cognitivo infantile, tra cui assumono rilevanza fondamentale le teorie della mente, Gardner sottolinea la necessità di prevedere dei percorsi di insegnamento-apprendimento che favoriscano l'incontro fra teorie intuitive e teorie scolastiche, individuando nella facoltà-capacità del comprendere la strada maestra per giungere a una costruzione attiva e consapevole del sapere. Secondo Gardner ogni individuo ha un potenziale intellettivo quantitativamente e qualitativamente differenziabile (in quanto le intelligenze sono molteplici), usa in modo prevalente un'intelligenza o una combinazione di più intelligenze e seleziona e organizza gli stimoli ambientali secondo procedure specifiche e differenziate.

Agli studi sulla pluralità delle intelligenze (Gardner, 1983, trad. it. 1987, 1991, trad. it. 1993), si affiancano quelli sull'intelligenza emotiva e sociale elaborati da Goleman (1995, trad. it. 1996, 2006) e sull'intelligenza triarchica di Sternberg (1985, trad. it. 1987; Sternberg, Spear-Swerling, 1997). Si tratta di contributi che forniscono indicazioni fondamentali a inquadrare nella giusta cornice il processo di istruzione.

Secondo Goleman, per esempio, l'intelligenza umana è fortemente influenzata dalla dimensione emotiva e sociale, sottolineando con ciò la natura intrinsecamente socievole del cervello. Di qui la necessità di potenziare, anche attraverso l'istruzione, l'intelligenza emotiva e sociale del soggetto in formazione.

Sternberg, inoltre, ritiene che l'intelligenza implichi la presenza di un equilibrio tra elaborazione di tipo analitico, creativo e pratico delle informazioni: essere intelligenti significa riuscire a pensare bene in uno o più di questi tre differenti modi. Il problema delle diverse intelligenze rientra, quindi, nell'ambito di un discorso pedagogico sull'istruzione finalizzato a riconoscere e stimolare il pluralismo della mente umana nel tentativo di formare una mente dialettica, una "mente a più dimensioni", come auspica Bruner (1962, trad. it. 2005) quando rivaluta, accanto alla logica e alla scienza, la funzione cognitiva dell'arte, del mito, dell'immaginazione, postulando una formazione integrata tra mano destra e mano sinistra del mentale.

Il sistema integrato di elaborazione di saperi

Il nostro modo di interpretare la realtà non passa solo attraverso la conoscenza razionale. Ogni essere umano dispone di un sistema integrato di elaborazione di saperi che al suo interno si alimenta del potenziale del sentire: il processo di costruzione della conoscenza è orientato in una duplice direzione, quella razionale (del pensare) e quella emozionale (del sentire), che finiscono per dirigere i processi formativi spontanei, per cui se ne deve tener conto nella gestione dei processi istruttivi. I saperi nascono all'interno della realtà biopsichica del soggetto e si arricchiscono delle conoscenze che questi seleziona ed elabora tra quelle che la società e la cultura gli offrono. È dunque possibile, con Orefice (2006),

> riconoscere come aspetti costitutivi della struttura e della dinamica della costruzione della conoscenza le seguenti variabili che a diversi livelli concorrono alla formazione e allo sviluppo del sistema dei saperi personali e dunque alla storia evolutivo-formativa dei singoli soggetti in formazione: i *contesti* entro cui le conoscenze personali nascono e si evolvono; i *domini cognitivi* che definiscono la natura e le espressioni dei saperi umani; l'*organizzazione* del processo di conoscenza che segue un andamento, al tempo stesso, strutturale e dinamico; la *produzione* del conoscere che si manifesta nelle diverse forme e contenuti dei saperi individuali e collettivi (p. 89).

Il processo istruttivo, quindi, deve "fornire gli strumenti" cognitivi, emotivo-relazionali ed etico-deontologici per lo sviluppo di autonomi impianti interpretativi e conoscitivi del proprio funzionamento mentale, nella dimensione emancipativa della formazione di un soggetto capace di gestire metacognitivamente, criticamente e problematicamente, il proprio processo di formazione lungo il corso della vita.

L'educazione

CAPITOLO QUINTO

Pascal Perillo

Obiettivi del capitolo

1. Conoscere e comprendere il concetto di educazione
2. Comprendere il nesso fra intenzionalità, riflessività ed educazione
3. Conoscere gli elementi costitutivi del processo dell'educare e comprenderne le diverse dimensioni
4. Conoscere e comprendere le caratteristiche delle diverse forme dell'educazione
5. Comprendere il rapporto fra educazione e formazione

5.1 Voce del verbo "educare"

Nel lessico quotidiano la parola educare è resa con il suo significato di "trarre fuori, allevare, condurre, guidare, far emergere" (dal latino *educĕre*), traducendosi nella promozione dello sviluppo di facoltà intellettuali, estetiche e morali della persona attraverso l'esempio e l'insegnamento.

Se, però, ci riferiamo al latino educare, che significa "far crescere, allevare e nutrire", l'atto dell'educare è inteso come il frutto di un processo intenzionale (cfr. Cambi, 2005; Colicchi, 2011) – strettamente collegato alla situazione spazio-tempo – finalizzato a modificazioni comportamentali più o meno stabili. Riferendoci, dunque, al "trasferire da un luogo all'altro", troviamo, per esempio, nella filosofia socratico-platonica l'idea del tirar fuori qualcosa dall'animo altrui attraverso il ragionamento dialettico affinché l'educando possa divenire chi è realmente. Oppure, spostandoci in epoca medioevale e pre-romantica, si rimanda all'idea di educazione come processo attraverso cui l'educatore (genitore, precettore o maestro di vita) favorisce il distacco del bambino (maschio!) per condurlo a una vita autonoma e innovativa.

Se ci riferiamo al significato di "nutrire, far crescere", possiamo certamente rintracciare nel mondo antico il riferimento a una matrice biologica dell'educazione, come l'assimilazione del cibo e altre cure

materiali minime (quali l'igiene, la difesa, la riproduzione sessuale), utile a consentire la sopravvivenza dell'individuo. Ma, metaforicamente, educare rimanda anche a un nutrimento di tipo socio-culturale: assumere conoscenze, credenze e valori, trasferirle da una generazione all'altra, per modellare il comportamento individuale e reprimere atteggiamenti disfunzionali.

L'educazione e la questione del significato

Il termine "educazione", come appare evidente, è soggetto a continue variazioni di significato in quanto strettamente collegato al contesto storico-culturale in cui esso viene usato, e rimanda a una realtà plurale ossia formata da più livelli e dimensioni e, in quanto tale, ogni definizione del termine tende a mettere in luce o a privilegiare solo alcuni dei suoi aspetti. Per esempio, se si considera il termine inglese "education" si scopre che il corrispettivo italiano "educazione" non è il principale significato della parola. Prima ancora che educazione, l'inglese *education* indica "titolo di studio" e "istruzione", fino a indicare "insegnamento". Non solo. Restando nel contesto della lingua italiana, se si considerano le varie letture della parola educazione derivabili dal senso comune, si possono individuare almeno tre visioni, ognuna parzialmente vera:

1) l'educazione è una pratica rivolta prevalentemente al bambino per sostenerne lo sviluppo bio-psico-sociale;
2) l'educazione è una pratica che consente l'emergere delle specificità di ogni essere umano e che lo orienta verso un costante miglioramento affinché possa vivere civilmente nel consesso sociale;
3) l'educazione è una pratica istituzionalizzata (cioè esplicita, manifesta e consapevole) che avviene in famiglia e a scuola.

Si tratta di parola polisemica e ambigua, come evidenziato da Mialaret (1976) che ne propone almeno quattro diverse letture:

1) educazione come istituzione, riferendosi all'insieme delle strutture che hanno lo scopo di educare (le istituzioni educative);
2) educazione come azione, riferendosi all'azione esercitata dalle generazioni adulte su quelle più giovani al fine di contribuire alla loro crescita (azione educativa);
3) educazione come contenuto, o come insieme di contenuti che orientano l'azione educativa (per esempio, il curricolo, l'educazione scientifica, l'educazione artistica ecc.);
4) educazione come risultato, riferendosi all'esito dell'educazione come azione applicata all'educazione come contenuto, nell'ambito dell'educazione come istituzione (per esempio, l'educazione del gentleman nel XVIII secolo).

Secondo Loiodice (2019), il principale (ma non esclusivo) ambito d'azione dell'educare è rappresentato dalle dimensioni affettivo-relazionale, etico-sociale e valoriale; tali dimensioni vengono attualizzate principalmente in famiglia e nelle istituzioni non formali (oratori, parrocchie, associazioni, lavoro ecc.).

Nel tentativo di rispondere alla domanda circa la natura dell'educazione, la storia della pedagogia prima e la storia dell'educazione poi (cfr., fra gli altri, Becchi, 1987; Cambi, 1995; Chiosso, 1997; Fornaca, 1982) ci hanno consegnato una moltitudine di teorie e modelli che sono stati proposti prevalentemente come saperi fondamentali per definire, spiegare e comprendere l'educazione. In questo lunghissimo e articolato percorso che, per ovvie ragioni, non è possibile riprendere anche solo cursoriamente, in questa sede, la categoria dell'educazione è stata sottoposta a indagini in profondità tese a stabilire, secondo i criteri più disparati, quale dei due poli della antinomia teoria-prassi prevalga nella definizione, spiegazione e comprensione dei fenomeni educativi. La questione ha presupposto e determinato posizioni epistemologiche diverse che hanno indotto – e in alcuni casi ancora inducono – i ricercatori a ritenere lo scopo della pedagogia ora conoscitivo-teorico ora operativo-pratico (cfr., fra gli altri, Baldacci, 2007, 2011, 2012b; Baldacci, Colicchi, 2016).

Le soluzioni proposte secondo la logica dell'*aut-aut* (o la teoria o la pratica) sono state diverse. La maggior parte di esse è stata prodotta come esito del tentativo di definire i criteri universali che orientano o dovrebbero orientare le pratiche educative. Non è un caso, infatti, che gran parte delle dottrine della tradizione pedagogica abbia assunto un «carattere *totalizzante*» (Colicchi, 2009, p. 62), facendo riferimento, di volta in volta, a criteri e valori assoluti, astorici e impersonali in funzione dei quali pensare le prassi educative. Secondo Colicchi,

> la *ricerca* in educazione è stata così ridotta all'esercizio traspositivo e applicativo di materiali epistemici (categoriali logici axiologici) precedentemente dati e altrove costituiti. La *legittimazione* delle norme e prescrizioni pedagogiche è stata condotta attraverso il ricorso a princìpi/valori presuntamente veri (necessari e universali): ha cioè coinciso con operazioni di fondazione di tipo razionalistico (teoreticistico oggettivante impersonale) (Ivi, p. 63).

In definitiva, lo scrutinio attento delle categorie e delle istanze che ruotano intorno al lemma "educazione" consente di prefigurare uno spazio di riflessione nel quale la pedagogia si configura come una pratica per la teoria non meno che come una teoria per la pratica.

L'educazione come esperienza

A orientare questa lettura della pedagogia è, senza dubbio, l'idea di educazione come esperienza di matrice deweyana (cfr. Dewey, 1938,

Transazione
Nella prospettiva filosofica e pedagogica di John Dewey, il concetto rimanda alla natura relazionale del rapporto tra l'uomo e il mondo. La transazione identifica il processo attraverso cui l'uomo conosce il mondo di cui è parte integrante e, da un punto di vista pedagogico, evidenzia la necessità di riconoscere lo spazio della relazione quale tratto specifico dell'educazione e della formazione dell'uomo.



trad. it. 1949) ed è altrettanto evidente come sullo sfondo di questa considerazione vi sia la necessità che il sapere dell'educazione e della formazione si sviluppi come sapere sistematico, riflessivo e trasformativo, in linea con la sua natura di sapere sociale e politico che si dipana nella prassi delle azioni che si danno nella **transazione*** "io-tu-mondo".

Per Dewey (1925, trad. it. 1973) l'esperienza è l'elemento fondamentale di un circolo bidirezionale necessario alla vita e alla crescita degli esseri umani, ossia il circolo natura-esperienza-natura. In questo senso, l'esperienza è processo continuamente in atto in quanto è la vita stessa a prevedere la "transazione" dell'essere vivente con le condizioni ambientali. Pertanto l'esperienza, che è nella natura, include la combinazione di un elemento attivo e un elemento passivo.

> In senso attivo l'esperienza è un *tentare*. In senso passivo l'esperienza è un *sottostare*. Quando sperimentiamo qualcosa noi agiamo su di esso, facciamo qualcosa con esso; poi ne soffriamo le conseguenze o sottostiamo ad esse. Facciamo qualcosa all'oggetto e in compenso esso fa qualcosa a noi; questa è la combinazione particolare. Il nesso di queste due fasi dell'esperienza misura la fertilità o il valore dell'esperienza. La sola attività non costituisce esperienza (Dewey, 1916, trad. it. 1949, p. 179).

Nel presentare la natura dell'esperienza Dewey riporta l'esempio immediato del bambino che mette il dito nella fiamma e sottolinea come non sia esperienza il fatto in sé (il mettere il dito nella fiamma): «è esperienza quando il movimento è connesso col dolore al quale sottostà» (*Ibidem*), per cui da quel momento in poi per quel bambino il mettere il dito nella fiamma significherà bruciarsi. In altre parole, il bambino avrà imparato dall'esperienza nella misura in cui sarà capace di fare una connessione indietro e in avanti fra quel che fa alle cose e quel che ne gode o ne soffre in conseguenza. Per Dewey, dunque, c'è qualcosa che è interamente risolto nell'esperienza: il pensiero. Da questo angolo visuale, il fare esperienza implica un «processo di trasformazione in cui il contributo alla realizzazione del presente (l'adattamento all'ambiente) [è] visto come l'unico modo efficace per dare impulso ulteriore e progressivo alla vita» (Borghi, 1951, p. 3). La deweyana "teoria dell'esperienza" intende lo scambio uomo-ambiente come scambio attivo e trasformativo costantemente aperto e caratterizzato da un continuo squilibrio. Come ricorda Cambi (2003), in una rilettura di *Democracy and Education*,

> la realtà [...] è data, sempre e comunque, *sub specie experientiae*, ovvero dentro il nesso/processo tra io e mondo, che si caratterizza come problema e poi come indagine, per realizzare successivamente una risoluzione del problema (e un riequilibrio dell'esperienza) e da lì poi porre un altro (e nuovo) problema. L'esperienza è l'intreccio, in un processo, di problema e indagine in vista di una soluzione del problema posta come suo riequilibrio (p. 13).

Nessuna esperienza che abbia un significato è possibile senza qualche elemento di pensiero, o riflessione, quale «discernimento della relazione fra quel che cerchiamo di fare e quel che succede in conseguenza» (Dewey, 1916, trad. it. 1949, p. 186). In questo senso, Dewey (1938, trad. it. 1949) sottolinea con forza che l'educatore ha la responsabilità di

> rendersi conto in quale direzione si muove un'esperienza. [...] Una delle principali responsabilità dell'educatore è che egli non solo deve essere attento al principio generale della formazione dell'esperienza mediante le condizioni circostanti, ma che riconosca pure in concreto quali sono le condizioni che facilitano le esperienze conducenti alla crescenza. Sopra tutto, egli dovrebbe conoscere in che modo utilizzare la situazione circostante, fisica e sociale, per estrarne tutti gli elementi che debbono contribuire a promuovere esperienze di valore (pp. 22-24).

Non è un caso, dunque, che l'educazione, per come la leggiamo in questa sede, presupponga intenzionalità. La pratica dell'educare, infatti, risponde a un «processo di trasmissione intenzionale collegato a problemi di carattere etico-filosofico; [...] termine che racchiude in sé il criterio che venga realizzato qualcosa che ha valore e che ha, comunque, implicazioni normative» (Frauenfelder, 1993, p. 43). Si tratta di un processo di «strutturazione complessivo della personalità, ottenuto attraverso un'azione intenzionale da cui scaturiscono l'apprendimento, la socializzazione e l'inculturazione del soggetto» (Muzi, 2001, p. 49) che ha una dimensione individuale, collettiva e istituzionale.

L'intenzionalità dell'educare risponde a un'intenzione soggettiva, individuale o collettiva (si parla, in questo caso, di finalizzazione dell'azione educativa) ma è anche da intendersi quale processo di significazione dell'**azione*** umana che attie-

Azione
A partire dal pensiero classico fino a giungere alla più recente *Action Theory* centrata sull'intenzionalità, la progettualità e la relazionalità del soggetto, il concetto di "azione" è stato svariatamente interpretato. Per Arendt (1964), per esempio, l'azione è quell'attività in virtù della quale la relazione tra gli uomini prende forma senza il bisogno della mediazione delle "cose materiali": l'azione umana è educativa in quanto restituisce il senso di quella pluralità dialettica e relazionale che si pone come cifra propriamente umana della vita, rappresentandone la condizione essenziale. Da un punto di vista pedagogico, quando alla parola azione si associa l'aggettivo "educativa" si sta attribuendo a quel termine un significato specifico: l'azione è investita dell'obiettivo di determinare cambiamento e trasformazione rispondendo a una precisa intenzione.

ne tanto alla sfera della cognizione quanto alla sfera dell'emozione dell'uomo agente intenzionalmente nella storia.

L'intenzionalità come fonte generativa connota e definisce l'atto dell'educare e l'esperienza di educazione, determinandone senso e significato: il "fatto educativo" esiste come esperienza interpretata e non come fatto in sé, rispecchiando il soggetto e il sistema di intenzioni che in (e attraverso) quel "fatto" si strutturano. Intenzionare l'azione educativa ha, in questo senso, il significato dell'accompagnare che è «un orientare, un porre in relazione mezzi e fini, assegnando ai fini il ruolo di coordinamento dei mezzi» (Cambi, 2001, p. 33).

Secondo Colicchi l'educazione è un processo che si propone finalità morali – in questo senso Granese (1968) parlava di pedagogia come "disciplina normativa" – richiedendo, pertanto, alla pedagogia un costante riferimento all'etica: «scopi, fini, regole [...] hanno determinato e istituito *il significato* dell'azione educativa, ovvero hanno sancito l'appartenenza di certi eventi, comportamenti ed esperienze alla categoria dell'*educativo*» (Colicchi, 2001, p. 97). Ecco perché ciascuna teoria pedagogica si è dovuta sempre impegnare a fondare i criteri che presiedevano ai significati e agli scopi educativi che la caratterizzavano. Questo aspetto ha a che fare con la legittimazione del discorso pedagogico, con le pretese di universalizzazione che hanno caratterizzato gran parte della tradizione degli studi pedagogici.

L'agire educativo dotato di senso

Se, dunque, l'intenzione di educare rimanda inevitabilmente all'azione, con la quale si intreccia, l'intenzionalità di chi educa si legittima in una teoria dell'azione in virtù della quale l'agire, come insieme di pratiche intenzionate, diventa educativo nella misura in cui concorre a decantare in pratica le istanze valoriali per le quali quell'agire è pensato e progettato: «i significati e le pratiche di educazione vanno intesi quali *risposte* a certe *domande pratiche*» (Ivi, p. 131). L'educare quale atto intenzionale ha, dunque, un carattere prevalentemente pratico – va «assunto, interpretato e teorizzato nei termini di *azione o prassi intenzionale*» (*Ibidem*) – e si realizza in uno spazio relazionale che è sempre asimmetrico. L'agire educativo dotato di senso si caratterizza come agire mediato da relazioni interpersonali (è un'azione relazionale – educatore/educando, educatore/educatore, educando/educando) ed è fortemente connotato dalla specificità delle singole situazioni in cui prende forma (è un'azione situata). È in questo senso che assume valore strategico una progettualità libera da schemi e modelli predefiniti orientata a costruire percorsi educativi possibili: il carattere intenzionale dell'educare si misura, infatti, con la concretezza e la reificazione. La reificazione, quale processo mentale per cui si converte in qualche cosa di concreto, o si viene a considerare tale, ciò che ha soltanto esistenza astratta, rimanda, in questo senso, all'azione riflessiva di chi educa che è chiamato a trattare l'educazione come processo che si realizza mediante l'attività prassica e non solo come concetto astratto.

> Le pratiche educative sono [...] *in primo luogo*, alcunché di *spontaneo*, di precedente e indipendente rispetto a qualsiasi riflessione, sapere o teorizzazione di natura *pedagogica*: riflessione-sapere-teorizzazione cui si richiede di intervenire successivamente al fine di sottoporre quelle pratiche a controllo razionale. Ora, questo dà conto delle difficoltà che quell'operazione di controllo è inevitabilmente destinata ad incontrare nel momento in cui deve trasformare pratiche che sono "educative" *di fatto* in pratiche che siano "educative" *di diritto* (Colicchi, 2003, p. 142).

Se le pratiche "di fatto" incidono senza una precisa intenzionalità sulle trasformazioni dei soggetti cui sono indirizzate, producendo effetti non controllabili e, in molti casi, risultati non auspicati dall'educatore di fatto (si pensi al genitore, educatore naturale, non professionale), esse sono inevitabilmente caratterizzate da incoerenze e contraddizioni, possono generare equivoci e risultare ambigue, incongruenti, discontinue. Sono pratiche affidate al caso, all'improvvisazione, all'estemporaneità e allo spontaneismo di chi le realizza in maniera confusa e incerta, senza una adeguata riflessione e senza l'esercizio di una forma di razionalità scientifica. Si parla, in questo caso, di pratiche preriflessive.

L'educazione come attività prassica è elaborata a partire da – e in funzione di – una finalità trasformativa, politica e culturale. L'azione educativa è azione sociale implicata in sistemi di norme, significati e tradizioni culturali che l'azione stessa (quando è educativa) contribuisce a formare e tras-formare. Educare è, infatti, parola implicitamente connotata in senso positivo: dire di una persona che è educata significa riconoscerle una buona educazione.

Quando all'educare si aggiunge un oggetto (il cuore, la mente, la volontà) ci si riferisce allo sviluppo o all'affinamento di attitudini propriamente umane o, molto più genericamente, all'esercizio di specifiche abilità o competenze (per esempio, educare il corpo alla fatica). Per educare qualcuno a... (alla legalità, al sentimento, alla ragione, alla pace...) è necessaria una precisa forma di riflessione fondata su una razionalità prassica che legittimi e dia senso (educativo) all'agire: il *quid* dal quale parte la tensione verso... e, dunque, la volontà di educare.

La pratica educativa è intenzionata nella misura in cui c'è un educatore che sia in grado di attribuire a ogni azione educativa una precisa dimensione di senso. Educare significa agire in vista di un cambiamento, prefigurare possibilità di trasformazione sulla base di una situazio-

Utopia
Dal greco οὐ, «non», e τόπος, «luogo», il termine è stato coniato da Tommaso Moro (*Libellus ... de optimo reipublicae statu deque nova Insula Utopia*, 1516) per indicare un "luogo che non esiste". Generalmente usato come riferimento a qualcosa che non esiste (un modello sociale, politico, religioso, per esempio), il termine è adottato, in pedagogia, nella sua accezione positiva e promozionale, identificando quel "vettore" emancipativo rappresentato dall'istanza progettuale della pedagogia. Educare, infatti, significa prefigurare ciò che ancora non è, progettando percorsi tesi alla realizzazione del possibile sulla base dell'analisi critica di ciò che è.

Axiologia
In filosofia, scienza o teoria dei valori, studio dei valori al fine di formulare una teoria in grado di spiegarne l'esistenza e la validità. L'axiologia (o assiologia) è dimensione fondante della pedagogia, che è sapere valoriale in quanto scienza dell'educazione e della formazione dell'uomo. La scelta dei valori in pedagogia (che può essere condotta per via ideologica oppure per via ermeneutica) afferisce alla filosofia dell'educazione. Nel definire i suoi valori la pedagogia non può prescindere dalla sua dimensione ontologica e deontologica.

ne (l'esistente) problematica e richiede, per questo, l'ancoraggio costante al contesto e l'apertura necessaria all'**utopia*** (il possibile).

L'atto dell'educare, quindi, è un atto **axiologicamente***, socialmente e politicamente orientato ma sempre radicato nella realtà e nella situazionalità: è *praxis*, dal greco πρᾶξις, «azione, modo di agire».

Se la pratica è l'ambito nel quale l'esperienza umana originariamente accade, la razionalizzazione dell'attività educativa è validata da un sistema di significati, criteri, valori, che deriva dalle basi e dai termini reali del suo essere sempre in azione e non può, di conseguenza, richiedere esclusivamente principi teorici fondazionali e univoci. Ne deriva che un'azione è educativa se è capace di determinare cambiamento, ma per rispondere a istanze teleologicamente emancipative essa necessita di azioni trasformative. Riemerge, in questo senso, il nesso che lega transattivamente l'azione all'intenzione dell'educatore. Pertanto è più che ragionevole pensare che all'interno di questo processo globale di transazione l'educazione assuma un significato specifico in quanto direttamente collegata alla relazionalità e, quindi, da un lato all'intenzionalità di chi si prodiga per educare (l'educazione interviene nel processo formativo in termini di azione intenzionale) e dall'altro alla disponibilità (bioculturalmente definita e trasformativa) di chi dà il consenso a essere educato, partecipando attivamente al processo (l'educazione richiede una legittimazione).

La pratica educativa

L'educazione è una pratica

a) contestuale: le finalità, le attività, i contenuti, le metodologie educative si configurano in un periodo storico e in un luogo geografico-culturale specifico;
b) sociale: fornisce conoscenze affinché l'individuo possa vivere più consapevolmente nella comunità di riferimento, per perpetuare e/o innovare l'ordine sociale;
c) politica: l'intervento educativo, sia esso riproduttivo o trasformativo, si fonda su e propone immagini di individuo e società che vanno a definire il modo in cui sono gestiti i legami sociali e, dunque, il modo in cui una comunità è governata.

Le prime prove della presenza di pratiche educative intenzionalmente elaborate e strutturate risalgono al neolitico, quando si inizia ad avvertire l'esigenza di diffondere da una generazione all'altra i saperi concettuali e procedurali sviluppati nel corso del tempo. Se le pratiche educative risalgono al neolitico, la prima forma di teorizzazione sistematica ed esplicita in ambito educativo nasce nell'antica Grecia con la *paideia*. Nella pedagogia occidentale si diffondono diversi modelli pedagogici, tutti di derivazione filosofica: la *paideia* (nell'antica Grecia), l'*humanitas* (nell'antica Roma), la *paideia Christi* (in epoca medioevale), l'educazione (in epoca moderna), la *Bildung* (in epoca romantica). (cfr. Cambi, 2003).

La pedagogia, attraverso la *paideia*, assume un profilo identitario di tipo speculativo, meta-empirico o meta-fisico, deduttivo e generalizzante, razionale, con finalità etiche e politiche. Tale modello di riflessione e teorizzazione pedagogica informa di sé tutta la cultura occidentale classica e moderna. Da qui l'idea della pedagogia come filosofia metafisica dell'educazione (*ancilla philosophiae*). Questo modello resta in piedi fino all'emergere di quel particolare periodo storico che la storiografia definisce il 'contemporaneo'. L'epoca contemporanea, infatti, si pone come un momento di cesura, profondo e radicale, rispetto non solo all'epoca moderna che l'ha preceduta ma, più in generale, alla tradizione culturale dell'Occidente, avviando il processo di disciplinarizzazione e autonomia della pedagogia.

Per l'economia del nostro discorso è opportuno precisare che, quando parliamo di pratica, ci riferiamo a qualcosa che «connota il fare [inteso come fare] in un contesto storico e sociale che dà struttura e significato alla nostra attività» (Wenger, 1998, trad. it. 2006, p. 59). Pertanto, la pratica si declina come processo mediante il quale possiamo dare significato al mondo e al rapporto che intratteniamo con esso: vi è, nella pratica, un'azione di tipo conoscitivo che, per essere realmente compresa dall'agente, necessita di una costante attenzione ai significati, al linguaggio, alle immagini, ai simboli, a ciò che è verbalizzato ma anche a ciò che non lo è, a criteri, ruoli, routine, regole di comportamento, alla cultura organizzativa e a tutte quelle relazioni che avvengono nel più ampio processo di coinvolgimento con la pratica e che afferiscono alle dimensioni implicite, tacite, inespresse che inevitabilmente emergono dalla stessa.

Da un punto di vista pedagogico, se consideriamo la specificità educativa della pratica, risulta evidente come essa risponda a una natura situazionale (cfr. Corbi, Perillo, 2014) che impone all'educatore di calibrare le scelte di azione in base alla situazione specifica: questo è

quello che Baldacci definisce «criterio dell'aderenza alla realtà» di una scelta pedagogica. «Per realizzare questa calibratura, occorre non solo la conoscenza tacita di tale situazione per esperienza diretta – che ha il pregio di risultare puntuale e circostanziata – ma anche la consapevolezza del suo profilo storico e psicosociale. Ciò rende necessaria la sua analisi intellettuale, secondo le linee dell'approccio deweyano» (Baldacci, 2012b, p. 292). Riferendoci alla pratica educativa non possiamo, quindi, non riconoscere che «la realtà educativa si dà come qualcosa contro la quale l'educatore sbatte la faccia nel corso della prassi» (Baldacci, 2013, p. 83) ed è proprio in questo scontro con la realtà che si realizza l'incontro con problemi e difficoltà. Di qui la necessità di entrare consapevolmente nella problematicità delle situazioni storico-culturali che concorrono a definire la realtà educativa come situazione problematica.

Le forme dell'educazione

	Educazione formale	**Educazione non formale professionale**	**Educazione non formale quotidiana**	**Apprendimenti informali**
Pratica	intenzionale	intenzionale	intenzionale	non intenzionale
Processo (progettazione, attuazione, monitoraggio, valutazione)	consapevole, esplicito, manifesto	consapevole, esplicito, manifesto	non sempre consapevole, spesso implicito, spesso latente	non consapevole, implicito, latente
Dove	scuola, università, centri di formazione ecc.	comunità alloggio, case-famiglia, educative territoriali ecc.	famiglia, lavoro	viaggi, tv, cinema, musica, social network ecc.
Risultati	certificati	non certificati	non certificati	non certificati

In base alla tabella, è possibile considerare l'azione educativa (pratica) di un genitore come pratica intenzionale non formale quotidiana: nell'ambito della quotidianità della vita di una famiglia (dove) il genitore, infatti, non necessariamente è pienamente consapevole (processo) del perché decida, per esempio, di infliggere una punizione al figlio, pur attribuendo a quella scelta una certa intenzionalità educativa perché immagina, quanto meno, che dalla punizione possa derivare un insegnamento (risultati).

Indugiando ancora in un altro esempio, l'azione educativa esercitata da un insegnante a scuola (dove) è necessariamente intenzionale e deve essere pensata e progettata in maniera consapevole, esplicita e manifesta (processo) perché il processo di insegnamento-apprendimento di cui è direttamente responsabile viene svolto in un contesto formale e gli esiti (risultati) di quel processo vengono certificati.

O, infine, pensando agli apprendimenti informali, è agevole comprendere che, pur non essendo il cinema (dove) una agenzia intenzionalmente educativa, come lo è invece la scuola, la fruizione di un film attiva generalmente una serie di processi di cui il soggetto fruitore non è necessariamente e pienamente consapevole, come nel caso dell'immedesimazione con la storia di un personaggio (processo), e che non sono stati pensati e progettati in maniera intenzionalmente educativa (pratica): non necessariamente un film è scritto e girato per educare, eppure l'immedesimazione con la storia di un personaggio può attivare nel fruitore processi di riflessione sulla propria storia personale che possono informalmente determinare un cambiamento (risultati).

5.2 Intenzionare la pratica educativa

Secondo la prospettiva adottata in questo libro (chiaramente illustrata nell'introduzione), superando quel teoreticismo pedagogico indicato da Colicchi, l'educazione viene letta a partire dal riconoscimento di una razionalità prassica che riconosce a questo processo una forma di teorizzazione dall'interno (cfr., Banfi, 1924-1953, 1926; Bertin, 1953).

Teoria e pratica in educazione

In pedagogia, infatti, le dimensioni del teorico e del pratico «non sono "entità", "territori" o ambiti precisamente delimitabili» (Granese, 2008, p. 39): il teorizzare è un *modus* dell'agire educativo che si legittima per la sua natura pratica. Come accennato poc'anzi, nella letteratura pedagogica tradizionale l'attributo di universalità è stato per lungo tempo legato alla nozione di teoria, alla quale si riconosce la funzione di "fondazione" scientifica della pratica. In questa prospettiva la teoria, connotata di razionalità, fonda la pratica. La nostra riflessione assume, invece, un **paradigma*** all'interno del quale trova spazio un modello interpretativo fondato sulla razionalità prassica della teoria pedagogica.

Come sottolinea Dewey (1933, trad. it. 1961), è possibile assumere un "controllo intenzionale" degli elementi che ci circondano solo se essi assumono per noi significati specifici che ci permettono di prospettare le conseguenze delle nostre azioni. Se, come Dewey (1916, trad. it. 1949) ci ha

* **Paradigma**
Dal greco παράδειγμα, der. di παραδείκνυμι «mostrare, presentare, confrontare», nell'ambito della filosofia della scienza il concetto di paradigma sta a indicare la struttura regolativa di un sapere, il complesso di regole metodologiche, di modelli esplicativi e criteri di soluzione dei problemi che caratterizza una data comunità scientifica. In pedagogia, l'attenzione ai paradigmi risulta fondamentale per individuare e gestire i modelli regolatori della disciplina: il paradigma è costituito da una idea centrale in virtù della quale si struttura una particolare (e storica) immagine del sapere pedagogico; esso non coincide con il modello, bensì lo contiene e lo elabora.

Teleologia
La dimensione teleologica della pedagogia è rappresentata da quell'istanza finalistica (dal greco τέλος, «fine») che connota la pedagogia come sapere critico-progettuale volto al raggiungimento di un fine educativo-formativo.

insegnato, la riflessione è il discernimento della relazione tra quel che cerchiamo di fare e quel che succede in conseguenza, la razionalità riflessiva diventa un vero e proprio modello per l'agire educativo. Di qui quell'atteggiamento intenzionale che conferisce significato all'atto educativo pensato e progettato. Di qui, ancora, la natura teleologico-interpretativa di una logica che riconosce e valorizza lo statuto normativo dell'agire educativo. Di qui, infine, una logica dell'agire che fa dell'emancipazione la propria cifra intenzionale.

L'azione educativa è intenzionale e normativamente strutturata in quanto si caratterizza innanzitutto per un impegno teleologico (cfr. Habermas, 1981, trad. it. 1986) e, quindi, si delinea come corso d'azione orientato a uno scopo: l'emancipazione del soggetto in formazione. In quanto azione sociale, essa si caratterizza anche come ambito di pratiche orientate da norme socioculturalmente stabilite. L'istanza teleologico-sociale connota l'educazione come azione intenzionale di tipo emancipativo, frutto di una critica regolativa che funge da razionalità interna alla prassi. La razionalità prassica ci consente di riconoscere all'azione una forma di teorizzazione che procede dall'interno: ciò che è educativo è l'esito – ma prima ancora generatore – di una imputazione di significato e di valore, proprio perché si configura come accadimento storico a carattere pratico teso ad accompagnare processi di cambiamento e trasformazione.

A ben vedere, il cambiamento talvolta prescinde dall'intenzione che alimenta l'azione che lo muove. Pensiamo alle pratiche di vita quotidiana in contesti problematici e alla forza educativa che esse sono capaci di esercitare sul processo di costruzione dell'identità e della personalità: un bambino o un adolescente introdotto informalmente alla delinquenza impara che quello è il modello di riferimento, è educato dal (e non solo a) fare le cose in un certo modo, dal (e non solo a) relazionarsi secondo certi codici comportamentali che sono definiti e rinforzati dal contesto. Se si presuppone la distinzione soggetto-contesto, in base agli approcci deterministi è possibile enfatizzare il ruolo del contesto come fattore determinante nel processo trasformativo di un soggetto in formazione, mentre in base agli approcci idealisti è possibile sottovalutare il ruolo del contesto in funzione della valorizzazione di una presunta libertà di quello stesso soggetto. L'approccio transazionale ci invita, invece, a considerare il contesto non come un polo dell'interazione con il soggetto bensì come fase, insieme al soggetto, di un medesimo processo di sviluppo (cfr. Dewey, 1931, trad. it. 2010).

Un'azione è autenticamente educativa nella misura in cui è capace di determinare un cambiamento che sia profondo, strutturale, consapevole: una trasformazione dunque. È così possibile rispondere a una precisa intenzione emancipativa (cfr. Freire, 1970, trad. it. 1971; 1969, trad. it. 1973) in funzione della quale l'agire educativo non si pone quale generico "campo di attività" ma si definisce come prassi socioculturalmente situata e pluriarticolata. Le azioni educative «sono operazioni di scelta» (de Mennato, 2003, p. 137) che non sempre derivano da un controllo razionale e consapevole. Anzi, queste operazioni mentali sono caratterizzate da coloriture personali 'non razionali' e di tipo esistenziale che contribuiscono a costruire e consolidare teorie dell'azione in virtù delle quali l'agire educativo come insieme di pratiche intenzionate è pensato e progettato. Siamo di fronte a una perdita della vacua astrattezza della riflessione pedagogica a favore del recupero di una concretezza che non è la conseguenza diretta di un determinismo intenzionale, ma è direttamente proporzionale al riconoscimento della natura processuale e dinamica della formazione umana la quale necessita di essere pensata e ripensata nelle sue articolazioni pratiche.

Pensare l'educazione

La pratica educativa va pensata dall'educatore dentro e oltre il reale – che generalmente resiste al cambiamento – mediante il "discernimento della relazione tra quel che [egli cerca] di fare e quel che succede in conseguenza" (Dewey, 1916, trad. it. 1949, p. 125).

Le categorie che l'educatore 'manipola' nel progettare e nel realizzare le azioni educative afferiscono al mondo dell'immaterialità. Non sono solo schemi concettuali, sono categorie che emergono dal rapporto transazionale tra i soggetti e il mondo materiale. Quest'ultimo, pur nella sua ontologica 'inemendabilità', non può fare da anonimo "sfondo" alla relazione perché ne è costituito e costitutivo. L'obiettivo della pratica educativa, infatti, non è trasformare l'inemendabile ma affrontare le resistenze del reale come limiti che aprono gli scenari delle infinite possibilità di emancipazione.

Secondo Mortari (2003) educare significa «essere implicati in un agire pratico ad alto tasso di problematicità» (p. 9). Chi educa deve costantemente far fronte a situazioni problematiche aperte per le quali non esiste una risposta risolutiva anticipatamente disponibile in quanto si tratta di «casi unici, differenti l'uno dall'altro, per i quali non sono disponibili linee precodificate di azione» (Ibidem); la soluzione ai problemi che l'educatore incontra nel corso della sua pratica va trovata sulla base di una logica contestuale e si concretizza in quella che la pedagogista veronese definisce come "deliberazione pratica", pertanto «ogni caso richiede uno specifico processo d'indagine finalizzata a promuovere una comprensione contestuale attraverso cui sia possibile cogliere il profilo originale della situazione» (*Ibidem*).

Le professioni educative necessitano di una professionalità che ne legittimi l'operato. Ogni azione educativa è un'azione formativa, in

quanto azione intenzionale essa incide nel processo globale di crescita del soggetto. Si tratta di "professionalità difficile" (Cambi, 2003): ispirate ai principi della problematicità, della incompiutezza, dell'interpretazione e della tensionalità teleologico-emancipativa, le professioni educative e formative non possono limitarsi a essere semplicemente applicative e dogmatiche; sono professioni « incardinate dentro un processo e al servizio ermeneutico di quello » (Ivi, p. 45) e devono essere in grado di pensarlo agendo nell'incertezza e nell'apertura, « rivolte [come sono] a pilotare se stesse, a comprendersi come prassi aperte » (*Ibidem*).

L'azione educativa

L'educazione professionale si gioca sulla prassi, per cui il concetto di "azione educativa" si connota di un significato che individua nell'agire educativo un « complesso *campo di azioni sociali* normativamente orientate in cui si dà e si costruisce conoscenza » (Striano, 2001, p. 1) grazie a una progettualità formativa che andrà gestita riflessivamente al fine di agire in senso emancipativo. L'idea di progettazione che ne deriva è quella di azione intenzionale axiologicamente fondata.

Se, come sostiene Cambi (2000), « educare è [...] costitutivamente, un'azione progettuale valorialmente e politicamente orientata, che non può non occultare la propria valenza politico-sociale, [il] valore è sempre ciò che si caratterizza nella realtà storica; è, quindi, valore specifico, legato al soggetto e, allo stesso tempo, all'evoluzione della società » (pp. 17-18). L'essere pedagogico, come già evidenziato, è essenzialmente axiologico. È questa dimensione axiologica della pedagogia, questa axiologia storico-ideologica situata nel tempo e nello spazio che àncora la teoria pedagogica alla "fattività": « qualsiasi fatto è permeato di valore e, corrispondentemente, ciascun valore permea i fatti » (Colicchi, 2001, p. 119).

La definizione di valori, principi, finalità e scopi non può essere disgiunta dalla considerazione dei processi educativi in quanto qualsiasi esperienza educativa è costitutivamente intrisa di valore (cfr. Corbi, 2005; Putnam, 2004). Se, come avverte Corbi, la tradizione kantiana sembra aver separato radicalmente i fatti dai valori, il mondo dell'esperienza da quello della morale, oggi non si può non riconoscere, con Putnam, ma prima ancora con Dewey, la natura storica di quei valori empiricamente radicati rispetto ai quali progettare interventi educativi. Una progettazione intenzionalmente fondata presta la dovuta attenzione alla scelta dei valori, assumendo una postura ermeneutica che, mediante l'esercizio continuo della riflessività, tenda a evitare il riferimento a valori "fuori contesto", troppo astratti e troppo lontani dalle esigenze contestuali (pur valendo da un punto di vista universale), quindi poco adatti ad aprire a progetti, azioni, comportamenti che rientrino in modelli emancipativi ancorati alla realtà storica.

Alla luce di quella forma di teorizzazione dall'interno che abbiamo precedentemente riconosciuto all'azione educativa, Colicchi (2001) ritiene che «l'assunzione di un paradigma simbolico e comportamentale come "educativo" è sempre esito di una imputazione di significato e di valore la quale è sempre un accadimento *storico*» (p. 124). Pertanto, il controllo delle procedure educative e la legittimazione delle funzioni dell'attività educativa vanno sempre inquadrate in quella forma di razionalizzazione che deve fare i conti con la « validazione di un sistema di significati, criteri, valori, condotte di educazione [che viene] dalle basi e dai termini *reali* della sua edificazione e del suo funzionamento» (*Ibidem*).

Quanto sostenuto da Colicchi chiama in causa il tema della circolarità dialettica fra teoria e prassi in pedagogia, oggetto di un dibattito talmente vasto che risulta impossibile ricostruirne le tappe in questa sede. Per l'economia del discorso si dichiara l'assunzione, da parte di chi scrive, di una interpretazione dialettico-circolare del rapporto teoria-prassi in pedagogia (cfr. Baldacci, Colicchi, 2016) che consente di inquadrare la questione ritenendo che l'azione educativa è esperienza, nasce dall'esperienza e produce esperienza: è esperienza in quanto implica un agire in uno specifico contesto fatto di persone e oggetti, quindi di vissuti, emozioni, sentimenti, modalità cognitive e stati mentali, ma anche di strumenti e metodi; nasce dall'esperienza in quanto deriva da esperienze precedenti dalle quali eredita conoscenze, stimoli e suggestioni; produce esperienza in quanto rinvia a ulteriori esperienze creandone le condizioni di possibilità.

Se l'azione educativa è innanzitutto una prassi, è allora necessario che chi la realizza ne conosca la natura specifica. La pratica dell'educare è sempre una pratica intenzionata che, lungi dal dispiegarsi in una funzione meramente applicativa di teorie attraverso l'ordinamento e la gestione dei mezzi, è da intendersi come critica regolativa dell'agire educativo, razionalità interna alla prassi che determina l'elaborazione e la ridefinizione di modelli e pratiche educative. In questa prospettiva, al lemma 'educazione' corrisponde la categoria dell'azione: l'educazione, infatti, come abbiamo già evidenziato, interviene in termini di azione intenzionale nel processo formativo (la formazione), per cui l'educare presuppone la messa in atto di un processo riflessivo attivato da una situazione problematica e delineata attraverso la forma della ricerca (cfr. Corbi, Perillo, Chello, 2018).

5.3 Riflettere per educare

Se la teoria è «la più pratica di tutte le cose» (Dewey, 1929, trad. it. 1967, p. 10), diventano oggetto di riflessione sull'educazione:

a) la continuità significativa tra le varie esperienze (il *continuum esperienziale*);
b) l'interazione tra individuo e ambiente fisico e socioculturale quale nesso fondante ogni configurazione esperienziale;
c) la direzionalità che fissa del *continuum* esperienziale i "fini in vista", ordinando l'esperienza secondo coordinate spazio/temporali;
d) l'intenzionalità quale capacità e volontà di direzione e controllo dell'esperienza in funzione della sua ricostruzione riflessiva;
e) la rilevanza delle implicazioni e dei significati che una configurazione esperienziale ha per il soggetto in rapporto alla sua storia personale (cfr. Striano, 2001).

Educazione e riflessività

Dati i presupposti finora evidenziati, la riflessività diventa un vero e proprio modello per l'agire educativo in quanto consente di identificare i criteri procedurali, le strutture interpretative, i modelli metodologici, le teorie e le conoscenze che orientano l'agire educativo. Quest'ultimo viene così inquadrato secondo almeno tre coordinate interpretative:

1) come problematico ambito di ricerca in situazione,
2) come ambito di pensiero e conoscenza in azione,
3) come azione regolata da istanze, orientamenti e intenzionalità (cfr. Ivi, pp. 129-131).

* **Euristico**
Dal greco εὑρίσκω, «trovare, scoprire», nel linguaggio scientifico l'aggettivo è attribuito a un'ipotesi assunta come idea direttrice nella ricerca dei fatti. La parola, quindi, rimanda anche al metodo di ricerca: il mezzo euristico, in senso lato, è il mezzo di ricerca. Attribuito alle pratiche educative, l'aggettivo evidenzia il fatto che tali pratiche, se sottoposte ad analisi critica e riflessiva, si rilevano come modo di fare ricerca in situazione, sottolineando il rapporto virtuoso che intercorre fra ricerca e pratica educativa e la natura euristica della pratica educativa professionale.

Come ambito di ricerca in situazione, l'agire educativo è da intendersi come "campo di esperienza" nel quale si producono problemi e situazioni impreviste rispetto ai quali mettere in atto procedure di indagine (Dewey, 1938, trad. it. 1973), richiamando forme di riflessività da intendere come "indagine sull'indagine" e pratiche **euristiche*** in situazione.

Come ambito di pensiero e conoscenza in azione, l'agire educativo è da intendersi come fondato su processi cognitivi e strutture di conoscenza da cui dipendono comportamenti e azioni: ne deriva il ruolo centrale assunto dai processi di costruzione della conoscenza e dai processi cognitivi finalizzati (si pensi al *problem solving*) come procedure di indagine che rimandano a processi metacognitivi e di ricognizione della "conoscenza in azione".

Come ambito di azione regolata da istanze, orientamenti e intenzionalità, l'agire educativo è da intendersi come fondato su procedure cognitive di interpretazione delle situazioni e di orientamento nell'azione, rimandando a procedure riflessive di ricognizione e ristrutturazione di schemi interpretativi e orientamenti per le azioni.

> In assenza della determinazione – della chiarificazione e messa a punto – di una idea di formazione, l'*attività dell'educatore* viene infatti a mancare di qualsiasi *principio orientativo* e *regolativo*: vengono meno cioè le direttive pratiche e intenzionali atte a generare, a guidare e a indirizzare *consapevolmente* e *razionalmente* la sua azione, a stabilirne motivi e ragioni, obbiettivi e fini e, quindi, a predisporre i mezzi adeguati. Oggetto del sapere pedagogico è infatti, in generale, l'insieme delle relazioni che corrono tra fini, mezzi ed effetti dell'attività intenzionale (e dunque consapevole) di formazione; nel senso che la pedagogia dovrebbe fornire agli educatori le conoscenze atte a orientare e dirigere *consapevolmente* e *razionalmente* (e quindi in maniera non casuale, estemporanea e irriflessa, ma criticamente avvertita), oltre che *efficacemente*, la propria attività (Colicchi, 2003, pp. 128-129).

Colicchi avverte rispetto alla necessità di sottoporre a controllo razionale le azioni e le pratiche messe in atto dall'educatore. Il ricorso alla razionalità riflessiva consente all'educatore di dotarsi di un dispositivo di controllo e monitoraggio metateorico del proprio agire educativo professionale, qualificando il proprio lavoro in maniera pedagogicamente scientifica.

Riflettere per educare significa imparare a pensarsi educatori (cfr. Perillo, 2012). Un educatore, così come un pedagogista o un insegnante, è professionista che padroneggia e gestisce, per fare formazione, educazione e istruzione, la pedagogia come sapere di tipo riflessivo. La scienza dell'educazione e della formazione, infatti, si sviluppa nella e sulla prassi delle azioni a valenza educativo-formativa secondo quella razionalità prassica che, come più volte segnalato, riconosce all'azione una forma di "teorizzazione dall'interno". Chi educa, quindi, deve interpretare l'"educativo" sia come esito di una imputazione di significato e di valore sia come accadimento storico. L'azione educativa intenzionale, infatti, rimanda all'elaborazione di una teoria dell'azione in virtù della quale l'agire concorre a decantare le istanze valoriali per le quali esso è pensato e progettato. È in questo senso che bisogna imparare a pensarsi educatori, ricorrendo a un dispositivo euristico di tipo trasformativo: il pensiero riflessivo.

Detto in altri termini, sulla scia della teoria dell'indagine deweya-



L'epistemologia riflessiva e trasformativa delle pratiche educative professionali



na, della prospettiva del professionista riflessivo di Schön (1983, trad. it. 1993) e dell'apprendimento trasformativo di Mezirow (1991, trad. it. 2003), la riflessività rappresenta l'*habitus* professionale dell'educatore il quale deve conoscere i fondamenti e le dinamiche di quella che possiamo definire come **epistemologia** riflessiva e trasformativa delle pratiche educative professionali.

La difficoltà di molti professionisti dell'educazione nell'organizzare la propria attività lavorativa in armonia con l'aspetto mutevole delle situazioni dimostra che, nella pratica lavorativa, esistono problemi indeterminati e resistenti a soluzioni di tipo tecnico. Questi sono molto spesso considerati di poca importanza dai professionisti, soprattutto quando essi si affidano ad approcci di tipo non problematico, frutto di una fiducia miope riposta in una **Razionalità Tecnica** che sembra legittimarne l'operato per il semplice fatto che vengono applicati dei protocolli d'azione standardizzati. Protocolli e 'buone pratiche' non hanno valore in sé «ma lo acquisiscono all'interno di uno stile riflessivo che non consente alla personalità del professionista di astrarsi dalla situazione e lo induce anzi a calarsi nella relazione con l'altro da sé: costituiscono un valido punto di partenza, ma non certo un punto d'arrivo che esaurisce il pieno esercizio delle competenze professionali in gioco» (Fabbri, 2014, p. 119).

Se questo è vero, come è vero, per il mondo delle professioni in generale, lo è, in particolare, per il mondo delle professioni educative che si confrontano con ambiti e contesti di intervento pluriarticolati e differenziati, variabili, imprevedibili, incompiuti e problematici.

L'epistemologia della pratica individua nell'esperienza una forma di apprendimento situato in cui i saperi teorici convergono e i saperi pratici si definiscono come modo di conoscere in situazione. Quando l'educatore esercita la propria competenza tecnica accompagnandola a una costante meta-competenza riflessiva adotta il congegno riflessivo del proprio pensiero come dispositivo esplorativo e autoregolativo della pratica. Postulando un rapporto teoria-prassi funzionale al cambiamento e interpretando l'agire educativo come problematico ambito di ricerca in situazione che chiama in causa l'interazione tra pensiero e conoscenza-in-azione, l'agire educativo è interpretato quale luogo di esercizio continuo di una pratica (la pratica educativa) che si delinea come pratica riflessiva esercitata da professionisti che agiscono nell'incertezza e nella tensione all'apertura, esercitando una continua critica regolativa del proprio agire.

Il professionista dell'educazione e della formazione, quindi, è un professionista critico-riflessivo in grado di ripensare contestualmente il proprio agire educativo e di definire/ridefinire il proprio paradigma epistemologico di riferimento. Si pensi, per esempio, all'esperienza

formativa dello stage o del tirocinio che educatori, pedagogisti e insegnanti svolgono durante il percorso di formazione universitaria. Questa esperienza viene proposta – e va vissuta – non come mero addestramento al lavoro ma quale processo euristico di messa in connessione tra conoscenze e riflessioni nel corso dell'azione attraverso il dialogo critico e la *mise en question* di saperi e competenze. L'immersione in una esperienza di pratica riflessiva è vista, infatti, come possibilità di esercizio di una disposizione alla riflessività che possa definirsi come competenza e metodo di azione professionale.

Evidentemente un lavoro di questo tipo richiede all'apprendista non solo di esperire la concretezza di costrutti teorici incontrati durante il corso di studi universitario ma soprattutto di riconoscersi sia come costruttore di una conoscenza che emerge dall'incontro con la pratica sia come soggetto in formazione continua, costantemente aperto alla possibilità di realizzare apprendimenti trasformativi.

L'auspicato ricorso al pensiero riflessivo non è, dunque, inteso quale panacea per la risoluzione dei problemi che il professionista dell'educazione e della formazione può incontrare nel proprio agire quotidiano né ci si illude che gli apprendimenti trasformativi possano realizzarsi con facilità e frequenza. Quando un professionista (in formazione e in servizio) si trasforma in un individuo che svolge attività di ricerca sulla propria pratica, impegnandosi in un processo continuo di autoformazione, acquisisce un metodo di lavoro educativo da generalizzare e trasferire nella pratica come congegno metacognitivo che consente di identificare intenzionalità e orientamenti all'azione e di discriminare tra differenti possibilità di azione, ma anche e soprattutto di indagare condizionamenti, implicazioni e conseguenze della pratica agita sul piano individuale e sociale.

La pratica riflessiva attiva l'incontro tra saperi espliciti e saperi taciti, emozioni, valori e ideologie, schemi e prospettive di significato, cifre identitarie e istanze di emancipazione sociale che guidano l'intenzionalità pedagogica. La pratica riflessiva si configura come spazio (formativo e autoformativo) di costruzione, negoziazione, decostruzione e ricostruzione di conoscenze; un processo da realizzare in uno spazio di incontro dialogico e negoziale (transazionale) tra pensiero e azione che consente lo studio della natura delle trasformazioni e delle modalità in cui un soggetto cambia le proprie prospettive di significato rispetto alla costruzione di una identità professionale e alla luce delle azioni intraprese nell'esperienza. E infatti,

> le pratiche preriflessive (preteoriche) di educazione fanno capo ad un repertorio di contenuti, di idee, di consuetudini, di modelli comportamentali, di schemi di soluzione di problemi in cui si sono sedimentati e cristal-

lizzati materiali d'origine culturale e memorie esistenziali, vissuti personali e stereotipi sociali, pregiudizi e credenze acriticamente accolte, pulsioni affettive inconsce e bisogni individuali non confessati. [...] Cosicché si rende necessario che ciascun educatore sottoponga ad attenta disamina i propri comportamenti ed intenzioni, al fine di accrescere e potenziare, insieme con la consapevolezza del senso, degli obbiettivi delle ragioni e delle (possibili) conseguenze delle proprie azioni, la propria *responsabilità* (Colicchi, 2003, pp. 142-143).

La deontologia pedagogica

È ricorrendo a quella facoltà del pensiero che Dewey ha declinato nei termini della riflessione (Dewey, 1916, trad. it. 1949, p. 186) che si misura, quindi, anche il piano deontologico del lavoro educativo professionale.

La **deontologia*** professionale di un professionista dell'educazione e della formazione si misura con la sua capacità di «*posizionarsi* in termini di responsabilità etica» (Contini, Demozzi, Fabbri, Tolomelli, 2014, p. 10) nei confronti della pratica educativa agita, delle persone con cui è in relazione educativa e con se stesso quale professionista riflessivo (cfr. Perillo, 2012). In questo senso, chi educa deve essere

consapevole degli *occhiali* con cui guarda fuori e dentro di sé e disponibile a metterli in discussione e a modificarli, interrogando e lasciandosi interrogare dalle esperienze in cui è coinvolto, dai colleghi e dai contesti di lavoro, dagli stessi soggetti educativi con cui opera. [...] La riflessione richiesta, per accedere al metalivello della riflessività, deve poi nutrirsi di molti e multidisciplinari saperi (dalle scienze dell'educazione fino alla letteratura e alle neuroscienze), anziché di approfondite competenze relative alla comunicazione, alla gestione dei gruppi, alla gestione dei conflitti (Contini, Demozzi, Fabbri, Tolomelli, 2014, p. 11).

* **Deontologia**
Insieme di doveri e di norme etico-sociali che disciplinano il comportamento morale e, in particolare, l'esercizio di una professione. Per i professionisti dell'educazione e della formazione la deontologia pedagogica richiama il compito di promuovere nei loro interlocutori una progettualità esistenziale emancipatoria, rispetto alla loro "condizione data", grazie a un impegno etico, a una serie di competenze professionali e a una consapevolezza di sé. In questo senso, la deontologia pedagogica richiede una gestione competente della riflessività intesa come capacità di interrogare l'esperienza educativa e di lasciarsi interrogare da essa.

La deontologia professionale di un educatore, di un pedagogista e di un insegnante, con le specificità connesse ai differenti e variegati contesti di azione educativa professionale, «si nutre di riflessività, *si dà* solo se connessa e intrecciata alla riflessività» (Contini, 2014, p. 43) che deve accompagnare l'esercizio della professione lungo tutto il corso del suo svolgimento, prima, durante e dopo la realizzazione di azioni e interventi, alimentando, in questo modo, la tensione critica che è, a un tempo, teorica e pratica, e nutre la responsabilità educativa professionale.

Non vi è assunzione di responsabilità, laddove il professionista non sia orientato a rendere trasparente il senso e la portata del proprio intervento, anche quando questo comporti uno sforzo a farsi capire; non vi è assunzione di responsabilità, laddove egli approfitti delle richieste di delega che riceve, da parte dell'istituzione o dell'utente o della sua famiglia, per coltivare pratiche autoreferenziali e svincolate da condizionamenti (Fabbri, 2014, p. 145).

Coltivare la tensione critica mediante la ricerca e la riflessione consente al professionista dell'educazione e della formazione di assumersi la responsabilità delle proprie scelte d'azione nella misura in cui ricerca e riflessione gli permettono di comprendere «le ragioni sottese all'agire educativo» (Tolomelli, 2014, p. 47) e risponde all'esigenza deontologica di aver chiaro «un quadro di riferimento valoriale ed etico il più coerente possibile» (*Ibidem*). La deontologia pedagogica, quindi, più che ingabbiare l'agire professionale di un professionista che opera in molteplici e variegati ambiti e contesti, dalla famiglia alla scuola, dalla parrocchia alle agenzie educative territoriali, si deve fondare su «alcuni – pochi – princìpi chiari che lascino spazio alla discrezionalità del professionista adeguatamente formato e, nel contempo, che definiscano i presupposti dai quali non si può prescindere» (Ivi, p. 73).

Rimandando il lettore ai dovuti e necessari approfondimenti, a partire dai riferimenti citati in questa sede, si ritiene opportuno segnalare che coltivare l'etica professionale rappresenta un imperativo categorico per educatori, pedagogisti e insegnanti; un imperativo che richiede un impegno costante all'aggiornamento perché, anche in questo caso, si tratta di fare costantemente i conti con i doveri da rispettare nelle tante e differenti situazioni sociali con cui i professionisti dell'educazione e della formazione si confrontano quotidianamente; mutando i soggetti, i contesti, i tempi, le culture e le società è evidente che muterà anche la deontologia professionale che, mediante la ricerca scientifica pedagogica, tenderà a cambiare e migliorare i codici etici della professione.

La formazione

CAPITOLO SESTO

Pascal Perillo

Obiettivi del capitolo

1. Conoscere e comprendere il concetto di formazione
2. Conoscere gli elementi costitutivi del processo del formare
3. Comprendere le linee di continuità e discontinuità fra il prender forma e l'essere formati
4. Conoscere e comprendere le caratteristiche principali della progettazione formativa
5. Comprendere il rapporto fra educazione, istruzione e formazione

6.1 Voce del verbo "formare"

Dal latino *fōrmare*, la parola 'formazione' rimanda al significato del "dare forma a qualcosa". Riferito a persone e in senso figurativo, formare vuol dire condurre a maturità di forma o sviluppo mediante una serie di azioni intenzionali (come l'educare e l'istruire) o non intenzionali (come la fruizione dei mass e social media). Formare qualcuno significa incidere, intenzionalmente o non intenzionalmente, sul suo processo di crescita che, in quanto tale, è globale, costantemente *in fieri* e caratterizzato da continue rotture e ricostruzioni.

La formazione come oggetto culturale

Il termine "formazione" è certamente fra quelli che maggiormente risente di una certa ambiguità semantica, derivante principalmente dal fatto che si tratta di parola del linguaggio comune che rimanda a « una certa *realtà culturale*, più o meno semplice o complessa, più o meno condivisa, più o meno chiaramente definita, più o meno consapevolmente vissuta, più o meno criticamente elaborata » (Colicchi, 2003, p. 121).

Prima di essere oggetto di studio della pedagogia, la formazione è oggetto culturale, vale a dire « un insieme di idee e di significati, di schemi concettuali e di modelli comportamentali, di regole e di nessi logici, di opinioni e di norme, di prospettive generali e di immagini ideali, di imputazioni di valore e di soluzioni di problemi che fa parte della nostra esperienza abituale, del nostro mondo, della forma di vita cui apparteniamo, del nostro vissuto esistenziale » (Ivi, pp. 121-122). È bene, dunque,

che il lettore non sottovaluti la necessità di concepire e trattare il concetto di formazione quale oggetto di studio e parola-chiave della pedagogia, soprattutto a partire dai significati assunti nel senso comune, per evitare il rischio di non controllare la portata relativistica di letture non scientifiche di quel processo che si qualifica come formativo (nel quale e per il quale lavorano educatori, pedagogisti e insegnanti). Non è un caso, infatti, che, come segnala Colicchi, anche nella storia della pedagogia si registra che ciascun autore usa la nozione di formazione riferendola alla propria concezione del mondo, della vita e dell'uomo.

L'incompiutezza della formazione

Se nel linguaggio comune l'espressione "essersi formati" significa aver assunto la forma matura o essere cresciuti, in chiave pedagogica essa non può essere letta in termini di compiutezza. Si tratta della configurazione di una forma (dal greco μορφή, che significa anche figura, bellezza, persona, sorte, gesto, natura, sostanza) che sia armonica, frutto dell'unione armoniosa di più facoltà o elementi, come la composizione musicale che risulta armoniosa quando unisce suoni diversi.

È bene precisare, con Cambi (2001), che «se fino a ieri la nozione di educazione riassorbiva in sé anche il formativo, oggi [...] tra educazione e formazione si è venuta a determinare una differenza, uno scarto, ed è alla formazione che è stato assegnato il ruolo-pilota. È la formazione che "guida il gioco" concettuale della pedagogia e proprio nella pedagogia generale essa viene a delineare e il proprio significato e la propria centralità» (p. 33). Formazione, allora, diventa la "categoria reggente" e il "volano di senso" della pedagogia (cfr. Cambi, 1986), un processo che va pensato in quel gioco dialettico tra soggettività e oggettività sociale e culturale riconosciuto soprattutto a partire dagli studi deweyani.

La formazione come processo

Come ricorda Frauenfelder (1983), il processo formativo è un processo globale a più dimensioni, che interessa un soggetto impegnato, nel corso della propria esistenza, nel processo di realizzazione della propria umanità, passando attraverso l'espressione delle diverse dimensioni o sfere della personalità: da quella biologica e corporea a quella etica e politica.

Formare e formarsi, dunque, sono dimensioni univoche di un processo unico e incompiuto: un processo *lifelong*, costantemente legato alle trasformazioni culturali, sociali, politiche ed economiche (cfr. Sarracino, 2011). Il processo formativo (che unisce il formare al formarsi) è un processo di crescita e di cambiamento costante di cui è protagonista attivo il soggetto-persona nel suo prender forma lungo tutto l'arco della vita, nei diversi contesti dell'esistenza (dalla famiglia alla scuola, dal lavoro al tempo libero), in interazione con l'ambiente attraverso un gioco dialettico tra soggettività e oggettività, nelle sue variabili intersoggettive e intra-soggettive. Si tratta, quindi, di un «processo bio-

antropologico [...] che si compie attraverso un intenso scambio dialogico con l'oggettività sociale e culturale» (Cambi, Frauenfelder, 1994, p. 22) che, attraverso una serie di attività e passando anche attraverso processi educativi e istruttivi, è orientato a fare del soggetto un protagonista e un interprete di questioni sociali e umane di tipo generale e non solo di conoscenze di uso professionale (in questo caso specifico si parla di formazione professionale).

L'azione e il processo del formare includono e completano le azioni e i processi dell'educare e dell'istruire: formazione è

> processo educativo di massima sintesi, più alto perché più direttamente inerente al soggetto, che viene dopo l'*inculturazione* [...] e dopo gli *apprendimenti* [...], anche se reclama entrambi questi due processi per potersi costruire. Nella formazione è il soggetto-persona, con il suo io/sé, con il suo ruolo dinamico nella società che viene messo più in luce, e l'*iter* che viene a costituirlo: il prender-forma, il formar-si (Cambi, 2001, pp. 34-35).

La formazione, dunque, è il processo globale di crescita dell'uomo che avviene mediante il contatto organico con la cultura e con le forme che essa assume. Tale processo si sviluppa lungo tutto il corso della vita e si compie attraverso un intenso scambio dialogico-relazionale dell'uomo con l'oggettività sociale e culturale. Come segnala Colicchi (2003) «tutti noi viviamo all'interno di un mondo di esperienze, di eventi, di fenomeni, di rapporti, di relazioni e [...] tra questi eventi esperienze, fenomeni, rapporti, relazioni, alcuni assumono *valenza e portata formativa*» (p. 124). L'essere umano si forma facendo esperienza del mondo e mediante l'incontro-scontro con le variegate componenti della complessità del reale che incidono sul modo di pensare, ragionare, agire, sentire, volere, lavorare, affrontare e risolvere problemi, sul modo di essere e di vivere la vita. All'interno di questo processo complesso, come abbiamo visto, l'educazione e l'istruzione assumono un significato e un ruolo specifico in quanto processi direttamente collegati all'intenzionalità di chi educa e istruisce per formare le persone.

6.2 Formazione come prendere forma

Formazione è processo di costruzione del sistema dei saperi che consentono al soggetto di adattarsi alla realtà e modificarla, processo che si delinea attraverso la progressiva e trasformativa costruzione delle conoscenze. Stiamo riconoscendo, con Dewey, il nesso inscindibile tra formazione e conoscenza, nella misura in cui riteniamo che il prender

forma avvenga mediante un processo di tipo transazionale (cfr. Dewey, Bentley, 1949, trad. it. 1974). Seguendo la lezione del pragmatismo deweyano, in questo libro leggiamo lo scambio dialogico-relazionale uomo-mondo nei termini di una "transazione" che non presuppone i termini relativi come entità a sé stanti e precostituite (cfr. Garrison J., Öhman J., Östman L., 2022). Su questo aspetto de Mennato (1994) invita a prendere atto del fatto che ci troviamo di fronte a una profonda

> revisione del modello della scientificità radicale in pedagogia – che ambiva ad esaurire in sé, anche in un recente passato, tutti i requisiti di rigore scientifico – con il modello epistemologicamente consapevole della ricerca. Da un modello, cioè, che trova origine e conferma nella riproducibilità quantitativamente valutabile delle sue procedure e dei suoi risultati, ad un modello che trae, dalla consapevolezza scientifica della propria provvisorietà, incompletezza e costruttibilità, la verifica costante della propria adeguatezza (p. 22).

Da un certo punto di vista, una delle principali implicazioni dell'approccio transazionale di Dewey (che, ricordiamo, focalizza l'attenzione sul rapporto tra le azioni e le conseguenze delle stesse) è che la conoscenza non ci fornisce un quadro della realtà come essa è ma può essere intesa come costruzione. O, meglio, è possibile ritenere gli oggetti della conoscenza come costruzioni. Non è un caso, per esempio, che Biesta (2006) individui nella transazione un dispositivo atto a esprimere una visione dell'educazione centrata sulla comunicazione (da cui una "concezione comunicazio-centrica dell'educazione"), sostenendo che ciò che conta per Dewey è la connessione (e quindi la transazione), ossia ciò che avviene 'fra': scuola *e* società, democrazia *ed* educazione, esperienza *ed* educazione, contesto *e* pensiero, conoscenza *e* azione sono solo alcune delle combinazioni relazionali in cui si dà la transazione uomo-mondo. Ne deriva un "realismo transazionale" secondo cui la conoscenza è a un tempo costruita e reale.

Letto in una prospettiva non antitetica al costruttivismo, il pragmatismo americano di matrice deweyana, che ha permesso di superare l'opposizione tra oggettivismo e soggettivismo, mediante la categoria della transazione identifica la formazione umana con il processo conoscitivo e, per questa via, con un più ampio processo negoziale che, come abbiamo visto, connota l'esperienza educativa come esperienza relazionale.

Il processo formativo è, dunque, fortemente condizionato dal processo di costruzione della conoscenza in quanto l'uomo prende forma all'interno dei contesti di vita attraverso le elaborazioni di significato e le trasformazioni che opera su di essi (cfr. Orefice, 2001): se da un lato

il processo di costruzione della conoscenza condiziona il processo formativo, da un altro lato il processo formativo condiziona il processo di costruzione della conoscenza; il rapporto ricorsivo che lega i due processi è scandito da una relazione, che Orefice (2006) definisce «tripolare» (p. 77), i cui elementi costitutivi si influenzano vicendevolmente in una processualità relazionale tra prodotti materiali della cultura, prodotti immateriali della cultura e sistema dell'apprendimento e della costruzione delle conoscenze.

> I "prodotti materiali di una cultura" rappresentano il campo di analisi del sistema tecnico di vita di una collettività umana, che comprende sia gli artefatti che le forme di organizzazione della produzione materiale (tecnologia ed economia). Con l'espressione "prodotti immateriali della cultura" si intende quella che tradizionalmente viene chiamata cultura spirituale o ideale, gli "ideoetnemi", cioè tutti gli elementi teorici di una cultura, organizzati in sistemi di sensibilità, emozioni, sentimenti, pensieri assunti a base della vita collettiva. Questi "elementi teorici", che chiamano direttamente in causa il terzo polo del sistema di relazione riportato, in quanto appunto non si può avere una codificazione di modelli teorici senza la presenza di un soggetto umano che li abbia codificati, rimandano al campo della comunicazione, delle cognizioni, delle espressioni e dei valori: il sistema dell'apprendimento e della costruzione delle conoscenze costituisce il "motore" di cui sono dotati i soggetti per generare, conservare e modificare la produzione culturale all'interno di una società » (Ivi, p. 78).

Formazione, conoscenza e costruzione del sistema dei saperi

Se il divenire del processo formativo è di natura bio-psichica, culturale e sociale, il processo formativo consiste di un processo di costruzione del sistema dei saperi che consentono al soggetto di adattarsi alla realtà e modificarla. Attraverso l'apprendimento il soggetto alimenta ed evolve il proprio bagaglio di conoscenze, strutturando e alimentando il proprio sistema di saperi. La produzione di saperi è una facoltà della mente che, nel rapportarsi all'ambiente, produce sistemi di rappresentazione della realtà utili alla lettura e alla trasformazione della stessa: in questa complessa dinamica gioca un ruolo centrale il processo formativo in quanto il soggetto, nel prendere forma, elabora conoscenze e saperi che gli servono per rapportarsi alla realtà e per costruire, in rapporto a essa, la sua identità. Egli, dunque, crea i saperi che andranno a costituire la produzione immateriale della cultura (che gli consentirà di interpretare la realtà) e la produzione materiale della cultura (che gli consentirà di trasformare la realtà).

Il processo conoscitivo umano, inteso come «processo di apprendimento collettivo e orientato del genere umano» (Habermas, 1968, trad. it. 1973, p. 93), si delinea come processo dinamico situato all'interno di specifici panorami socio-culturali. Nell'attuale temperie cultu-

rale i processi di formazione devono combattere l'alto tasso di incertezza, disorientamento, dispersione cognitiva ed emotiva dei diversi soggetti della formazione, ossia di quelle condizioni determinate dalla natura stessa della vita, resa sempre più complessa dalla continua e inevitabile ridefinizione dei saperi e dalla loro natura sempre più frazionata e disgiunta (cfr. Morin, 1999, trad. it. 2000).

È possibile parlare di un vissuto ontologico che si riconosce nella dimensione del "disincanto", «categoria interpretativa del nostro tempo» (Cambi, 2006, p. 9), un tempo in cui il soggetto è connotato dalla «fine dell'incantamento, dalla deriva-del-senso, dalla precarietà della sua condizione esistenziale» (*Ibidem*), dal tramonto delle certezze, dal *disincantamento del mondo*: è questo mondo che delinea l'orizzonte di riferimento dell'uomo attuale. E lo delinea a partire dal passaggio dalla Modernità alla Post-modernità, attraverso l'affermarsi di una "cultura del Disincanto".

Fare formazione oggi significa confrontarsi con soggetti che vivono lo sconcerto per lo smarrimento di evidenze etiche universalmente condivise, per la complessità e il nichilismo insiti in una cultura che, da un lato, si moltiplica, dall'altro si parcellizza. Questa deriva scientista-nichilista coinvolge gli assetti educativi in una fase in cui la *Bildung* diviene modello di formazione aperto alla riflessione sulla soggettività e sulla realtà, sui problemi socio-politici del mondo contemporaneo, facendosi volano di una pedagogia come scienza ermeneutica che si fa progetto emancipativo. Il comprendere come struttura costitutiva dell'esser*ci* induce la pedagogia a guardare all'uomo nella sua "situazionalità", nel suo essere "gettato" in un mondo in cui il disincanto diviene la categoria interpretativa del vissuto antropologico e dell'atto stesso del pensare, puntando alla formazione di una *coscienza del disincanto* che sia coscienza del tempo storico correlato al "vissuto". L'essere incarnati nell'esistenza ci obbliga a riflettere a partire da quella, vale a dire dall'esperienza che in essa si vive e rispetto alla quale si conosce e si agisce (cfr. Heidegger, 1967, trad. it. 1971). "Esistere nella comprensione" dell'"esserci" come "essere-nel-mondo" richiede una *Bildung* che si carica di inquietudini.

Identità fragili che non hanno a disposizione un sistema di saperi certi, sicuri, stabili (e quindi rassicuranti) devono essere orientate a riconoscersi come identità plurali, altrimenti il rischio è quello di illudersi di poter contare su delle certezze assolute. Il processo costruttivo dell'identità dell'uomo postmoderno si trova a fare i conti con una realtà frammentata; l'uomo del terzo millennio si relaziona con una "biodegradabile società dell'incertezza", frutto di una "modernità liquida" (cfr. Bauman, 1999, 2000, trad. it. 2002, 2004, trad. it. 2005, 2005, trad. it. 2006).

Illusioni di individualismo, precariato lavorativo ed esistenziale, incertezza attanagliano la "vita liquida", una vita in cui vengono a mancare le antiche certezze di Stato-nazione (Bauman, 2005, trad. it. 2006), famiglia, lavoro, in una società sempre più segnata dalla flessibilità, dal disimpegno verso la comunità (spesso virtuale), una vita in cui risulta difficile riuscire a imparare dalle esperienze, tasselli insignificanti di un puzzle indefinito in continuo e caotico cambiamento antropologico e culturale. In questo contesto, la ricerca di se stessi come ricerca della certezza identitaria è pressoché irrealizzabile se non in termini di conformismo consumisticamente omologante, un conformismo che, ridefinendo i valori, li svuota di senso determinando disorientamento axiologico oltre che ontologico. Paradossalmente, l'unica risposta che la "società liquida" offre all'uomo postmoderno è il rifugio nel consumismo, un consumismo economico sì, ma soprattutto culturale: tutto ciò che esiste diventa consumo, anche i valori, il tempo, le relazioni umane, la conoscenza.

Il contributo della pedagogia diventa, a questo punto, strategico: formare persone attraverso l'istanza della riflessività significa favorire la presa di coscienza della frammentazione identitaria e con essa la consapevolezza della possibilità di costruirla su nuove basi. L'uomo postmoderno, l'uomo del disincanto, imparerà così ad abitare la società liquida.

La pedagogia pensa la formazione a partire dalla necessità di valorizzare la dinamicità della mente umana come "mente a più dimensioni" e l'uso strategico di un pensiero "divergente" frutto di una mente capace di usare tutte le dimensioni che la caratterizzano. Assumere la consapevolezza e la responsabilità delle possibilità formative individuabili nelle esperienze di vita quotidiana e in quelle formali attraverso un criterio di dialogicità riflessiva con i propri saperi, con il proprio mondo interno, con i contesti e le situazioni in cui la costruzione conoscitiva e regolativo-adattiva prende forma, significa intendere la formazione come processo auto-riflessivo co-costruito dentro i contesti.

La formazione come processo riflessivo

La formazione si delinea come processo riflessivo individualmente e collettivamente costruito, immerso dentro i contesti pratici al fine di renderli "visibili" e di comprenderli in quanto "luoghi" di costruzione esperienziale dei saperi. Il contesto formativo, dunque, fa parte del metodo formativo. Tra gli obiettivi prioritari della formazione umana vi sarà, allora, quello di fornire al soggetto in formazione un potere di valutazione e progettazione rispetto al proprio processo formativo globale: la mediazione formativa dovrà, quindi, favorire l'intervento personale del soggetto, un intervento consapevole e responsabile sulle condizioni che connotano costitutivamente il proprio processo formativo; si pensa a un soggetto/agente-di-cambiamento, progettista di se

stesso, capace di valutare e valutarsi, di dirigere il cambiamento, intervenendo sulle criticità problematiche del proprio percorso formativo grazie a una capacità di riflessione e azione critico-problematica: « la progettazione e la gestione delle trasformazioni – in atto o potenziali – da parte del soggetto in formazione è ciò che caratterizza l'obiettivo di un'azione mediatrice efficace che, da intervento meramente compensatorio si trasforma in motivo ed opportunità di sviluppo » (d'Agnese, 2003, pp. 66-67).

Il formare e il processo che ne deriva, la formazione, definiscono l'oggetto specifico della ricerca pedagogica e orientano tutta la riflessione teorica sul fatto educativo. Infatti, la pedagogia, in quanto sapere di tipo riflessivo che si sviluppa nella e sulla prassi delle azioni formative, pone a suo oggetto di indagine proprio il processo formativo, inteso nella sua pluriarticolazione. La più recente prospettiva della pedagogia critica e problematica, non annullando l'imprescindibile legame con la filosofia, a cui la pedagogia deve comunque attenersi per la sua natura valoriale, per quella dimensione axiologica che pure (ma non esclusivamente) la caratterizza, si pone in una prospettiva di ricerca costante, aperta, critica, sempre *in fieri*. La pedagogia critica non implica un ritorno alla filosofia come fondamento dogmatico della riflessione educativo-formativa né il riconoscimento di superare i vincoli ideologici significa annullare la dimensione ideologica della pedagogia; la stessa interdisciplinarità si pone come opzione di "scientificità plurale" che supera il dogmatismo del punto di vista unico accogliendo la molteplicità degli apporti scientifici.

Se consideriamo la formazione come processo di costruzione del sistema dei saperi che consentono al soggetto di adattarsi alla realtà e modificarla – processo che si delinea attraverso la progressiva e trasformativa costruzione delle conoscenze –, la pedagogia in quanto sapere che pensa l'educazione si caratterizza come disciplina poietica e prognostica, la cui progettualità è ancorata al fare e alla teoria del cambiamento, una « teoria per la pratica non meno che [una] pratica per la teoria » (Minichiello, 1998, p. 12). Essa è riflessione teorico-progettuale che pone come sua "categoria reggente" la processualità formativa, che è complessa, indeterminata e mai aprioristicamente definibile e che contribuisce a rendere polivalente quello stesso sapere che la pensa e la progetta. Ciò non significa, come avverte Corbi (2010), considerare la formazione come processo chiuso nel « protagonismo di un soggetto in formazione che apre e dischiude prospettive, istituisce sensi inediti, crea e moltiplica mondi in una dimensione che si definisce intransitivamente e che perciò si trasforma in uno scenario virtuale senza più alcuna relazione con il mondo reale » (p. 100). È, questa, l'opzione realistica di una riflessione pedagogica destinata, per sua stessa natura, a stare

sempre «in mezzo al guado» (Ivi, p. 110) e ad affrontare i problemi della formazione riconoscendo l'esistenza del limite come "spazio" reale col quale confrontarsi.

6.3 Formazione come dare forma

In quanto "dar forma", l'azione del formare si configura come processo attraverso cui le istituzioni intenzionalmente formative contribuiscono alla crescita culturale degli individui. Il formare non può, però, prescindere dal processo di auto-formazione (il formarsi): non si può formare senza coinvolgere nel processo intenzionale di formazione l'insieme dei diversi e variegati processi auto-costruttivi attraverso cui il singolo individuo elabora e trasfigura la cultura in maniera personale. Peraltro, se da un lato ogni persona si forma ed è formata, dall'altro lato tale processo non può non avvenire in relazione a un ambiente, sia esso formale, non formale o informale, che incide, direttamente o indirettamente, sul processo del formare (la formazione).

Due esempi: la formazione familiare e la formazione scolastica. Nel primo caso «ci si riferisce ad una azione spontanea, più o meno consapevole, più o meno inconscia che la famiglia esercita nei confronti dei figli e attraverso cui trasmetta contenuti di esperienza ed elementi culturali, regole e consuetudini, modelli comportamentali e linguaggi, credenze e convinzioni etiche, gusti e preferenze, direttive e divieti» (Colicchi, 2003, p. 122). Nel secondo caso ci si riferisce a «un'attività intenzionale svolta da un'istituzione specializzata, in cui professionisti della formazione attendono al compito di curare prevalentemente l'apprendimento di certi contenuti, competenze, abilità» (*Ivi*, p. 123). Se la formazione non intenzionale è quella che il singolo soggetto realizza nell'incontro non strutturato e volutamente costruito nell'ambiente sociale, con i fatti della realtà nei quali accade di trovarsi, in maniera occasionale e indipendentemente dall'intervento volontario di un altro soggetto (il formatore, l'educatore, l'insegnante ecc.), la formazione intenzionale è frutto di «attività e istituzioni formative che intenzionalmente operano al fine di influenzare la personalità di un essere umano e, dunque, ad incidere sul sistema complesso di disposizioni psichiche che costituiscono quella personalità» (*Ivi*, p. 125).

Le azioni formative

Secondo Riccardo Massa, pedagogista italiano che ha introdotto nel dibattito pedagogico contemporaneo la prospettiva della "clinica della formazione" (Massa, 1992), la parola 'formazione' sta a indicare «qualunque pratica consapevole, intenzionale, finalizzata, settoriale, organizzata e controllata rispetto all'apprendimento strutturato e per-

manente di conoscenze, abilità o atteggiamenti determinati» (Ivi, p. 16).

Questa definizione di Massa amplia lo sguardo analitico sul concetto di formazione, consentendo di affiancare alla lettura della formazione come processo globale di crescita dell'essere umano lungo tutto il corso della vita quella della formazione come processo realizzato mediante azioni specifiche, le azioni formative, che si caratterizzano in funzione di una precisa intenzionalità, volta a preparare le persone in certi contesti e rispetto a funzioni specifiche. È il caso, per esempio, della formazione professionale, della formazione in servizio, della formazione al lavoro, della formazione dei formatori, della formazione manageriale; in generale, ci si riferisce al mondo complesso della formazione continua e dell'educazione degli adulti (**educazione permanente**) e cioè al fatto che «tutta la vita umana può essere vista come un continuo processo formativo» (Colicchi, 2003, p. 123).



> Le azioni formative costituiscono un genere di attività sociale, la quale viene messa in atto da taluni soggetti al fine di migliorare le disposizioni psichiche di altri soggetti. In particolare, colui che mette in atto un'azione formativa è mosso e animato da scopi, interessi, decisioni, interpretazioni dell'uomo e del mondo, imputazioni di valore; e tali scopi, concezioni, valori risentono dell'influsso delle convinzioni, delle credenze, delle norme e degli ideali presenti e attivi nella società. Trattandosi di attività finalizzate al raggiungimento di uno scopo – cioè a dire di attività teleologicamente orientate –, esse presuppongono e richiedono inoltre che, nella coscienza di chi agisce, siano presenti sia la rappresentazione degli obbiettivi, sia la rappresentazione della situazione in cui si agisce e dei possibili mezzi ritenuti atti a raggiungere quegli obbiettivi (*Ivi*, p. 130).

Per le ragioni indicate da Colicchi, le azioni formative vanno organizzate secondo una determinata progettazione (formativa, appunto), «intesa come un processo di regolazione e di controllo [e] insieme organizzato di azioni formative» (Ivi, p. 17). Diventano formative, nel senso appena indicato, quelle azioni educative volte a promuovere, diffondere e aggiornare il bagaglio di saperi e competenze delle persone, mediante la progettazione e la realizzazione di «attività educativa interna a un'organizzazione» (Quaglino, 2005, p. 11). Progettazione e realizzazione di siffatte attività competono al formatore, ossia a colui o colei che «mette in atto un intervento formativo [e] cerca di incidere sulla personalità di un altro soggetto al fine di modificarne la struttura o di ottenere lo sviluppo di certe caratteristiche e qualità[,] sviluppare certe attitudini o capacità o abilità[,] far acquisire talune conoscenze o competenze, atteggiamenti o modelli comportamentali» (Colicchi, 2003, p. 126).

Quale che sia il profilo professionale di chi, in una data organizzazione, progetta e realizza attività formative, questo professionista «gestisce il processo o guida l'azione di formazione» (Quaglino, 2005, p. 144) animato dall'intenzione di provocare un miglioramento della persona o delle persone con cui lavora (il formando, i formandi); che sia l'insegnante, l'educatore, il pedagogista, l'esperto, il consulente, è fondamentale che egli abbia una solida, imprescindibile e attestata preparazione pedagogica sulla progettazione.

La progettazione formativa

Se, come anticipato, il processo formativo è processo di crescita personale che si compie attraverso un intenso scambio dialogico con l'oggettività sociale e culturale, se formazione è 'dar forma' attraverso le pratiche educative e istruttive messe in atto nelle istituzioni intenzionalmente formative ma è anche 'formarsi' attraverso processi autocostruttivi in cui il singolo individuo elabora e trasfigura la cultura in maniera personale, chi progetta la formazione deve tenere in debito conto il fatto che, da un lato, ogni persona si forma e viene formata, dall'altro lato, il prender forma non può non avvenire in relazione a un ambiente, sia esso formale, non formale o informale e a prescindere da una mente che pensa il percorso e lo intenziona di obiettivi, fini, valori, saperi, competenze.

È evidente che ogni forma di progettualità formativa acquista senso se e quando intenzionata. Non solo. La progettualità potrà declinare in situazione la dimensione intenzionale della formazione solo mediante la riflessività da parte di tutti i protagonisti dei percorsi di formazione (progettisti, educatori, insegnanti, pedagogisti, formatori, utenti, committenti). Le tre dimensioni pedagogiche – l'intenzionalità, la progettualità e la riflessività – si sostanziano l'una dell'altra secondo una logica ricorsiva: l'intenzionalità orienta la progettualità mediante la riflessività; la riflessività accompagna la progettualità ancorandosi costantemente all'intenzionalità; la progettualità attualizza l'intenzionalità decantandola riflessivamente.

Pensare a una progettazione formativa prescindendo dalla categoria dell'intenzionalità significa non restituire alle riflessioni e alle pratiche della formazione la giusta connotazione di senso. Infatti, la pratica formativa intenzionata prende forma nell'ambito di interventi non già a-programmatici e a-sistematici. L'intenzionalità educativa non si dispiega certo in una funzione meramente applicativa di teorie attraverso l'ordinamento e la gestione dei mezzi, ma è da intendersi come dimensione costitutiva della pratica. In questo senso, bisogna sempre considerare la questione delle difficoltà previsionale connessa all'intenzionalità del progettista: «le sue teorie di riferimento non riescono

ad anticipare sempre e comunque tutti i passi necessari per rendere il percorso formativo efficace. Tantomeno riescono a cogliere in anticipo la tipologia dei problemi che hanno ispirato inizialmente il progetto» (Melacarne, Mucciarelli, 2014, p. 200).

Elaborare un progetto formativo adeguatamente intenzionato non significherà, quindi, semplicemente individuare dei criteri di massima immodificabili. Fin dai primi anni '80 del secolo scorso sono state proposte «nuove lenti interpretative delle pratiche progettuali [che ne] hanno evidenziato soprattutto la natura flessibile, situata e riflessiva [...] in contrapposizione a prospettive, spesso viziate dai modelli didattici 'scolastico-tradizionali', in cui invece si attribuiva un ruolo determinante alla fase di determinazione dei fini, dei bisogni iniziali e soprattutto si definiva la progettazione come pratica 'formale', in grado di incidere sulla realtà ma senza modificarsi a sua volta» (Ivi, 2014, p. 201; cfr., inoltre, Fabbri, 2007; Lipari, 2009).

Per dirla con Sarracino (2000), progettare vuol dire «misurarsi con gli aperti, problematici e infiniti orizzonti del possibile [...] superare il contingente e modificare l'esistente[,] mirare al raggiungimento di traguardi prefissati e di obiettivi ben delineati» (p. 9). Chi progetta, abbandonando la logica di una finalizzazione astratta, si adopera per sistemare il complesso delle operazioni teorico-metodologiche e tecnico-pratiche in una serie di ipotesi da applicare e di tappe e di obiettivi da raggiungere.

Così la progettazione si delinea nei termini di un pensiero riflessivamente organizzato in «una ordinata sistemazione di contenuti, di obiettivi, di metodi, di sequenze operative, di criteri valutativi» (*Ibidem*) perché è attività di «conversazione con l'esperienza, ma anche di confronto con i saperi e i modelli scientifici, con le norme sociali che definiscono i confini delle azioni perseguibili all'interno di un contesto, con le aspettative ed i bisogni dell'utenza» (Melacarne, Mucciarelli, 2014, p. 201).

La progettazione intenzionata dovrà fondarsi sulla razionalità, che ne rappresenta la veste scientifica, e ancorare teoria e pratica a variabili (antropologiche, cognitive e organizzative). La natura problematica della progettazione rende il processo di costruzione e quello di gestione del progetto formativo costantemente flessibili e aperti al possibile, orientati in senso critico e autocritico nella direzione di una costante valutazione del processo e del prodotto; la progettazione formativa è sempre tesa all'incerto e all'incompiuto e, quindi, necessariamente orientantesi mediante il controllo di una serie di variabili-bussola: essa tende, così, a esprimere la sua costitutiva dimensione di ricerca in cui teoria e pratica si richiamano e si arricchiscono reciprocamente, nel

rispetto del circolo epistemologico teoria-prassi-teoria/prassi-teoria-prassi.

Il progettista della formazione

Se la progettazione formativa si fonda su una dimensione teorica che sia rigorosamente costruita secondo principi scientifici, il progettista della formazione dovrà ambire a essere un ricercatore che si muove con consapevolezza teorica e competenza empirica.

> È [...] molto difficile poter "nascere" professionalmente come progettista, senza aver fatto altre esperienze nell'ambito dei diversi interventi formativi. Più specificamente riteniamo che il lavoro di progettazione possa essere svolto efficacemente da coloro che sono "esperti" del mondo della formazione. Molto probabilmente il ruolo "generale" di riferimento è quello del formatore, che peraltro ha una identità ancora meno definita di quella dell'educatore, nel senso che con questa definizione si richiamano professionalità diverse che operano nel campo dell'educazione degli adulti e della formazione professionale, nonché in quella più specifica della formazione aziendale. [...] I ruoli interpretati sono diversi e rispondenti a differenti funzioni formative (Catarsi, 2003, pp. 13-14).

L'educatore, il pedagogista, l'insegnante si configurano indubbiamente come professionalità complesse che tengono insieme una serie di conoscenze e competenze di ordine pedagogico e didattico, alle quali si aggiungono competenze culturali, politiche, metodologiche, amministrative e tecniche.

Se è vero che la progettazione intenzionata si fonda sulle circolarità ricorsiva e transattiva fra le dimensioni dell'intenzionalità, della riflessività e della progettualità, è possibile e auspicabile considerare quale prerequisito fondamentale per l'esercizio della professione-funzione di progettista il possesso di una capacità razionale di tipo euristico-riflessivo. Trasversale a tutte le conoscenze e le competenze richieste al progettista è, dunque, l'atteggiamento critico che richiede almeno due caratteristiche: «una conoscenza sicura delle cause, delle condizioni, delle 'ragioni' intrinseche ed estrinseche che determinano una informazione o una decisione, e, in secondo luogo, l'indipendenza di giudizio personale da parte del progettista di formazione, cioè una assunzione di responsabilità personale nella decisione delle varie fasi della progettazione» (Monasta, 1997, p. 29).

Questo duplice ordine di riflessività consente al progettista di interpretare criticamente la dimensione di senso del progetto formativo ai fini della comprensione profonda del significato da dare alla pratica istruttivo-educativa: in questo modo egli accede alla dimensione dell'intenzione educativa in virtù della quale assumersi la responsabilità di decidere, in continuità con i fini e i valori scelti. Si pensa, dunque, a

un professionista capace di vivere con consapevolezza il proprio lavoro, ma anche di categorizzare l'esperienza per imparare da essa (cfr. Mortari, 2003), costruendo così nuovi saperi. Allora l'esercizio riflessivo sarà retroattivo anche rispetto al personale bagaglio di conoscenze attraverso il quale il progettista interpreta la realtà e l'esperienza.

È evidente che il progettista di formazione avrà bisogno di competenze diversificate, a cominciare da una cultura politica in senso lato che gli consenta di conoscere il contesto socio-economico di riferimento e lo faciliti nell'individuazione dei bisogni formativi dei destinatari del progetto. Fondamentali sono le specifiche competenze metodologiche grazie alle quali il progettista acquisisce una sorta di «"padroneggiamento" delle diverse fasi dell'intervento formativo, dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati» (Catarsi, 2003, p. 15) e quelle tecniche legate ai contenuti specifici delle attività formative: rispetto ai contenuti è richiesta una conoscenza almeno generale dei principali ambiti di azione formativa, in modo da poter individuare gli specialisti più competenti da coinvolgere nelle diverse attività. È indispensabile che il progettista di formazione possieda anche competenze amministrative in quanto, ad esempio, deve essere in grado di sviluppare un progetto finanziario. Inoltre, la necessità che egli si assuma il compito di direzione e coordinamento scientifico dell'intervento ci induce a pensare a lui come a un consulente. Di non certo minore importanza è, poi, la competenza relazionale: con il committente, con i formandi, con le diverse figure coinvolte nel progetto formativo.

Questo forte bagaglio di competenze non basta, tuttavia, a rendere efficace un progetto: l'efficacia di un progetto sarà determinata non solo dalle competenze del progettista, che abbiamo visto suddividersi in quattro grandi aree (organizzativa, conoscitiva, comunicativa, relazionale), e dai risultati ottenuti, ma anche e soprattutto da quella sofisticata dinamica interattiva e sinergica tra: l'approccio pedagogico-didattico assunto; la corretta predisposizione delle tappe da percorrere e delle mete da raggiungere; l'impiego di metodi e strumenti scelti con corretti criteri scientifici; la verifica dei risultati progressivamente ottenuti (quelli predittivi, quelli formativi e quelli sommativi).

Il professionista dell'educazione e della formazione impegnato nella progettazione accede a costrutti teorici e modelli operativi che forniscono veri e propri «operatori logici» (Melacarne, Mucciarelli, 2014, p. 201).

> Gli agganci teorici adottati dal progettista sono paragonabili a delle vere e proprie prospettive di significato [...] che influenzano le scelte metodologiche, rendendo alcune decisioni plausibili e rendendone altre impercorribili. Chi per esempio progetta interventi educativi ispirandosi, anche a volte inconsapevolmente, al costrutto di 'partecipazione legittima e periferica' [...] privilegerà alcune tipologie di azioni formative piuttosto diverse da quelle progettate da chi si ispira al costrutto di 'sistema di attività'. Questo non significa che non modulerà in corso d'opera la sua azione, ma che in fase preliminare dovrà rispondere ad una domanda: dove si colloca il presente progetto? Quali tradizioni scientifiche, pedagogiche o comunque teoriche lo legittimano? Quale approccio metodologico è più idoneo per perseguire questi obiettivi? (Ivi, pp. 201-202).

È, dunque, facilmente comprensibile come il professionista dell'educazione e della formazione, sia consapevole del fatto che, in quanto adulto apprende dalla riflessione sulla pratica educativa, ossia sulla sua pratica professionale. Da questo punto di vista, Mezirow (1991, trad. it. 2006, 2016) invita a considerare che quel professionista interpreta la situazione educativa utilizzando un significato che ha già costruito, per orientare il suo modo di pensare, agire o sentire nei riguardi di ciò che sta vivendo in quella situazione.

Per un professionista dell'educazione e della formazione l'**apprendimento trasformativo** è commisurato alla sua capacità di "conversare" (cfr. Schön, 1987, trad. it. 2006) con la situazione mediante l'utilizzo competente di un dispositivo specifico: la riflessività. La tensione verso l'apprendimento trasformativo, esercitata mediante la ricerca sulla pratica professionale, consente al professionista di reinterpretare un'esperienza professionale remota o nuova in base a un nuovo set di aspettative, dando nuovo significato e nuova prospettiva a quell'esperienza mediante la ristrutturazione delle prospettive e degli schemi di significato adottati. In questo senso, l'esperienza educativa quale frutto di un'indagine sulla pratica professionale potrebbe consentire di definire nuove prospettive per interpretare fatti e situazioni e, conseguentemente, prevedere azioni educative, andando ad alimentare quella dimensione prognostica che è tipica del sapere pedagogico e della progettazione formativa.

Infatti, l'apprendimento trasformativo presuppone un lavoro riflessivo sui processi percettivi che rappresentano una forma di "apprendimento preriflessivo" che «si determina prima dell'uso del linguaggio per costruire delle categorie logiche» (Mezirow, 1991, trad. it. 2003, p. 22). Se si considera che tale capacità si modifica con l'esperienza e 'direziona' l'agire, si comprende agevolmente perché in questa sede si stia richiamando il riferimento alla riflessione come dispositivo di monitoraggio e autovalutazione da parte dell'intero *team* progettuale: nel senso in cui la si propone in questo volume, la riflessione è dispositivo regolativo e autoregolativo della pratica educativa professionale; essa, dunque, risponde a una funzione di monitoraggio e di valutazione di

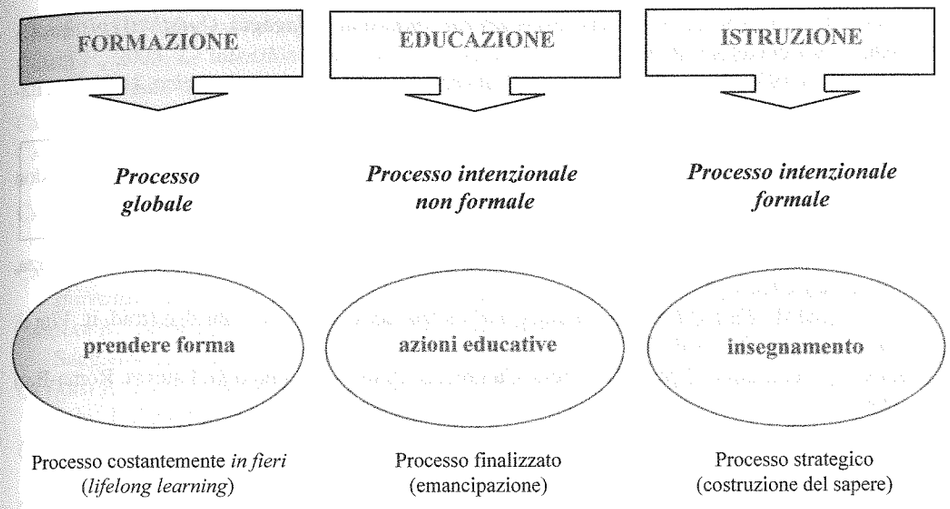
quella pratica e comporta sempre una critica in quanto è rivolta agli assunti su cui si fondano le scelte di pensiero e di azione educativa e formativa. Il professionista dell'educazione e della formazione esercita, così, una critica sulle premesse e sui presupposti su cui si fondano i suoi modelli di aspettativa.

Sono queste alcune delle ragioni per le quali si individua nella competenza di ricerca (cfr. Corbi, Perillo, Chello, 2018) la principale dotazione che qualifica nei termini della professionalità l'operato dei professionisti dell'educazione e della formazione, adottando un approccio secondo il quale il proprio lavoro non può prescindere dal rapporto fra ricerca e riflessione sull'agire educativo, formativo e didattico (cfr. Milana, Perillo, Muscarà, Agrusti, 2023; Perillo, 2014b).

Calzante, ai fini delle riflessioni proposte in questa sede, può risultare la proposta di Schön di analizzare l'abilità artistica architettonica come modello prototipale della pratica progettuale: gli architetti sono rappresentativi delle professioni progettuali. Partendo dal modello proposto da Simon (1976), il quale considera la progettazione come "soluzione strumentale di problemi", quindi come processo di ottimizzazione, la riflessione di Schön, alla quale è ancorata anche la nostra argomentazione, tenendo conto dell'incertezza e dell'unicità che caratterizzano le singole situazioni, intende la progettazione come processo di costruzione che si ridefinisce costantemente. Scrive a tal proposto Schön (1987, trad. it. 2006): «i progettisti giocano con le variabili, ricompongono valori conflittuali tra loro, e si muovono intorno a zone di confine» (p. 78).

In prospettiva di continuità con l'impostazione deweyana, il progettista della formazione viene visto come colui che converte situazioni indeterminate in altre determinate: egli parte dall'incerto per costruire percorsi emancipativi, scoprendo progressivamente conseguenze e implicazioni, non sempre intenzionali, relative alle sue costruzioni, per far luce sulle quali necessita di analisi e osservazioni critiche che, talvolta, determinano la ricostruzione della coerenza iniziale dell'idea progettuale. Si tratta, nei fatti, di tenere viva una costante conversazione riflessiva con gli oggetti della situazione che consente al progettista di verificare costantemente lo "stato di coerenza" del progetto, per non perdere di vista l'intenzionalità che ne è alla base e di tenere insieme le complesse variabili e dimensioni del sistema della formazione; quale che sia il contesto specifico e la tipologia di utenza con cui e per cui si progetta la formazione, il progetto va sempre pensato e realizzato tenendo conto di quel sistema della formazione che ne rappresenta lo scenario complesso dal quale emerge e nel quale deve necessariamente collocarsi per incidere in maniera significativa in termini di cambiamento, trasformazione ed emancipazione individuale e/o collettiva, lavorando nella prospettiva della coltivazione della comunità educante.

Il sistema della formazione



Riferimenti bibliografici

Abbagnano N., 1998, *Dizionario di filosofia*, Terza edizione aggiornata e ampliata da Giovanni Fornero, UTET, Torino.

Alberici A., 2002a, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano.

Alberici A., 2002b, *L'educazione degli adulti*, Carocci, Roma.

Alberici A., 2008, *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano.

Aleandri G., 2011, *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Armando, Roma.

Arendt H., 1964, *Vita activa. La condizione umana*, RCS Libri, Milano.

Ascenzi A., Corsi M. (a cura di), 2005, *Professione educatori/formatori. Nuovi bisogni educativi e nuove professionalità pedagogiche*, Vita & Pensiero, Milano.

Ausubel D.P., 1968, *Educational Psychology. A Cognitive View*, Holt, Rinehart and Winston, New York (trad. it. *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*, introduzione di Cesare Cornoldi, Paolo Meazzini, edizione italiana a cura di Daniela Castamagna, V ed., FrancoAngeli, Milano 1991).

Baldacci M., 2001, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano.

Baldacci M., 2007, *La pedagogia come attività razionale*, Editori Riuniti University Press, Roma.

Baldacci M., 2011, *Il Problematicismo*, Milella, Lecce.

Baldacci M., 2012a, *Epistemologia della didattica*, in *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, a cura di P.C. Rivoltella e P.G. Rossi, La Scuola, Brescia, pp. 25-42.

Baldacci M., 2012b, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma.

Baldacci M., 2013, *Il realismo e la ricerca pedagogica*, in *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, a cura di E. Corbi, S. Oliverio, Pensa MultiMedia, Lecce.

Baldacci M., Colicchi E. (a cura di), 2016, *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, Carocci editore, Roma.

Banfi A., 1924-1953, *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1961.

Banfi A., 1926, *Principi di una teoria della ragione*, Editori Riuniti, Roma 1967.

Barnes B., 1974, *Scientific knowledge and sociological theory*, Routledge & Kegan Paul, London and Boston (trad. it. *Conoscenza scientifica e teoria sociologica*, Liguori, Napoli 1979).

Bauman Z., 1999, *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna.

Bauman Z., 2000, *Liquid Modernity*, Polity, Cambridge (trad. it. *La modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002).

Bauman Z., 2004, *Wasted Lives. Modernity and its Outcasts*, Polity, Cambridge (trad. it. *Vite di scarto*, Laterza, Roma-Bari 2005).

Bauman Z., 2005, *Liquid Life*, Polity Press, Cambridge (trad. it. *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari 2006).

Becchi E. (a cura di), 1987, *Storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Bertin G.M., 1953, *Etica e pedagogia dell'impegno*, Marzorati, Milano.

Bertin G.M.,.1968-1995, *Educazione alla ragione*, Armando, Roma.

Biesta G.J.J., 2006, *'Of all affairs, communication is the most wonderful.' Education as Communicative Praxis*, in *John Dewey and Our Educational Prospect. A Critical Engagement with Dewey's Democracy and Education*, edited by D.T. Hansen, SUNY Press, Albany, NY.

Biesta G., 2022, *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina, Milano.

Bloom F.E., Broder L., 1950, *Problem Solving Processes of College Students*, University of Chicago press, Chicago.

Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), 1985, *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano.

Borghi L., 1951, *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, La Nuova Italia, Firenze.

Borghi L., 1953, *L'educazione e i suoi problemi*, La Nuova Italia, Firenze.

Bruner J., 1962, *On Knowing. Essays for the Left Land*, Harvard University Press, Cambridge (trad. it. *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 2005).

Bruner J.S., 1966, *Toward a Theory of Instruction*, The Belknap press of Harvard University Press, Cambridge (trad. it. *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1993).

Bruner J., 1996, *The Culture of Education*, Harvard University Press, Harvard (trad. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 1997).

Calaprice S., 2016, *Educazione Permanente: il Modello Formativo-Educante Sistemico Relazionale*, in *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, a cura di L. Dozza, S. Ulivieri, FrancoAngeli, Milano.

Cambi F., 1986, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Clueb, Bologna.

Cambi F., 1995, *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari.

Cambi F., 2000, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari.

Cambi F., 2001, *La pedagogia generale oggi: problemi di identità*, in *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, di F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora, La Nuova Italia, Milano, pp. 5-48.

Cambi F., 2003, *Una professione tra competenze e riflessività*, in *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, di F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, Carocci editore, Roma.

Cambi F., 2004, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari.

Cambi F., 2005, *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*, Edizioni del Cerro, Pisa.

Cambi F., 2006, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Utet, Torino.

Cambi F., Frauenfelder E. (a cura di), 1994, *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano.

Cambi F., Striano M., a cura di (2010), *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche*, Liguori, Napoli.

Cappa F., Del Negro G., 2016, *Introduzione*, in J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Carnap R., 1966, *I fondamenti filosofici della fisica. Introduzione alla filosofia della scienza*, Il Saggiatore, Milano.

Catarsi E., 2003, *Il progettista nel sistema della formazione*, in *Progettare formazione*, di E. Catarsi, T. Cini, Edizioni Del Cerro, Pisa.

Chello F., 2019, La "genuina contingenza" del lavoro educativo. Prospettive epistemologiche nella professionalizzazione dell'educatore, Pensa MultiMedia, Lecce.

Chevallard Y., 1985, *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, La pensée sauvage, Grenoble.

Chiosso G., 1997, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia.

Coffa J.A., 1991, *The semantic tradition from Kant to Carnap*, Cambridge University Press, New York (trad. it. *La tradizione semantica da Kant a Carnap*, il Mulino, Bologna 1998).

Cohen G., 1987, *Psicologia dei processi cognitivi*, Centro Scientifico Torinese, Torino.

Colicchi E., 2001, *I problemi della pedagogia: oggetti, percorsi teorici e categorie interpretative*, in *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, di F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora, La Nuova Italia, Firenze, pp. 95-140.

Colicchi E., 2003, *Il dispositivo formativo*, in *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, di F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, Carocci, Roma, pp. 121-158.

Colicchi E., 2011, *Dell'intenzione in educazione. Materiali per una teoria dell'agire educativo*, Loffredo, Napoli.

Colicchi E. (a cura di), 2004, *Intenzionalità: una categoria pedagogica. Contributi teorici*, Vol. 1, Unicopli, Milano.

Colicchi E. (a cura di), 2009, *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*, Carocci, Roma.

Contini M., 2014, *L'impegno per una resistenza pedagogica: tra riflessività e deontologia*, in *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, di M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, FrancoAngeli, Milano.

Contini M., Demozzi S., Fabbri M., Tolomelli A., 2014, *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, FrancoAngeli, Milano.

CORBI E., 2005, *La verità negata. Riflessioni pedagogiche sul relativismo critico*, FrancoAngeli, Milano.
CORBI E., 2010, *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*, Liguori, Napoli.
CORBI E., 2014, *Dal 'Dewey ipotetico' al 'Dewey reale', in La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, a cura di E. Corbi, P. Perillo, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia.
CORBI E., OLIVERIO S. (a cura di), 2013, *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia.
CORBI E., PERILLO P. (a cura di), 2014, *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia.
CORBI E., PERILLO P., CHELLO F. (a cura di), 2018, *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, Pensa MultiMedia, Lecce.
CORBI E., PERILLO P. (Eds.), 2015, *Educators Training. A Challenge for the Development of the Civitas Educationis*, «Civitas Educationis. Education, Politics and Culture», IV, 1, pp. 15-155.
CORNOLDI C., 1983, *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna.
DAMIANO E., 1998, *L'insegnamento come azione*, «Il Quadrante Scolastico», 38, pp. 23-48.
D'AGNESE V., 2003, *La costruzione e la gestione dei saperi nella Knowledge society. Strategie e spazi di formazione*, Pensa MultiMedia, Lecce.
DECRETO 22 AGOSTO 2007, n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006*, n. 296, GU Serie Generale n. 202 del 31-08-2007.
DE MENNATO P., 1994, *La ricerca "partigiana". Teoria di ricerca educativa*, CUEM, Milano.
DE MENNATO P., 2003, *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*, Edizioni Guerini e Associati, Milano.
DEMETRIO D., 1997, *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari.
DEMETRIO D., 2003, *Introduzione, in Apprendimento e trasformazione. Il significato e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, di J. Mezirow, Raffaello Cortina Editore, Milano.
DEMETRIO D., ALBERICI A., 2002, *Istituzioni di educazione degli adulti*, Guerini e Associati, Milano.
DENNETT D.C., 1996, *Kinds of Minds, Towards an Understanding of Consciousness*, Basic Books, New York (trad. it. *La mente e le menti*, Sansoni, Milano 1997).
DE SANCTIS F.M., 1979, *L'educazione permanente*, La Nuova Italia, Firenze.
DEWEY J., 1897, *My Pedagogic Creed*, E.L. Kellog & Co., New York (trad. it. *Il mio credo pedagogico: antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1961).
DEWEY J., 1908, *Does Reality Possess Practical Character?*, in *The Middle Works of John Dewey. 1899-1924*, edited by J.A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale 1977 (trad. it. *La realtà possiede carattere pratico?*, in *J. Dewey. Logica sperimentale. Teoria naturalistica della conoscenza e del pensiero*, a cura e con un saggio introduttivo di R. Frega, Quodlibet, Macerata 2008, pp. 131-146).
DEWEY J., 1916, *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York (trad. it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949).
DEWEY J., 1925, *Experience and Nature*, in *The Later Works of John Dewey. 1925-1953*, vol. 1, edited by J.A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale 2008 (trad. it. *Esperienza e natura*, Mursia, Milano 1973).
DEWEY J., 1929, *The Sources of a Science of Education*, in *The Later Works of John Dewey. 1925-1953*, vol. 5, edited by J.A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale 1984 (trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1967).
DEWEY J., 1929, *The Quest for Certainty*, in *The Later Works of John Dewey. 1925-1953*, vol. 4, edited by J.A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale 1984 (trad. it. *La ricerca della certezza. Studio del rapporto tra conoscenza e azione*, La Nuova Italia, Firenze 1968).
DEWEY J., 1931, *Context and Thought*, University of California Press, Berkeley (trad. it. *Contesto e pensiero*, in *Cartografie pedagogiche*, a cura di O. De Sanctis, E. Frauenfelder, Liguori, Napoli 2010, pp. 53-71).
DEWEY J., 1933, *How We Think*, D.C. Heath, Boston, MA (trad. it. *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1961.
DEWEY J., 1938, *Experience and Education*, KAPPA DELTA PI, USA (trad. it. *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949).
DEWEY J., 1938, *Logic: The Theory of Inquiry*, Henry Holt, New York (trad. It. *Logica. Teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1973).
DEWEY J., 1939, *Creative Democracy. The Task Before Us*, in *The Later Works of John Dewey. 1925-1953*, vol. 14, edited by J.A. Boydston, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press 1988.
DEWEY J., BENTLEY A.F., 1949, *The Knowing and the Known*, Beacon Press, Boston (trad. it. *Conoscenza e transazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974).
DOZZA L., ULIVIERI S. (a cura di), 2016, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano.
FABBRI L., 2007, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma.
FABBRI L., STRIANO M., MELACARNE C., 2008, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano.
FABBRI M., 2014, *Fra etica, riflessività e deontologia. Direzioni di paradossalità, andata e ritorno: oltre il doppio legame*, in *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, di M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, FrancoAngeli, Milano.
FABBRI M., 2018, *Procedere per sconfinamenti. Il 'problematicismo pedagogico' e le sue tensioni euristiche*, in *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, a cura di E. Corbi, P. Perillo, F. Chello, Pensa Multimedia, Lecce pp. 41-55.
FABBRI M., 2020, *Le coordinate teoriche del problematicismo pedagogico*, in *Educare alla ricerca. Giovanni Maria Bertin precursore del pensiero della complessità*, a cura di M. Fabbri, T. Pironi, Studium, Roma, pp. 155-156.
FEDERIGHI P., 2016, *L'evoluzione dei concetti di* Éducation permanente, lifelong/lifewide learning, *educazione degli adulti*, in *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, a cura di L. Dozza. S. Ulivieri, FrancoAngeli, Milano.
FEYERABEND P.K., 1965, *Problems of Empiricism*, in *Beyond the Edge of Certainty*, edited by R.G. Colodny, Englewood Cliffs, N.J. (trad. it. *I problemi dell'empirismo*, Lampugnani, Milano 1971).
FEYERABEND P.K., 1975, *Against method*, New Left Books, US (trad. it. *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1984).
FLAVELL J.H., 1970, *Developmental studies of mediated memory, in Advances in child development and behaviour*, vol. 5, edited by H.W. Reese, L.P. Lipsitt, Academic Press, New York.
FODOR J.A., 1983, *The Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*, MIT Press, Cambridge (trad. it. *La mente modulare. Saggio di psicologia delle facoltà*, il Mulino, Bologna 1988).

FORNACA R., 1982, *La pedagogia italiana contemporanea*, Sansoni, Firenze.
FRABBONI F., 2006, *Didattica e apprendimento*, Sellerio, Palermo.
FRABBONI F., PINTO MINERVA F., 1994, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
FRABBONI F., PINTO MINERVA F., 2003, *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
FRAUENFELDER E., 1983, La prospettiva educativa tra biologia e cultura, Liguori, Napoli.
FRAUENFELDER E., 1993, *Apprendimento, sviluppo, educazione*, in *Fondamenti di pedagogia e di didattica*, di A. Canevaro et alii, Laterza, Roma-Bari.
FRAUENFELDER E., 1994, *Pedagogia e biologia. Una possibile alleanza*, Liguori, Napoli.
FRAUENFELDER E., 2000, *Introduzione*, in *Immagini e teorie della mente. Prospettive pedagogiche*, di F. Santoianni, M. Striano, Carocci, Roma.
FRAUENFELDER E., SANTOIANNI F., 2002a, *Percorsi dell'apprendimento percorsi per l'insegnamento*, Armando, Roma.
FRAUENFELDER E., SANTOIANNI F. (a cura di), 2002b, *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, Liguori, Napoli.
FRAUENFELDER E., SANTOIANNI F., STRIANO M., 2004, *Introduzione alle scienze bioeducative*, Laterza, Roma-Bari.
FREIRE P., 1969, *La educación como práctica de la libertad*, Nuevo Orden Ediciones (trad. it. *L'educazione come pratica di libertà*, Mondadori, Milano 1973).
FREIRE P., 1970, PEDAGOGY OF THE OPPRESSED, Herder & Herder, New York (trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971).
GALLINA V., LICHTNER M., 1996, *L'educazione in età adulta. Primo rapporto nazionale*, Franco-Angeli, Milano.
GARDNER H., 1983, *Frames of Mind, the Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York (trad. it. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Feltrinelli, Milano, 1987).
GARDNER H., 1991, *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*, Basic Books, New York (trad. it. *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano 1993).
GARRISON J., ÖHMAN J., ÖSTMAN L., 2022, *Deweyan Transactionalism in Education. Beyond Self-action and Inter-action*, Bloomsbury Publishing, London.
GENNARI M., 2002[3], *Didattica generale*, Bompiani, Milano.
GIERGE R., 1996, *Spiegare la scienza: un approccio cognitivista*, il Mulino, Bologna.
GOLEMAN D., 1995, *Emotional Intelligence. Why It Can Matter More Than QI*, Bantam, New York (trad. it. *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano 1996).
GOLEMAN D., 2006, *Social Intelligence. The New Science of Human Relationships*, arrow books, New York (trad. it. *Intelligenza sociale*, Rizzoli, Milano 2006).
GRANESE A., 1968, *Filosofia analitica e problemi educativi*, La Nuova Italia, Firenze.
GRANESE A., 2008, *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, Armando, Roma.
HABERMAS J., 1968, *Erkenntnis und Interesse*, Suhrkamp, Frankfurt am Main (trad. it. *Conoscenza e interesse*, Laterza, Bari 1973).
HABERMAS J., 1981, *Theorie des kommunikativen Handelns*, Suhrkamp, Frankfurt am Main (trad. it. *Teoria dell'agire comunicativo*, il Mulino, Bologna 1986).
HEMPEL C.G., 1966, *Philosophy of Natural Science*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J. (trad. it. *Filosofia delle scienze naturali*, il Mulino, Bologna 1980).

HEIDEGGER M., 1967, *Sein und Zeit*, Kotta, Colonia (trad. it. *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1971).
IANES D. (a cura di), 1996, *Metacognizione e insegnamento. Strumenti teorici e applicativi*, Erickson, Trento.
JOHNSON-LAIRD P.N., 1983, *Mental Models*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it. *Modelli mentali*, il Mulino, Bologna, 1988).
KANIZSA S., TRAMMA S. (a cura di), 2011, *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Carocci, Roma.
KARMILOFF-SMITH A., *Beyond Modularity*, MIT Press, Cambridge, 1992 (trad. it. *Oltre la mente modulare*, il Mulino, Bologna, 1995).
KUHN T., 1962, *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago (trad. it. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 2007).
LAENG M., 1978, Lessico pedagogico, La Scuola, Brescia.
LAENG M., 1994, *Enciclopedia pedagogica*, 6. Voll, La Scuola, Brescia.
LAPORTA R., 1993, *Natura e finalità dell'educazione*, in *Fondamenti di pedagogia e di didattica*, di A. Canevaro *et alii*, Roma-Bari, Laterza.
LAPORTA R., 1996, *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
LAPORTA R., 2001, *Avviamento alla pedagogia*, Carocci, Roma.
LATOUR B., 1987, *Science in action. How to Follow Scientists and Engineers Through Society*, Harvard University Press, Cambridge (trad. it. *La scienza in azione. Introduzione alla sociologia della scienza*, Edizioni di Comunità, Torino 1998).
LEGGE 10 MARZO 2000, n. 62, *Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione*, GU Serie Generale n. 67 del 21-03-2000.
LEGGE 28 MARZO 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, GU Serie Generale n. 77 del 02-04-2003.
LEGGE 3 FEBBRAIO 2006, n. 27, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 5 dicembre 2005, n. 250, recante misure urgenti in materia di università, beni culturali ed in favore di soggetti affetti da gravi patologie, nonché in tema di rinegoziazione di mutui*, GU Serie Generale n. 29 del 04-02-2006.
LEGGE 27 DICEMBRE 2006, n. 296, *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007)*, GU Serie Generale n. 299 del 27-12-2006 - Suppl. Ordinario n. 244.
LENGRAND P., 1970, *Introduction à l'éducation permanente*, UNESCO, Paris (trad. it. *Introduzione all'educazione permanente*, Armando, Roma 1973).
LIPARI D., 2009, *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Edizioni Lavoro, Milano.
LOIODICE I., 2014, *La pedagogia tra le scienze. La formazione permanente come* proprium *della pedagogia*, in *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, a cura di M. Corsi, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
LOIODICE I., 2016, *L'educazione per il corso della vita*, in *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, a cura di L. Dozza, S. Ulivieri, FrancoAngeli, Milano.
LOIODICE I., 2019, *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*, FrancoAngeli, Milano.
MADDY P., 2007, *Second Philosophy: A Naturalistic Method*, Oxford University Press, New York.

Mariani A., Sarsini, D. (a cura di), 2006, *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*, Clueb, Bologna.
Martinard J.L., 1986, *Connaître e transformer la matière*, Peter, Lang Berne.
Massa R. (a cura di), 1992, *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano.
Massa R., 1997, *Sugli usi della fenomenologia nella pedagogizzazione attuale delle forme di cultura. Alcune note critiche a partire dalle nozioni di 'intenzionalità' e 'progetto'*, «Encyclopaideia», I, 2, pp. 9-30.
Masullo A., 1965, *La fondazione "intenzionale" della comunità inter-soggettiva nel pensiero di E. Husserl*, in *La comunità come fondamento*, di A. Masullo, Libreria Scientifica Editrice, Napoli, pp. 230-231.
Mead G.H., 1934, *Mind, self and society*, The University of Chicago Press, Chicago and London (trad. it. *Mente, sé e società*, Giunti, Firenze 2018).
Melacarne C., Mucciarelli V., 2014, *La progettazione educativa tra significati e materialità*, in *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, a cura di E. Corbi, P. Perillo, Pensa MultiMedia, Lecce.
Merleau Ponty M., 1945, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris (trad. it. *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano 1965).
Mezirow J., 1978, *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges*, Center for Adult Education, Teachers College, Columbia University, New York.
Mezirow J., 1991, *Transformative Dimension of Adult Learning*, John Wiley & Sons, Melbourne (trad. it. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003).
Mezirow J., 2016, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
Mezirow J., Darkenwald G.G., Knox A.B., 1975, *Last Gamble on Education: Dynamics of Adult Basic Education*, Adult Association of the USA, Washington, DC.
Mezirow J. et al., 1990, *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A guide to Transformative and Emancipatory learning*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
Mezirow J. et al., 2000, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
Mezirow J., Taylor W. et al., 2009, *Transformative Learning in Practice*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
Mezirow J., Taylor E.W. (eds.), 2011, *Transformative Learning: Theory to Practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, John Wiley, San Francisco.
Mialaret G., 1976, *Les sciences de l'éducation*, PUF, Paris (trad. it. *Le scienze dell'educazione*, Loescher, Torino 1976).
Milana M., Perillo P., Muscarà M., Agrusti F. (a cura di), 2023, *Il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, sociali e istituzionali*, FrancoAngeli, Milano, https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/1012.
Minichiello G., 1998, *Ricerche sul problema della razionalità in pedagogia*, EDISUD, Salerno.
Ministero dell'Istruzione, *Sistema educativo di istruzione e di formazione*, https://www.miur.gov.it/web/guest/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione.
Monasta A., 1997, *La progettualità nella formazione*, in *Mestiere: progettista di formazione*, a cura di A. Monasta, Carocci, Roma.

Morin E., 1986, *La méthode. III. La connaissance de la connaissance/1*, Seuil, Paris (trad. it. *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1989).
Morin E., 1999, *Une tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*, Éditions du Seuil, Paris (trad. it. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000).
Mortari L., 2003, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
Muzi M., 2001, *Una pedagogia per il futuro prossimo*, in *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, di F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora, La Nuova Italia, Milano, pp. 141-189.
Nosari S., 2013, *Capire l'educazione. Lessico, contesti, scenari*, Mondadori, Milano.
Novak J.D., Gowin D.B., 1989, *Imparando a imparare*, Società Editrice Internazionale, Torino.
Orefice P., 2001, *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Carocci, Roma.
Orefice P., 2006, *Pedagogia*, Editori Riuniti, Roma.
Orefice P., Corbi E. (a cura di), 2016, *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale*, ETS, Pisa.
Orefice P., Cunti A. (a cura di), 2005, *Multieda. Dimensioni dell'educare in età adulta: prospettive di ricerca e d'intervento*, Liguori, Napoli.
Perillo P., 2010, *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla riflessività*, Liguori, Napoli.
Perillo P., 2012, *Pensarsi educatori*, Liguori, Napoli.
Perillo P., 2013, *L'autoimpresa formativa. Un approccio pedagogico alla formazione delle risorse umane*, in *La formazione delle "Human Resources". Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*, a cura di E. Frauenfelder, F.M. Sirignano, Pensa MultiMedia, Lecce.
Perillo P., 2014a, *L'approccio educativo transazionale*, in *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, a cura di E. Corbi, P. Perillo, Pensa MultiMedia, Lecce.
Perillo P., 2014b, *La pratica educativa professionale. Azione e ricerca nella formazione degli educatori*, in *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, a cura di E. Corbi, P. Perillo, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 247-276.
Perillo P., 2017, *La progettazione formativa per l'istruzione degli adulti nell'ottica dell'Educazione permanente*, in *L'istruzione degli adulti nei CPIA in Campania. Rapporto preliminare del Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo*, a cura di G.L. De Luca Picione, E. Madonia, Guida Editore, Napoli, p. 55-106.
Perillo P., 2018, *Il paradigma trasformativo e lo sviluppo delle competenze di ricerca dei professionisti dell'educazione e della formazione. La Ricerca-Azione Transazionale*, in *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, a cura di E. Corbi, P. Perillo, F. Chello, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 111-157.
Perla L., 2012, *Teorie e modelli*, in *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, a cura di P.C. Rivoltella, P.G. Rossi, La Scuola, Brescia, pp. 43-58.
Popper K., 1935, *Logik del Forschung*, Verlag von Julius Springer, Vienna (trad. it. *Logica della scoperta scientifica*, Einaudi, Torino 1970).
Putnam H., 2004, *Fatto/valore: fine di una dicotomia e altri saggi*, Fazi Editore, Roma.
Quaglino G.P., 2005, *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

QUAGLINO G.P. (a cura di), 2004, *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
QUINE W.V., 1969, *Ontological relativity and other essays*, Columbia University Press, New York and London (trad. it. *La relatività ontologica e altri saggi*, Armando, Roma 1986).
REICHENBACH H., 1951, *The rise of scientific philosophy*, Cambridge University Press, London (trad. it. *La nascita della filosofia scientifica*, il Mulino, Bologna 1966).
REICHENBACH H., 1959, *Modern philosophy of science*, Greenwood Press, Westport, Conn. (trad. it. *La nuova filosofia della scienza*, Bompiani, Milano 1974).
RIVOLTELLA P.C., ROSSI P.G (a cura di), 2012, *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia.
ROSSI P.G., PEZZIMENTI L., 2012, *La trasposizione didattica, in L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, a cura di P.C. Rivoltella e P.G. Rossi, La Scuola, Brescia, pp. 167-183.
SARRACINO V., 2000, *Progettare la formazione, in Ripensare la formazione*, a cura di V. Sarracino, M.R. Strollo, Liguori, Napoli.
SARRACINO V., 2011, *Pedagogia e educazione sociale. Fondamenti, Processi, Strumenti*, Edizioni ETS, Pisa.
SANTOIANNI F., 2004, *La ricerca nelle scienze bioeducative, in Introduzione alle scienze bioeducative*, di E. Frauenfelder, F. Santoianni, M. Striano, Laterza, Roma-Bari.
SCHETTINI B., 2005, *Il lavoro pedagogico con gli adulti fra teoria e operatività*, Luciano Editore, Napoli.
SCHÖN D.A., 1983, *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York (trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993).
SCHÖN D.A., 1987, *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey Bass, San Francisco (trad. it. *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006).
SCHÖN D.A., 1991, *The Reflective Turn. Case Studies in and on educational practice*, Teachers College Press, New York.
SCHÖN D.A., 1992, *The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education*, «Curriculum Inquiry», 22, 2.
SCHWARTZ B., 1987, *Educazione degli adulti ed educazione permanente. 11 lezioni all'Università di Padova*, Liviana Editrice, Padova.
SCHWARTZ B., DE BLIGNIERES. A., 1981, *Rapporto sull'educazione permanente: documento finale presentato al Consiglio d'Europa*, Esi, Roma.
SHALLICE T., 1988, *From neuropsychology to mental structure*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it. *Neuropsicologia e struttura della mente*, il Mulino, Bologna, 1990).
SIEGEL D.J., 1999, *The Developing Mind. Toward a neurobiology of interpersonal experience*, Guilford, New York (trad. it. *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001).
SIMON H., 1976, *The Sciences of the Artificial*, M.I.T. Press, Cambridge.
STERNBERG R.J., 1985, *Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it. Teorie dell'intelligenza, Bompiani, Milano 1987).
STERNBERG R.J., SPEAR-SWERLING L., 1977, *Le tre intelligenze*, Erickson, Trento.
STRIANO M., 2001, *La «razionalità riflessiva» nell'agire educativo*, Liguori, Napoli.
STROLLO M.R., 2004, *Intenzionalità tra pedagogia, fenomenologia e scienze cognitive. Alcune premesse*, in *Intenzionalità: una categoria pedagogica. Contributi teorici* (Vol. 1), a cura di E. Colicchi, Unicopli, Milano.
TOLOMELLI A., 2014, *Lineamenti di deontologia pedagogica*, in *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, di M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, FrancoAngeli, Milano.
TRECCANI ON LINE, voce "Istruire", in Vocabolario on line, https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/istruire/.
WENGER E., 1998, *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006).

Parte terza
I tempi dell'istruzione, dell'educazione e della formazione

Premessa alla Parte Terza

La terza parte di questo volume ha l'obiettivo di introdurre il lettore/la lettrice a un'analisi critica del rapporto tra il sapere e i dispositivi pedagogici, da un lato, e il tempo e la temporalità, da un altro lato.

In particolare, tale rapporto sarà analizzato mediante un'illustrazione delle diverse dimensioni temporali che caratterizzano i processi di istruzione, educazione e formazione, le cui concettualità sono state prese in esame nella seconda parte di questo testo. Dunque, per una adeguata lettura e comprensione delle pagine che seguono, è necessario aver raggiunto gli obiettivi dei capitoli precedenti.

A partire da tale illustrazione, poi, ci si soffermerà sulla necessità di progettare dispositivi pedagogici i cui tempi siano in grado di equilibrare la spinta conformativa e quella trasformativa, entrambe sempre presenti nei processi di istruzione, educazione e formazione. Facendo riferimento alla pedagogia pragmatista e transazionale di Dewey, analizzata nella prima parte del volume, tale equilibrio sarà individuato, da un punto di vista teorico-pratico, in dispositivi pedagogici in grado di riconoscere il duplice ruolo che l'incertezza ricopre nelle transizioni formative e di accompagnare i singoli individui verso una crescita di tipo emancipativo.

Infine, si passeranno in rassegna – senza alcuna pretesa di esaustività – le principali caratteristiche delle transizioni tra le varie fasi del processo di formazione, così come individuate nelle società occidentali: infanzia e fanciullezza, adolescenza e giovinezza, adultità e anzianità.

I tre capitoli che seguono, dunque, vanno intesi come un continuum, pertanto è richiesto al lettore/alla lettrice di non parcellizzare le unità di analisi in compartimenti stagni.

Tempo e temporalità dei dispositivi pedagogici

CAPITOLO SETTIMO

Fabrizio Chello

Obiettivi del capitolo

1. Conoscere e comprendere il concetto di 'dispositivo pedagogico'
2. Conoscere le dimensioni dei dispositivi pedagogici: tempo, spazio, relazione e strategia
3. Comprendere le differenze e le analogie tra tempo e temporalità formativa
4. Concepire la pedagogia come sapere progettuale e come sapere depositario
5. Riflettere sul rapporto ineludibile tra emancipazione e conformazione in educazione alla luce dei principi deweyani di 'crescita' e 'continuità'

7.1 Il dispositivo pedagogico e le sue dimensioni

I concetti di 'istruzione', 'educazione' e 'formazione' – analizzati nella seconda parte di questo volume – individuano tre processi molto diversi tra loro, ma strettamente interconnessi al punto che, nelle pratiche concrete e situate, diviene difficile distinguerli.

Si pensi a quando un/una insegnante, in un dato contesto scolastico (ad esempio una classe terza di un istituto secondario di secondo grado di un quartiere periferico di una grande città italiana), progetta e attua un processo di insegnamento-apprendimento. Il fine primario di tale intervento è consentire agli studenti e alle studentesse di sviluppare conoscenze e competenze relative a uno specifico contenuto disciplinare (ad esempio, i temi principali e le trasformazioni stilistiche delle opere di Dante).

A ben guardare però, questa attività di istruzione potrebbe condurre il gruppo classe – a partire da una istanza intenzionale di uno degli attori in campo o a partire da una sollecitazione che emerge in maniera spontanea – a riflettere sui valori, sui concetti, sulle procedure che sottostanno a tale contenuto. Si potrebbe così innescare una riflessione che potrebbe indurre docente e studenti/studentesse a ri-conoscere e a

trasformare la propria visione non solo di quel contenuto (= istruzione), ma anche delle categorie con cui si sente, si legge e si agisce la realtà (= educazione) e, infine, dell'immagine di sé che ciascuno/a coltiva e accresce attraverso le esperienze che vive (= formazione).

Questo esempio sembrerebbe dimostrare – almeno a tutta prima – che, nello stesso tempo e nello stesso spazio, gli stessi attori sociali, caratterizzati dallo stesso tipo di relazione, riescano a dare forma, attraverso gli stessi metodi e strumenti, a tre processi che – come si è avuto modo di vedere nelle pagine precedenti (cfr. i capitoli 4, 5 e 6) – hanno finalità diverse e caratteristiche specifiche. La domanda, dunque, che viene da porsi è: come si esprimono queste differenze e specificità e, dunque, come è possibile distinguere i processi di istruzione, educazione e formazione, pur riconoscendone la loro ineludibile interconnessione? Per rispondere a questa questione è utile ritornare al suddetto esempio per provare ad analizzarlo al di là della prima impressione che ha fornito.

Interconnessioni e differenze tra i processi di istruzione, educazione e formazione

Si immagini, dunque, di essere quell'insegnante e di aver colto, con consapevolezza e responsabilità, la trasformazione avvenuta nel corso della lezione. Tale trasformazione consiste in un ampliamento dell'orizzonte teleologico dell'intervento messo in atto per gli studenti/le studentesse: oltre alla finalità istruttiva (tutta volta al loro sviluppo cognitivo e culturale), sono emerse anche una finalità educativa (centrata cioè sul loro sviluppo affettivo-emotivo, socio-relazionale ed etico-politico) e una finalità formativa (tesa a creare uno spazio-tempo in cui si possa riflettere su una o più dimensioni della loro identità ed eventualmente modificarle). Se l'insegnante, al di là di ciò che è accaduto in quello specifico momento, ha intenzione di dare seguito in maniera strutturata a questa interconnessione processuale e finalistica, allora dovrà quantomeno:

- ripensare il ritmo del proprio intervento, consentendo a ciascuno/a studente/studentessa di approfondire e di andare oltre il contenuto disciplinare attraverso punti di vista inediti;
- riorganizzare l'aula, affinché la nuova disposizione degli arredi (scrivania, banchi e sedie, *in primis*, ma anche armadi, lavagna, cartelloni, ecc.) possa facilitare il confronto tra pari;
- riformulare il proprio stile di interazione, favorendo ad esempio forme di comunicazione verbale e non verbale che attestino vicinanza e che sostengano la narrazione di sé;
- riprogettare interventi che favoriscano, oltre all'apprendimento dei suddetti contenuti, l'espressione di emozioni e pensieri, trasformando così il modo di fare lezione.

In questo senso, l'insegnante dovrà agire intenzionalmente su una serie di risorse a sua disposizione, dando vita a interventi con caratteristiche diverse da quelli che hanno una centratura esclusivamente apprenditiva, affinché le finalità dei processi di istruzione, educazione e formazione possano essere effettivamente raggiunte contemporaneamente.

Le risorse utilizzabili dall'insegnante – ma il discorso è identico anche per chi esercita un'altra professione di tipo pedagogico, come quella di educatore/educatrice o pedagogista – vanno a costituire il 'dispositivo pedagogico'. Con questo termine è possibile intendere – seguendo la più accreditata letteratura francofona (cfr., tra gli altri, Jacquinot-Delaunay, Monnoyer, 1999; Pothier, 2003; Guichon, 2006; Demaizière, 2008) – un insieme di risorse di natura diversa che, integrate l'una all'altra, secondo una specifica sequenza e logica interna, consentono di rispondere in maniera adeguata ai bisogni espressi dalla molteplicità di persone che compongono una comunità. Ossia i dispositivi pedagogici si configurano come articolati e coerenti insiemi di risorse che consentono a chi sovraintende i processi di istruzione, educazione e formazione di colmare la distanza qualitativa e quantitativa che sussiste tra:

Il dispositivo pedagogico

- le condizioni della situazione attuale (e, dunque, i bisogni che essa esprime);
- le condizioni che si vorrebbero raggiungere attraverso la trasformazione della situazione attuale (e, dunque, gli obiettivi che ci si pone);
- le condizioni che realmente andranno a caratterizzare la situazione futura una volta terminato l'intervento messo in atto (e, dunque, i risultati che si otterranno).

Le risorse dei dispositivi pedagogici delineano le dimensioni **contestuali e situazionali*** dei processi di istruzione, educazione e formazione. Tali risorse o dimensioni, da sempre agenti nei suddetti processi, sono state identificate con accuratezza dal sapere pedagogico occidentale almeno sin dall'epoca moderna (cfr. Ferrari, 2016), in concomitanza con una sua prima sistematizzazione e razionalizzazione (cfr. De Sanctis, 1989). Esse sono:

- il tempo;
- lo spazio;
- la relazione;
- la strategia.

* **Contesto e situazione**
Nel senso comune, i termini 'contesto' e 'situazione' sono spesso usati come sinonimi. Nel discorso delle scienze umane e sociali, invece, essi hanno significati diversi.
Il contesto è l'insieme delle condizioni strutturali e generali che caratterizzano un determinato spazio-tempo e che influenzano un insieme di eventi che si svolgono al suo interno.
La situazione è l'insieme delle particolari circostanze in cui avviene un determinato evento. Tale insieme può, dunque, differire da evento a evento.

La prima di queste quattro dimensioni è l'oggetto principale della presente parte del volume, mentre le altre tre dimensioni sono analizzate in maniera più sintetica e rapida nelle righe che seguono.

Per quanto concerne lo spazio, esso può essere inteso come la dimensione fisica che contiene sia soggetti sia oggetti e che consente loro di interagire, modificando così gli eventi in atto o creandone di nuovi. Tale interazione tra spazio, soggetti e oggetti influenza – come ha sottolineato Lewin (1936, trad. it. 1961), padre putativo della psicologia sociale – i comportamenti individuali e collettivi, andando a incidere sulla vita psicologica del singolo o della comunità in modo specifico. Il medesimo spazio fisico, infatti, non ha lo stesso effetto su individui diversi o sullo stesso individuo in momenti differenti della sua vita, poiché le condizioni psicologiche variano in ciascun individuo e in ciascun momento esistenziale, con la conseguenza che si possono avere numerose percezioni dello stesso spazio. Sicché, se è vero che lo spazio fisico influenza il nostro comportamento, è altrettanto vero che le nostre condizioni psicologiche influenzano l'esperienza dello spazio. Lì dove l'interazione tra spazio fisico e spazio psicologico consente l'emergenza dell'ambiente, quale spazio di vita in cui entrano in comunicazione fatti 'oggettuali' e 'soggettuali'. Per tale motivo, Lewin (1951, trad. it. 1972, p. 308) ha asserito che il comportamento individuale (C) cambia in funzione sia delle caratteristiche personali (P) sia di quelle dell'ambiente (A), secondo la formula C = f (P, A).

Lo spazio



Oltre a una natura fisica e a una di tipo psicologico, lo spazio assume una natura sociale. Come evidenziato dal sociologo canadese Goffman (1963, trad. it. 1971), ogni occasione di socializzazione prevede una specifica **organizzazione dello spazio**, che consente alle persone non solo di muoversi all'interno di esso rispettando regole esplicite e implicite, ma anche di riconoscere ruoli e funzioni, di adempiere ai compiti e di strutturare un comportamento adeguato. Basti pensare – sempre riprendendo l'esempio precedente – a quello che accade in un'aula scolastica a seconda che l'occasione di socializzazione sia la lezione o l'intervallo: lo stesso spazio, con gli stessi arredi e le stesse persone, assume una funzione sociale diversa (di apprendimento e di sviluppo culturale, nel primo caso, e di riposo e di intrattenimento, nel secondo) e viene vissuto alla luce di significati, codici e procedure a volte opposti (ad esempio, nel corso dell'intervallo, i banchi e non le sedie sono usati per sedersi, gli studenti e le studentesse si suddividono in piccoli gruppi, il linguaggio usato è decisamente più informale e i rapporti umani sono più paritetici e meno gerarchici). Questa riconfigurazione sociale dello spazio può riguardare, all'estremo opposto del suddetto esempio, anche spazi che non hanno a tutta prima una finalità istruttiva o educativa, ma che la assumono sulla base dell'uso che ne viene fatto: si pensi, giusto per citare due casi tra loro molto diversi, all'*outdoor education*, quale pratica che risemantizza in senso educativo gli spazi all'aperto (il bosco, il mare, la montagna, ecc.), o alla *media education*, che pensa gli spazi mediali – analogici e digitali – non solo come strumenti di intrattenimento, ma anche come spazi apprenditivi, educativi e formativi.

La natura sociale dello spazio rimanda, infine, alla sua natura culturale. L'antropologo francese Augé (1992, trad. it. 1993) ha sottolineato che ogni spazio – o meglio, riprendendo i suoi termini, ogni «luogo» – assume, nel tempo, una sua identità, definita e strutturata, che lo differenzia da tutti gli altri e che lo rende immediatamente riconoscibile. Tale identità prende forma sulla base della storia del luogo, delle funzioni sociali che esso ha svolto, dei significati che gli sono stati attribuiti, delle pratiche rituali che in esso sono state svolte, delle persone che lo hanno abitato. Per tali motivi, tale identità non è fissa e statica, ma cambia nel tempo, attraverso innovazioni che sono condotte dai singoli attori e dalla collettività. Al tempo stesso, però, gli attori sociali sono influenzati dall'identità culturale dello spazio: essa consente, infatti, di creare un legame tra le persone e l'ambiente, permettendo così di riconoscersi (o non riconoscersi) e di trasformarsi. È in questo senso che lo spazio è stato inteso, a più riprese nel dibattito pedagogico – da Rousseau (1762, trad. it. 2003) a Malaguzzi (2017), passando per Montessori (1909) –, come il primo agente dei processi di istruzione, educazione e formazione.

La relazione

Tali riflessioni sullo spazio consentono di passare ad analizzare un'altra risorsa dei dispositivi pedagogici: la relazione. Infatti, se gli spazi non sono semplici contenitori fisici ma hanno una loro consistenza psicologica, sociale e culturale, allora vuol dire che essi sono costituiti da relazioni che influenzano in maniera reciproca tutti gli elementi che ne fanno parte. Più precisamente, se ci si colloca in una prospettiva di tipo **ecologico***, è possibile affermare con Mortari (2017; 2020) che ogni essere – vivente o non vivente – si trova da sempre immerso in una

* **Ecologico**
L'ecologia è la disciplina che analizza, attraverso le risorse del metodo scientifico, le relazioni tra gli organismi e l'ambiente. In questo senso, oggetto dell'ecologia - a differenza delle altre scienze naturali - non sono i singoli elementi che abitano l'ambiente, bensì gli ecosistemi: insiemi di organismi viventi (vegetali e animali) e di materia non vivente, le cui interazioni tra loro e con l'ambiente circostante generano un sistema autosufficiente e in equilibrio dinamico.
In pedagogia, il termine rimanda a due significati, uno più generale e l'altro più specifico.
Nel primo caso, il termine 'ecologico' qualifica qualunque ricerca che analizza il proprio oggetto di studio nel proprio ambiente naturale, indagando così le relazioni tra tale elemento e il resto del sistema.
Nel secondo caso, il termine è usato per indicare quel settore di studi che si interessa delle teorie e delle pratiche per favorire lo sviluppo di una educazione attenta all'ambiente e, dunque, di una cultura della sostenibilità.

rete di relazioni, la cui tenuta può influenzare in maniera positiva o negativa il suo modo di stare al mondo. Ciò significa che ciascun nodo della rete è influenzato, sin nella sua struttura più ancestrale, dagli scambi comunicativi che intrattiene con gli altri nodi, in un gioco di influenze costanti e vicendevoli, che rendono ciascun elemento responsabile non solo della propria sopravvivenza e cura, ma anche della sopravvivenza e cura degli altri così come della sostenibilità dell'intero sistema (cfr. Malavasi, 2010; Guerra, 2015; Birbes, 2016).

In questo senso, se si pensa all'essere umano, il suo percorso di formazione può essere inteso come una ri-significazione e una ri-organizzazione degli effetti emersi dalle relazioni che ciascun individuo ha intessuto con se stesso, con gli altri esseri umani, con altri tipi di esseri viventi, con gli oggetti, con gli spazi, con il tempo e con tutti gli altri elementi che costituiscono la realtà. Tra queste relazioni, vi sono anche quelle che hanno una valenza istruttiva ed educativa: si pensi, ad esempio, alle relazioni con genitori, insegnanti e superiori o, ancora, con i pari (fratelli/sorelle, amici/amiche, compagni/compagne di classe, di scuola o di sport, ecc.). Relazioni in cui si è inevitabilmente immersi, che costituiscono ciascun essere umano e la cui tenuta dipende dall'agire intersoggettivo.

Tale costitutiva natura relazionale dei processi di istruzione, educazione e formazione conduce a ritenere essenziale, per un/una professionista che lavora in tali ambiti, lo sviluppo di competenze relative a:

- la comprensione dei propri e degli altrui stati affettivo-emotivi (cfr., tra gli altri, Cambi, 1998; Riva, 2005; Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006; De Sanctis, 2010),
- la sintonizzazione empatica e la capacità di ascolto (cfr., tra gli altri, Iori, 2009; Sclavi, Giornelli, 2020; Bruzzone, 2022),
- la strutturazione di modalità comunicative verbali e non verbali autentiche (cfr., tra gli altri, Cambi, Toschi, 2006; Boffo, 2011; Contini, 2011; Biasin, Boffo, Silva, 2020),
- la gestione dei gruppi e dei conflitti (cfr., tra gli altri, Milani, 2002; Gigli, 2004; Dozza, 2006).

Competenze, queste, che sottolineano l'impossibilità di delineare una volta per tutte le caratteristiche essenziali per una buona postura nelle relazioni di istruzione, educazione e formazione, poiché la postura relazionale da assumere è altamente sensibile alle condizioni di contesto e alle specificità della situazione.

Tale sensibilità al contesto e alla situazione non riguarda solo la dimensione della relazione, ma più in generale tutte le dimensioni dei processi di istruzione, educazione e formazione al punto che è possibile affermare che tali processi così come il sapere che li studia – ossia la pedagogia – hanno un carattere eminentemente pratico (cfr. Corbi, Perillo, 2014). Il termine 'pratico' non è da intendersi come il contrario di 'teorico': esso, infatti, non rimanda a un insieme di conoscenze, abilità o competenze che devono essere applicate alla realtà quotidiana a partire da un modello astratto; esso rimanda, invece, a quell'insieme di conoscenze, abilità e competenze che si sviluppano nei contesti e nelle situazioni a partire dall'ineludibile connessione tra pensare e fare (cfr. Dewey, 1933, trad. it. 1961). Sicché se i tre processi sin qui analizzati e il sapere che li studia sono pratici, allora anche le strategie di istruzione, educazione e formazione non possono essere identificate come strategie standardizzate e valide per sempre.

La strategia

La strategia, dunque, può essere considerata come un piano di azione in divenire, sul lungo termine, che viene progettato dal/dalla professionista mediante un'attenta e specifica analisi delle caratteristiche del contesto (nazione, regione, provincia, città, quartiere, organizzazione) e dei bisogni dell'utenza (bambini/e, adolescenti, giovani, adulti/e, anziani/e). L'analisi – quale prima fase di elaborazione di una strategia – serve al/alla professionista per individuare le risorse e le opportunità che possono favorire la sua azione così come i limiti e le minacce che possono indebolirla. L'analisi, dunque, è un passo fondamentale per passare alla definizione della seconda fase della strategia, che consiste nell'individuare in maniera adeguata gli obiettivi. Questi ultimi devono essere sfidanti (ossia devono essere delle mete lontane che spingono all'azione), raggiungibili (ossia devono potere essere, almeno in potenza, alla portata del beneficiario dell'intervento) e misurabili (ossia devono essere abbastanza concreti da consentire di monitorare il loro raggiungimento con risultati stimabili mediante procedure condivise). Lì dove la distanza qualitativa e quantitativa tra condizioni di partenza, obiettivi e risultati può essere ridotta attraverso l'individuazione, il coordinamento, il monitoraggio e la valutazione di:

- attività, ossia gli interventi da effettuare per tentare di raggiungere gli obiettivi prefissati;
- metodi, ossia i procedimenti atti a garantire, sul piano teorico e pratico, il raggiungimento dei risultati;
- strumenti, ossia i materiali che vengono usati nel corso delle attività per rendere più proficuo lo sforzo effettuato per raggiungere la meta.

Riprendendo i termini con cui si è espresso De Certau (1980, trad. it. 2010), è possibile sostenere che il/la professionista, quando pianifica una strategia, sta considerando lo spazio d'azione come uno spazio

proprio, in cui assume una posizione di potere «dominante». Tuttavia, quando tale strategia è messa in atto, lo spazio d'azione è condiviso con gli utenti, le cui mosse «tattiche» possono destabilizzare e far entrare in crisi la progettazione effettuata. Solo affrontando, in maniera riflessiva e critica, l'incertezza che ne deriva, il/la professionista può mettere in atto delle azioni tattiche – ossia degli aggiustamenti, dei ripensamenti, delle micro-riprogettazioni – che consentono la strutturazione di un intervento più adeguato (cfr. Chello, 2019a; 2022c). È in questo senso, come si diceva poco prima, che la strategia ha una natura pratica e situata.

Il dispositivo pedagogico tra intenzionalità e materialità

Le riflessioni fin qui condotte consentono di pensare le dimensioni dei processi di istruzione, educazione e formazione non solo come risorse utilizzabili dai/dalle professionisti/e per elaborare i loro dispositivi pedagogici, ma anche come dimensioni che – al di là dell'intenzionalità umana – influenzano i suddetti tre processi. In questo senso, se i dispositivi pedagogici appaiono come il risultato di un'attività razionale e consapevole di progettazione, poiché derivano da scelte effettuate attraverso attività di analisi, decisione, monitoraggio e valutazione, è altrettanto vero che essi sono dei sistemi che influenzano, in maniera implicita e silente, il comportamento individuale e collettivo (cfr. Chello, 2019c).

Come è stato dimostrato a più riprese da Massa (1986; 1987; 1997a, pp. 130-133) e dai suoi allievi (Mantegazza, 1995; Rezzara, 2004; Palma, 2016; Ferrante, 2017), le dimensioni di un dispositivo pedagogico tendono a orientare l'agire intenzionale, facilitandolo o limitandolo, con la conseguenza che esse hanno un loro specifico potere azionale che si interfaccia con quello umano. Tale potere azionale può essere letto – alla luce del pensiero filosofico di Foucault (1975, trad. it. 1976; 1976, trad. it 1978; cfr. anche Raffnsøe, 2008) – come il potere di disporre ossia di collocare, secondo un certo ordine, le cose, le persone, i significati e, dunque, gli avvenimenti (Massa, 1997b, p. 28). Come a dire che questo potere azionale silente, implicito e spesso non cosciente prefigura l'azione umana che, per quanto razionale e intenzionale, è mossa da una materialità che non è né razionale né intenzionale.

Per Massa (1988, p. 273), infatti, la materialità – ossia la fattualità di ciò che accade nei processi di istruzione, educazione e formazione – è l'insieme di quegli elementi pre-razionali, a-razionali e ir-razionali che parlano il linguaggio erotico del corpo che, sentendo attraverso i cinque sensi e le emozioni, si attiva, si eccita e patisce. Ciò che viene detto attraverso questo linguaggio resta inaccessibile al pensiero logico ed è grazie a tale nascondimento materiale che il dispositivo pedagogico può operare in maniera più decisa e radicale. Lì dove tale operare – come si vedrà più estesamente nelle prossime pagine (cfr. § 7.2 e 7.3) – può sostenere la crescita del soggetto verso nuovi orizzonti maturativi ed

emancipativi (Mottana, 1993; Barone, 1997), ma può anche trasformarsi in una forma di coercizione (Mottana, 2000) o di abuso (Riva, 1993).

In conclusione, il dispositivo pedagogico – quale insieme coordinato e intrecciato di tempo, spazio, relazione e strategia – può essere gestito in maniera intenzionale, razionale e consapevole per dare forma ai processi di istruzione, educazione e formazione. Tuttavia, questi processi non si esauriscono in tali scelte, poiché essi sono agiti anche implicitamente, materialmente e inconsapevolmente dagli stessi dispositivi pedagogici, che fanno emergere elementi non previsti e non prevedibili. È intorno a questo doppio asse – intenzionale e materiale – che ruota il discorso pedagogico e, con esso, la professionalità di chi lavora in questi campi.

7.2 Il tempo e la temporalità della formazione

Nel precedente paragrafo di questo capitolo sono state analizzate tre delle quattro dimensioni contestuali e situazionali dei processi di istruzione, educazione e formazione – lo spazio, la relazione e la strategia – al fine di comprendere in che modo la loro reciproca interazione crei un dispositivo pedagogico. In questo paragrafo si procederà a un'analisi più ampia della dimensione temporale.

Il tempo è da sempre considerato una dimensione costitutiva dei processi indagati dalla pedagogia, in particolare della formazione. Infatti, sin dalle prime forme di organizzazione sociale di tipo nomadico diffusesi in epoca preistorica, le comunità umane hanno sviluppato una decisa consapevolezza della dimensione temporale della propria esistenza. L'idea che la vita sia «il risultato di un movimento generativo in cui la forma [attuale] è diversa da quella incarnata [precedentemente o successivamente]» (Chello, 2013a, p. 86) è una acquisizione attestata da numerose pratiche socio-culturali antichissime, quali ad esempio la celebrazione della nascita, il culto della stirpe e la sepoltura dei defunti. Tali pratiche rimandano all'idea che la vita sia caratterizzata da una processualità temporale, articolata in fasi, aventi ognuna peculiarità e specificità.

La dimensione temporale della formazione

L'intendimento primordiale della dimensione temporale dell'esistenza si è trasformato in una precisa progettualità formativa quando le comunità preistoriche, abbandonando il nomadismo, hanno scelto di vivere in maniera stanziale, migliorando così il loro stile di vita e professando una maggiore fiducia nel futuro. Infatti, le comunità stanziali, accumulando maggiore ricchezza e strutturando pratiche culturali più complesse, si sono «proiettat[e] in un orizzonte di senso più vasto di

quello del nomade, costretto a condurre giorno per giorno la lotta per la sopravvivenza. Progettare il futuro [...] [ha] comporta[to] un profondo riposizionamento nella quotidianità e nella storia, una maggiore attenzione per lo scorrere del tempo – passato, presente, futuro – e per la sua misurazione» (Santamaita, 2019, p. 20).

Il proiettarsi dell'essere umano nel tempo storico ha significato, in termini pedagogici, l'attenzione e la cura per il divenire formativo. Infatti, con il passaggio dalla preistoria alla storia, le diverse società del bacino mediterraneo – e, in particolare, quella greca nelle sue fasi classica ed ellenistica – hanno riflettuto a più riprese e in maniera sempre più articolata sulla dimensione temporale del processo formativo. Tali riflessioni hanno nutrito la cultura pedagogica occidentale, al di là dell'età antica, giungendo fino a noi cariche sia delle suggestioni teoriche derivanti dagli studi condotti in età medievale, moderna e contemporanea sia delle indicazioni pratiche emerse, nel corso dei secoli, dalla progettazione e dalla realizzazione di diversi dispositivi pedagogici.

La coscienza della dimensione temporale del processo formativo, dunque, ha fondamenta molto profonde ed essa ha permesso di mettere in luce numerose caratteristiche del rapporto tra formazione e tempo.

I tempi dei tre assi del processo formativo

In particolare, l'ipotesi ritenuta oggi più valida è che il tempo della formazione sia plurale, poiché articolato – per dirla con Cambi e Frauenfelder (1994) – intorno a tre assi principali della natura dell'essere umano: l'asse specie-specifico, l'asse socio-culturale e l'asse individuale.

L'asse specie-specifico del processo di formazione riunisce tutte le caratteristiche proprie di una specie di esseri viventi, con la conseguenza che il tempo formativo di un determinato essere umano è paragonabile a quello di ogni altro poiché, nella maggior parte dei casi, ricorrono eventi e processi simili da un punto di vista biologico, quali la nascita, la crescita, la riproduzione, l'invecchiamento e la morte.

L'asse socio-culturale delinea l'insieme degli elementi che caratterizzano l'organizzazione e l'identità di un gruppo, con la conseguenza che il tempo formativo di ogni individuo è influenzato, oltre che dalle caratteristiche biologiche della specie, anche dalle caratteristiche della comunità a cui appartiene. Ad esempio, l'evento biologico della riproduzione, nelle comunità caratterizzate da forme culturali **patriarcali***, assume un significato determinante nella vita delle donne al punto tale da generare su queste una forte pressione sociale rispetto alla maternità, intesa come passaggio necessario per dare senso all'esistenza femminile. Lo stesso si potrebbe dire di molti altri momenti formativi su cui la società e la cultura incidono fortemente, orientando, attraverso specifici dispositivi pedagogici, i desideri, le scelte e i tempi di ciascuno/a.

Patriarcato
Il patriarcato è un sistema sociale in cui il potere è detenuto prioritariamente dagli uomini, che ricoprono il ruolo di comando nei diversi contesti sociali (famiglia, lavoro, tempo libero, religione, etica, politica, ecc.). In un tale sistema, le donne - indipendente dalle loro caratteristiche individuali - sono confinate in ruoli subalterni, subendo il dominio maschile. Tale dominio, sostenuto da pratiche e norme sociali condivise, può essere contrassegnato da forme di violenza fisica e psicologica.

L'asse individuale, infine, consta del funzionamento specifico del singolo organismo, inteso come l'insieme di azioni e di agiti derivanti dalla relazione tra individuo e ambiente, con la conseguenza che il tempo formativo di ciascuno può assumere traiettorie e ritmi peculiari, a volte anche sostanzialmente diversi da quelli altrui. Si pensi, ad esempio, ai tempi assolutamente soggettivi, pur se influenzati da dinamiche biologiche e sociali, attraverso cui un/a adolescente diviene consapevole della propria **identità sessuale***. Per dirlo in altri termini, il tempo di ciascuna vita si differenzia da quello delle altre perché alcuni eventi o processi possono non accadere o, pur accadendo, possono avvenire con ritmi e modalità sensibilmente diversi.

Identità sessuale
L'identità sessuale è una componente dell'identità di ogni essere umano, al pari dell'identità etnico-culturale, morale, religiosa o lavorativa, ecc. In particolare, essa deriva dalla percezione che l'individuo ha di sé come essere sessuato. Tale identità si configura intorno a quattro elementi: 1) il sesso biologico (il complesso di caratteri anatomici, morfologici e fisiologici che distinguono gli esseri viventi in maschi, femmine e intersex); 2) il genere (l'insieme di ruoli, compiti e aspettative che una determinata cultura, in un certo periodo storico, attribuisce agli uomini e alle donne); 3) l'identità di genere (l'identificazione primaria che ciascun individuo ha in quanto uomo o donna cisgender o transgender); 4) l'orientamento sessuale (l'attrazione emozionale, romantica e/o sessuale che una persona ha per individui dello stesso sesso, del sesso opposto o per entrambi o, ancora, indipendentemente dal sesso biologico).

L'interazione costante tra i tempi dei tre suddetti assi della natura umana dà forma a specifiche temporalità. Sebbene 'tempo' e 'temporalità' siano nel senso comune dei termini sinonimici, essi – nei saperi delle scienze umane, tra cui la pedagogia – rimandano a due concetti diversi che la filosofia occidentale ha provato a delineare, individuando differenze e connessioni.

Differenza tra tempo e temporalità

Senza voler qui riprendere la profondità di questa riflessione, è possibile sostenere che il tempo – biologico, socio-culturale o individuale – è la successione tra due diversi stati dello stesso organismo/evento/fenomeno o, ancora, è l'intervallo che lega e distanzia lo stato iniziale e quello finale di un cambiamento. Ad esempio, nel/nella bambino/a piccolissimo/a, il tempo di sviluppo della visione adeguata è, da un punto di vista biologico, l'intervallo che sussiste tra lo stato di funzionamento del sistema oculare al momento della nascita e lo stato di funzionamento dello stesso sistema intorno ai dieci mesi di vita, quando il/la bambino/a riuscirà a distinguere più distintamente forme, colori e profondità. Per accertarsi dell'esistenza di tale intervallo, è necessario prima di tutto oggettivare il processo preso in esame, è necessario cioè indicare quale è il punto di vista da cui si parla e, a partire da questo, definire le caratteristiche iniziali dell'oggetto che si sta in-

dagando. In secondo luogo, è necessario individuare un metodo di misurazione, che consenta di stimare le eventuali modifiche subite dall'oggetto indagato tra lo stato iniziale e uno successivo. In terzo luogo, è necessario comparare i risultati delle misurazioni per essere sicuri che una modifica nell'organismo/evento/fenomeno sia avvenuta. Sarà tale accertamento a decretare il passaggio del tempo.

La temporalità, invece, non si dispiega attraverso l'oggettivazione, la misurazione e la comparazione, poiché essa ha a che fare con la tensione al divenire propria di un organismo, di un evento o di un fenomeno. Tale tensione può o rimanere allo stato di potenza, senza mai realizzarsi, oppure può trasformarsi in un'azione, i cui risultati saranno poi eventualmente valutati (cfr. Hersch, 1993, trad. it. 2009). Ad esempio, nel/nella bambino/a piccolissimo/a, la temporalità del processo di emergenza del linguaggio non corrisponde esclusivamente al tempo in cui il/la bambino/a inizia a esperire la lallazione, ma corrisponde a quella dimensione temporale quantitativamente e qualitativamente più ampia in cui il/la bambino/a sente un impulso che lo/la muove e prova a controllarlo affinché quell'impulso diventi un proposito intenzionale e cosciente.

Per comprendere al meglio il concetto di 'temporalità' è possibile richiamarsi alle parole del filosofo e pedagogista Dewey (1938, trad. it 2014, pp. 57-59) che, nel piccolo saggio *Esperienza e educazione*, afferma:

> «Un autentico proposito trova sempre il suo punto di partenza in un impulso. L'impedimento all'immediato appagamento di un impulso lo converte in un desiderio. Tuttavia né impulso né desiderio sono in sé un proposito. Il proposito è la visione di un fine. Vale a dire dà luogo a una previsione delle conseguenze che risulteranno dall'operare in base a un impulso. [...] Un proposito differisce da un impulso e da un desiderio originale per il fatto di venire tradotto in un piano e metodo d'azione basato sulla previsione delle conseguenze dell'operare certe condizioni date in un certo modo».

Affinché vi sia un proposito, dunque, è necessario che l'individuo si ponga un fine e che, a partire da questo, osservi la situazione in cui si trova per capire quali potrebbero essere le conseguenze derivanti dalla messa in atto del suo impulso o del suo desiderio. Il proposito, cioè, trae origine dall'intelligenza razionale, poiché deriva da una complessa azione di osservazione, conoscenza e valutazione dei propri impulsi specie-specifici e organismici, dei propri desideri individuali e della situazione socio-culturale in cui si è immersi. Ma tale complessa azione intellettuale da sola non basta: «La mera previsione, anche se prende la forma di accurata predizione, non è, naturalmente, sufficiente» (Ivi, p. 60). La sola anticipazione intellettuale, infatti, sarebbe un vuoto calcolo razionale, mentre un proposito – per quanto fondato sull'analisi delle conseguenze – deve avere quella forza tensionale che spinge il soggetto a tentare un'azione anche se non è certo della sua riuscita.

In questo senso, un proposito deriva anche dalla capacità del soggetto di *ex-sistere*, di "stare fuori" dalla situazione che abita. Il porsi al di là della situazione, infatti, consente al soggetto di non coincidere, di non corrispondere pedissequamente con nessuna delle caratteristiche che derivano dai tre assi – specie-specifico, socio-culturale e individuale – su cui si sviluppa la sua natura umana. Il soggetto è qualcosa che eccede l'insieme di queste caratteristiche, perché attraverso il suo processo di formazione «sconfina» (cfr. Contini, 2009; Fabbri, 2018) su ognuno dei singoli assi e diviene, così, unico e irripetibile. Tale capacità di *ex-sistere* deriva sia dalla sensibilità che il soggetto ha di intercettare e di seguire la propria tensione originaria sia dalla forza che il soggetto deve imprimere per trasformare tale tensione in un'azione. La sensibilità e la forza, dunque, trasformano il calcolo razionale operato dall'intelligenza in un piano d'azione «intenso e impetuoso», per usare ancora una volta le parole di Dewey (1938, trad. it. 2014, p. 60). Ne consegue che il proposito è il risultato della cooperazione tra intelligenza, sensibilità e forza, ossia è il risultato dell'emergere della coscienza quale istanza naturale e **transazionale** che, racchiudendo queste tre capacità, rende il soggetto un *unicum*.

La temporalità come emergenza della coscienza

7.3 Il tempo dell'educazione e dell'istruzione tra emancipazione e conformazione

Il processo di formazione, come si è avuto modo di argomentare nel precedente paragrafo, si configura, da un punto di vista temporale, come l'interazione costante ma non coincidente tra, da un lato, i tempi di sviluppo della natura umana – nei suoi tre assi: specie-specifico, socio-culturale e individuale – e, da un altro lato, la temporalità emergenziale della coscienza, che si esplicita nel darsi congiunto di intelligenza, temporalità e forza. Ma come è possibile far interagire, in un dispositivo pedagogico, tempo e temporalità della formazione senza che coincidano, consentendo così al singolo di sviluppare la propria coscienza senza appiattarsi su ciò che è determinato dalla biologia, dalla società e dalla cultura?

Questa domanda ha da sempre caratterizzato l'identità epistemologica, teorica e metodologica della pedagogia. Infatti, l'analisi di tale interazione è uno dei compiti della pedagogia non solo perché essa

studia il processo di formazione, ma anche perché questo sapere – a differenza di quelli prevalentemente descrittivi – si pone come progettuale: la pedagogia non si limita a indagare l'esistente ma prova a trasformarlo. Il progettare, in senso etimologico, è l'atto attraverso cui si pone in avanti qualcosa ossia è l'atto che deriva da uno sguardo che va al di là di ciò che è già stato realizzato nel passato o di ciò che si sta realizzando nel presente; è l'atto di chi tenta di immaginare ciò che potrebbe essere realizzato in un tempo altro. Questo tempo – si potrebbe dire con Bruner (1996, trad. it. 2000, pp. 99-112) – è il «possibile»: è il tempo, cioè, che si apre a partire da un'ipotesi, costruita sulla base delle condizioni poste dal passato e dal presente, la cui realizzazione dipende dalla capacità di agire su queste stesse condizioni per fare emergere qualcosa di mai visto o udito.

La pedagogia come sapere progettuale ed emancipativo

In questo senso, lo scopo precipuo della pedagogia è conoscere e progettare dispositivi pedagogici in grado di consentire al soggetto di 'sfruttare' le risorse specie-specifiche, socio-culturali e individuali offerte dal tempo passato-presente dalla natura umana per proiettarsi – grazie a una temporalità formativa in divenire – al di fuori di sé, per sperimentare nuove opportunità, per divenire nuovo a se stesso e al mondo (cfr. Bertin, Contini, 2004; Contini, Fabbri, 2014). Tale compito conduce la pedagogia ad assumere la fisionomia di un sapere critico ed emancipativo, un sapere cioè che deve sottoporre la realtà a un attento scandaglio analitico-comprensivo al fine di offrire indicazioni utili ad ampliare gli orizzonti di senso dei singoli soggetti e delle comunità nel loro insieme (cfr. Chello, 2017). La pedagogia, dunque, indaga la realtà per progettare dispositivi pedagogici in grado di sostenere lo sviluppo della libera temporalità degli individui e delle collettività: il suo compito è consentire agli attori sociali di sviluppare la capacità di uscire al di fuori del dominio esercitato da qualcun altro affinché, invece di sottostare alla 'legge' altrui, si possa adottare la propria 'legge', divenendo così **autonomi***.

Autonomia

In senso etimologico, il termine designa la condizione di chi individua la norma del proprio comportamento in se stesso. L'autonomia si sviluppa sin dall'infanzia quando, ad esempio, il/la bambino/a inizia a controllare in maniera intenzionale i propri sfinteri e, da lì, le proprie pulsioni. In questo senso, l'autonomia è il risultato sempre in divenire del processo di crescita e maturazione che rende il soggetto sempre meno dipendente dalle condizioni interne ed esterne.

Il principio deweyano della crescita

Tale finalità emancipativa propria della pedagogia corrisponde, nell'opera deweyana – che in questo volume è assunta come quadro di riferimento –, al principio della crescita. Per Dewey, infatti, le pratiche di istruzione e di educazione devono condurre il processo di formazione individuale e collettiva a un miglioramento quantitativo e qualitativo. Tuttavia, lo studioso statunitense sottolinea che tale principio può applicarsi a chiunque, anche a un «uomo che s'inizia al banditismo [e che] può crescere in quella direzione, e con la pratica può diventare un espertissimo bandito» (Dewey, 1938, trad. it. 2014, p. 22). Come a dire che l'emanciparsi dal dominio altrui, per stabilire il proprio modo di vivere, può anche condurre il soggetto a essere libero di arrecare il male ad altri.

In questo senso, per progettare dispositivi pedagogici emancipativi non basta affermare che essi debbano assicurare la crescita del soggetto, ma è necessario sottolineare che tale crescita debba sostanziarsi in uno sviluppo individuale e sociale che non avvenga in un'unica direzione: un'azione emancipativa non può puntare, come nel caso del banditismo, a sviluppare conoscenze e competenze in un unico campo di azione. Nel banditismo, infatti, l'interesse per il bottino è prevalente su qualsiasi altro interesse e ciò non consente di generare, in maniera ampia e aperta, né le relazioni sociali che tengono insieme i banditi né le loro strategie cognitive e comportamentali.

La crescita, invece, è realmente emancipativa solo se conduce a una estensione «del raggio dell'attenzione al di là dello scopo e del desiderio immediato», creando così «mete più vaste e più lontane, [che] ci consent[ono] di sfruttare un campo di condizioni e di mezzi molto più ampio e profondo di quello [iniziale]» (Dewey, 1929, trad. it. 2017, p. 10). Ne consegue che i dispositivi pedagogici per consentire al soggetto di sviluppare una propria temporalità formativa devono creare le condizioni affinché quest'ultimo possa «valersi degli stimoli e delle opportunità che gli si offrono per crescere ulteriormente in nuove direzioni», contribuendo così a sviluppare «quelle attitudini e abitudini che sole sono in grado di aprire vie di sviluppo in altre direzioni» (Dewey, 1938, trad. it. 2014, p. 23).

Tuttavia, la crescita emancipativa individuale e collettiva, assicurata dallo sviluppo di una temporalità formativa libera, può però essere ostacolata da un altro compito proprio della pedagogia e dei suoi dispositivi. Nella prospettiva deweyana, tale compito è illustrato dal principio di continuità, desunto da un'attenta analisi della dimensione temporale dei processi di educazione e istruzione. Sicché, in coerenza con quanto fatto nel precedente paragrafo con il processo di formazione, la cui dimensione temporale è sancita dalle azioni che si mettono in campo sui tre assi di sviluppo della natura umana, in questo paragrafo è necessario indagare in che modo le dimensioni temporali dell'educazione e dell'istruzione possono incidere sulla libera crescita dei soggetti e delle comunità.

La dimensione temporale dell'educazione e dell'istruzione

A tale proposito, nelle illuminanti pagine che aprono una delle più celebri opere pedagogiche del Novecento, *Democrazia e educazione*, Dewey offre un'interessante riflessione sul rapporto tra tempo ed educazione, nella sua configurazione tanto formale (= l'istruzione) quanto

non formale (= l'educazione propriamente detta). Infatti, a partire dalla teoria darwiniana sull'evoluzione delle specie (cfr. Dewey, 1909, trad. it. 2007), afferma che la possibilità di sopravvivenza del singolo organismo e dell'intera specie deriva da «un continuo riadattamento dell'ambiente ai bisogni degli organismi viventi» e che, per l'essere umano, questa attività «comprende i costumi, le istituzioni, le credenze, le vittorie e le disfatte, le ricreazioni e le occupazioni» (Dewey, 1916, trad. it. 1949, p. 3). Per la specie umana, sopravvivere significa non solo riprodursi biologicamente, ma anche riprodurre l'organizzazione sociale e le pratiche culturali. Infatti,

> «Col rinnovamento dell'esistenza fisica, nel caso degli esseri umani, si svolge la ricreazione delle credenze, degli ideali, delle speranze, delle felicità, della miseria e delle abitudini. La continuità di qualsiasi esperienza attraverso il rinnovamento del gruppo sociale è un fatto da prendersi letteralmente. L'educazione, nel suo senso più vasto, è il mezzo di questa continuità sociale della vita. Ognuno degli elementi che costituiscono un gruppo sociale, tanto in una città moderna, quanto in una tribù selvaggia, nasce immaturo, inerme, privo di lingua, di credenze, di idee, di norme sociali. Ogni individuo, ogni unità, che sia il portatore dell'esperienza della vita del suo gruppo, scompare a suo tempo. Eppure la vita del gruppo continua» (*Ibidem*).

Dunque, seguendo Dewey, almeno a un primo livello di analisi, l'educazione si caratterizza come una pratica attraverso cui i componenti maturi di una comunità iniziano quelli immaturi agli interessi, agli scopi, alle nozioni, alle abilità e alle abitudini elaborate in precedenza. Lì dove, nel corso della storia, la specializzazione delle pratiche educative ha comportato una loro formalizzazione e istituzionalizzazione, differenziando così l'educazione diffusa dall'istruzione. Ne consegue che, quale pratica di insegnamento-apprendimento di contenuti disciplinari, l'istruzione diviene un processo necessario nell'ambito delle società la cui organizzazione è articolata e specialistica. L'istruzione, infatti, consente la trasmissione da una generazione all'altra di conoscenze specifiche, che sarebbe impossibile o altamente faticoso apprendere in situazioni di vita quotidiana. Il carattere specialistico di tale conoscere richiede contesti e pratiche appositamente strutturate al fine di permettere una maggiore attenzione e concentrazione.

Il principio deweyano della continuità

L'educazione e l'istruzione, dunque, assicurando la continuità tra le generazioni, consentono sia la riproduzione sociale sia la sopravvivenza della specie umana. È in questo specifico senso che esse sono, per Dewey, necessità naturali: tali pratiche socio-culturali sono determinate dalla necessità biologica di far evolvere la specie al di là del

venire meno dei singoli organismi che la compongono. Tuttavia, prosegue il filosofo e pedagogista statunitense, le continuità generate dall'educazione e dall'istruzione possono trasformarsi in una riproduzione senza fine dello *status quo*, ingabbiando l'individuo e la collettività nella riproposizione costante di attività sempre uguali a se stesse che, di conseguenza, bloccano l'esplorazione, la sperimentazione, lo sconfinamento e, dunque, l'apertura verso nuovi orizzonti di senso ossia – in una parola – la crescita emancipativa.

In questo senso, il compito della pedagogia e dei suoi dispositivi di creare quel legame sociale che accomuna e identifica gli individui di una collettività può assumere la forma di un'azione che omologa e conforma i singoli a modelli di istruzione, educazione e formazione prestabiliti. Tale conformazione, se reiterata nel tempo, può produrre – per dirla con le parole dell'importante pedagogista brasiliano Freire (1970, trad. it. 2002, p. 32) – una pressione «oppressiva», attuata attraverso prescrizioni e divieti, che altro non sono che manifestazioni dell'«imposizione di una scelta, esercitata da una coscienza su un'altra». Ossia i dispositivi pedagogici omologanti, conformativi e oppressivi conducono il soggetto a rinunciare alla propria temporalità formativa per sottomettersi ai tempi decisi dalle dinamiche biologiche e socio-culturali, riducendo fortemente la tensione all'autonomia e all'emancipazione.

La pedagogia come sapere depositario e conformativo

I dispositivi, secondo Freire, assumono questa funzione oppressiva poiché sono orientati da un sapere pedagogico che – dimenticata la sua funzione progettuale – si pone come «depositario» (*Ibidem*), ossia come sapere che ha il compito di depositare nelle coscienze altrui valori, posizionamenti e contenuti stabiliti dall'esterno e dall'alto, imponendo dunque all'altro una 'legge' non scelta, non condivisa e perciò non autonoma. Un tale sapere pedagogico, dunque, non ricerca un possibile equilibrio tra il compito di sostenere i tempi di sviluppo della natura umana sui suoi tre assi – specie-specifico, socio-culturale e individuale – e quello di sostenere la temporalità esistenziale di ciascuno/a, ma persegue solo il primo obiettivo trasformando la sua azione di sostegno in un affossamento della peculiarità del singolo attraverso una crescita che – come nell'esempio del banditismo, proposto da Dewey – imprigiona e non libera.

In questo senso, è necessario continuare – nel prossimo capitolo – ad approfondire la questione del delicato equilibrio tra conformazione ed emancipazione nei dispositivi pedagogici per comprendere in che modo, da professionisti dell'istruzione e dell'educazione, si possa esercitare un sapere pedagogico progettuale e non depositario.

Accompagnare le transizioni formative verso una crescita emancipativa

CAPITOLO OTTAVO

Fabrizio Chello

Obiettivi del capitolo

1. Conoscere e comprendere i concetti di 'transizione formativa' e 'incertezza'
2. Conoscere e comprendere il rapporto tra transizione, incertezza e pedagogie deterministe
3. Conoscere e comprendere il rapporto tra transizione, incertezza e pedagogie costruttiviste
4. Concepire il rapporto tra transizione e incertezza alla luce del concetto di 'transazione'
5. Riflettere sul lavoro educativo come accompagnamento alla crescita emancipativa

8.1 Le transizioni formative e la minaccia dell'incertezza

L'analisi condotta nel capitolo precedente sui dispositivi pedagogici e, in particolare, sulla risorsa 'tempo' ha fatto giungere l'argomentazione verso un primo risultato conoscitivo: la pedagogia può porsi sia come sapere progettuale, intento a sostenere la crescita emancipativa del soggetto attraverso la formazione di temporalità autonome, sia come sapere depositario, volto a sostenere la crescita conformativa del singolo mediante la sua sottomissione ai tempi definiti aprioristicamente dalla natura umana specie-specifica, socio-culturale e individuale. Queste due diverse concezioni del sapere pedagogico si sono a lungo affrontate nel corso della storia occidentale, ma nessuna delle due è riuscita a respingere in maniera convincente e decisiva gli argomenti dell'altra. Ciò testimonia che tale *empasse* non può essere risolta nei termini di una opposizione conflittuale, in cui una delle due concezioni predomina definitivamente sull'altra. Deve essere piuttosto affrontata mediante un approccio epistemologico di tipo comprensivo (cfr. Apel, 1979, trad. fr. 2000; Borrelli, 1994; Schurmans, 2006; Chello, 2017), capace di tenere insieme le due alternative a partire dai loro punti in comune e di farle risuonare nelle loro reciproche differenze.

Per ragionare in maniera comprensiva sul rapporto aporetico tra il sapere pedagogico e la dimensione temporale, è necessario ritornare a evidenziare cosa accomuna e cosa differenzia le due concezioni sin qui analizzate. Tanto nella pedagogia come sapere progettuale quanto nella pedagogia come sapere depositario, il fine ultimo delle pratiche di istruzione ed educazione è sostenere la formazione del soggetto in direzione di crescita. Si potrebbe, dunque, affermare che, in un'accezione descrittiva, la crescita è il risultato di un processo di passaggio che conduce il soggetto a transitare da una condizione a un'altra. Lì dove il transitare – come ricordano Balleux e Perez-Roux (2018, p. 19), richiamandosi all'origine latina del termine – rimanda a un'azione di movimento che investe almeno tre delle quattro risorse dei dispositivi pedagogici: la transizione, infatti, delinea l'azione individuale e/o collettiva di andare da uno spazio a un altro, in un tempo che scorre e che riconfigura le relazioni esistenti tra il soggetto e se stesso, gli altri soggetti, gli oggetti e l'ambiente di riferimento. La transizione, dunque, è un 'tra-due', nel senso che è ciò che sta tra due spazi, due tempi e due relazioni.

A ben guardare, però, la crescita non è un movimento o un passaggio neutrale, ma è una transizione orientata eticamente e politicamente. Infatti, chi ha la responsabilità di progettare i dispositivi pedagogici si assume il compito di direzionare la transizione verso una condizione – spaziale, temporale e relazionale – non solo diversa da quella iniziale, ma che è ritenuta preferibile, auspicabile, migliore per il soggetto e la comunità. La crescita, infatti, è una transizione che consente al soggetto e al gruppo di riferimento di espandere apprendimenti, capacità e competenze quantitativamente e/o qualitativamente, verticalmente e/o orizzontalmente. Sicché, sia nella pedagogia come sapere depositario sia nella pedagogia come sapere progettuale, la finalità ultima dei processi di istruzione ed educazione è la crescita formativa del soggetto e della comunità, ma questa radice comune assume orientamenti differenti.

La crescita come transizione formativa orientata

Nel caso della concezione depositaria, il sapere pedagogico progetta dispositivi che direzionano la transizione formativa verso una crescita che espande l'agire individuale e collettivo all'interno di una configurazione che non è decisa dai singoli, ma che viene loro posta in avanti. Se si riprende l'esempio proposto da Dewey e già citato nelle precedenti pagine (cfr. § 7.3), il soggetto che viene educato sin da piccolo esclusivamente al banditismo espande quantitativamente le sue conoscenze e competenze, riuscendo a muoversi verticalmente lungo la gerarchia del gruppo criminoso a cui appartiene, raggiungendo magari anche i vertici, ma gli apprendimenti così sviluppati difficilmente gli consentono di muoversi in orizzontale nello spazio, nel tempo e nelle relazioni, cambiando ad esempio l'ambito delle sue azioni. Nel caso della concezione progettuale, invece, il sapere pedagogico progetta dispositivi che orientano la transizione formativa verso una crescita che espande l'agire individuale e collettivo non solo all'interno di un dominio prestabilito, ma in tutte le direzioni possibili offerte dal contesto e dalla situazione, consentendo così al soggetto di sperimentarle e di scegliere in quali ambiti di azione intervenire con maggiore attenzione, interesse ed efficacia.

Questa differente tensione etico-politica rispetto alla crescita deriva, secondo il Dewey (1925, trad. it 1990, pp. 41-42) di *Experience and Nature*, dal modo in cui la pedagogia interpreta la condizione di incertezza che scaturisce inevitabilmente da ogni transizione. La transizione, generando un movimento tra due condizioni spazio-temporali-relazionali differenti, induce il soggetto ad assumere una postura intermedia. Da un lato, essendosi allontanato dalla condizione di partenza, il soggetto non può più comportarsi seguendo le precedenti abitudini perché, avvertendo la differenza di contesto e di situazione, sarà indotto a fare nuove esperienze per comprendere come adattarsi al mutamento. Da un altro lato, non essendo ancora approdato alla condizione di arrivo, il soggetto non avrà ancora espanso le sue conoscenze e competenze al punto da gestire il nuovo contesto e la nuova situazione in maniera competente. Ne consegue che, non potendo più fare esclusivo affidamento ai precedenti punti di riferimento e non avendone ancora individuati di nuovi, il soggetto si trova in una condizione di **incertezza***: non ha chiaro quale è il suo spazio, il suo tempo, la sua modalità relazionale e la sua strategia azionale.

L'emergere dell'incertezza e del blocco dell'azione

L'assenza di chiarezza che caratterizza la condizione di incertezza può comportare un blocco più o meno momentaneo dell'azione: il soggetto, non sapendo se agire secondo i vecchi o i nuovi schemi di significato, si ferma e attende che il tempo passi, sperando che la situazione si chiarifichi da sola (cfr. Schurmans, 2001). Tuttavia, tale blocco può risultare ampiamente problematico per lo sviluppo della dimensione temporale dei processi di istruzione, educazione e formazione. Infatti, se il soggetto si immobilizza, le pratiche istruttivo-educative – intese come cinghie di trasmissione bio-culturale tra una generazione e l'altra (cfr. § 7.3) – subiscono un rallentamento che, se prolungato, può mettere a repentaglio il processo di socializzazione e inculturazione. Questo ral-

* **Incertezza**

In senso etimologico, il termine deriva dalla unione del prefisso *in*, usato con funzione privativa, e dall'aggettivo *cèrtus*, che a sua volta deriva dal verbo *cèrnere* ossia separare. L'incertezza, dunque, è la condizione in cui non è possibile giungere a una separazione chiara e netta degli elementi che compongono una situazione, con la conseguenza che diviene difficile elaborare conoscenze, orientarsi e assumere scelte o decisioni.

L'incertezza, dunque, in accordo con una lunga tradizione interna alla filosofia occidentale, designa una situazione confusa, vaga e instabile da un punto di vista teorico e pratico, che può comportare anche una grande variabilità etica ed estetica.

lentamento può comportare una riduzione delle occasioni mediante le quali il soggetto può ampliare le proprie conoscenze e competenze e, dunque, può rivelarsi come una perdita di possibilità in termini di:

- crescita individuale, in quanto la mancata partecipazione a esperienze istruttivo-educative incide sulle modalità attraverso cui il soggetto interpreta, gestisce e controlla i suoi tempi formativi, con conseguenti ricadute sulla qualità delle sue scelte (cfr. Batini, 2011);
- crescita socio-culturale, poiché la costruzione di percorsi formativi individuali profondamente diversi da quelli collettivi crea un *decalage* temporale che può condurre a fenomeni di dispersione, marginalizzazione, abbandono o esclusione sociale, i cui effetti si ripercuotono sull'intera comunità (cfr. Batini, D'Ambrosio, 2009);
- crescita specie-specifica, perché le vulnerabilità individuali e sociali, se strutturali, creano condizioni di insostenibilità di lunga durata, che riguardano non soltanto il passaggio da una generazione a un'altra ma, potenzialmente, anche lo sviluppo filogenetico (cfr. Iavarone, 2022).

In questo senso, l'incertezza, svelando il suo lato più oscuro, si pone come una minaccia e genera nel singolo e nel collettivo stati di paura, ansia e angoscia (cfr. Chello, 2014), a cui il sapere pedagogico – in entrambe le sue due concezioni: depositaria e progettuale – prova a rispondere, elaborando dispositivi capaci di consentire il superamento di tale blocco e la conseguente riattivazione della capacità d'agire. L'impegno etico-politico che muove tutte le pratiche di istruzione e di educazione è, infatti, creare le condizioni affinché il soggetto oltrepassi il blocco azionale scaturito dalla condizione di incertezza e, riattivandosi, elabori nuovi percorsi di crescita che tengano conto sia dei suoi bisogni individuali sia delle esigenze della comunità a cui appartiene. Tuttavia, ciò che differenzia profondamente la pedagogia come sapere depositario dalla pedagogia come sapere progettuale è la direzione etico-politica che si imprime a tale lavoro di oltrepassamento e di riattivazione (cfr. Corbi, 2011; 2012). Vediamo come, da un punto di vista storico, si è venuta a generare tale differenza.

La necessità di prevenire l'incertezza e la nascita delle epistemologie deterministe

La necessità di limitare gli effetti più nefasti dell'incertezza ha spesso condotto il sapere pedagogico occidentale, nel corso della sua lunga tradizione, a progettare dispositivi che, invece di aiutare il soggetto e il collettivo ad esperire e a dare forma alle situazioni di blocco dell'azione, ha provato a prevenirle, riducendo al minimo la loro insorgenza. Il ragionamento alla base di questa scelta può essere così sintetizzato: se prolungati blocchi dell'azione causano situazioni problematiche per il soggetto, la comunità e la specie, allora la pedagogia deve

porsi l'obiettivo di non farli emergere, indicando, con definizione e precisione, i percorsi di transizione che conducono il soggetto alla crescita. Ciò significa che il sapere pedagogico deve progettare dispositivi in grado di incidere sulla dimensione temporale del processo di formazione attraverso pratiche di istruzione ed educazione che direzionino la transizione secondo fasi, stadi e obiettivi precisi e determinati.

Tale scelta – in una lunghissima parte della storia della pedagogia occidentale, che va dall'inizio dell'età antica alla piena età moderna – si è concretizzata nel concepire la dimensione temporale dei processi di istruzione, educazione e formazione mediante un impianto **metafisico***. Tale impianto ha consentito di individuare gli obiettivi, le fasi e gli stadi di transizione in **modelli temporali** astratti e deterministici, giustificati dall'esistenza di un ordine naturale che non può essere disatteso e che, dunque, richiede al soggetto e alla comunità di inverarlo (cfr. Chello, 2016). Si pensi, ad esempio, al modello della *paideia* greca antica che, secondo Arendt (1961, trad. it. 1991), ha descritto il tempo dell'esistenza umana come un circolo naturale – in cui ricorrono sempre gli stessi eventi, alla stregua di ciò che accade nel ciclo continuo delle stagioni –, su cui poi si staglia una linea retta, che rappresenta l'azione dell'uomo capace di *aretè* ossia dell'uomo capace di assolvere il compito a cui è predestinato in maniera eccellente, virtuosa. Oppure, all'opposto, si pensi alla paideia *Christi* che ha indotto l'Occidente tardo-antico e medievale a pensare il tempo della formazione come un processo lineare, caratterizzato da un prima (= la nascita) e un dopo (= la resurrezione), all'interno del quale si svolge la vita umana (cfr. Galimberti, 2012). Un modello, quest'ultimo, che ha influenzato, con talune differenze, anche l'educazione moderna e la *Bildung* romantica (cfr. Cambi, 1990).

Metafisica
In senso etimologico, il termine deriva dal greco *tà metà tà physiká*, espressione che sta a indicare, nell'ambito del lavoro di sistematizzazione delle opere di Aristotele, quegli scritti in cui il filosofo analizza le cause prime della realtà e che sono collocati dopo (*metà*) gli scritti in cui analizza le cose naturali (*physiká*).
A partire da tale occorrenza, il termine è giunto a indicare quella branca della filosofia che studia la realtà non nella sua dimensione empiricamente osservabile (= realtà fisica), ma nella sua dimensione ulteriore e successiva, nascosta alla sensibilità umana. La metafisica, dunque, cerca di spiegare la realtà a partire dalla ricerca di cause prime che non sono rintracciabili nell'esperienza, ma che la sovraintendono e, dunque, la determinano.

Tuttavia, la scelta di ragionare in senso deterministico sui tempi dei processi di istruzione, educazione e formazione non è stata messa in discussione nemmeno quando la pedagogia occidentale, emancipatasi dalla filosofia nel corso dell'età contemporanea, ha assunto una fisionomia scientifica (cfr. § 2.1 e 2.2). Infatti, nel passaggio otto-novecentesco alla pedagogia scientifico-sperimentale, il sapere pedagogico ha fatto leva su un approccio di ricerca che, pur se empirico, ha reiterato la volontà di spiegare in maniera fissa e schematica il complesso divenire umano. In particolare, l'obiettivo della pedagogia sperimentale è stato

sottomettere il processo formativo al procedimento razionale della previsione scientifica, intesa quale forma di sapere capace di:

- descrivere in maniera standardizzata i momenti di squilibrio formativo e i conseguenti fenomeni di transizione;
- spiegare le cause determinanti tali situazioni di crisi;
- intervenire per restaurare la situazione di partenza o per costruire un nuovo equilibrio;
- prevedere futuri eventi simili per progettare pratiche volte alla riduzione dei loro effetti negativi.

L'impianto metafisico e quello scientifico, dunque, pur se profondamente diversi, hanno in comune una «concezione determinista o normativa» (Friedrich, Hofstetter, Schneuwly, 2013, p. 15) della crescita, che considera 'normale' il processo formativo solo se ripercorre tutte le transizioni già previste dal modello di riferimento. Ne consegue che le transizioni si delineano come passaggi inevitabili, ma delimitati nel tempo, che consentono al soggetto e al collettivo di muoversi tra due fasi di crescita stabili, in cui le conoscenze e le competenze precedenti si integrano con quelle nuove secondo schemi noti o che sono esplicitati da figure educative esperte (genitori/genitrici, insegnanti, educatori/educatrici, pedagogisti/e, ecc.). In questo modo, la transizione, essendo prescritta, non genera incertezza e, dunque, non produce alcun blocco azionale, poiché questo è scongiurato dalla precedente azione di conformazione attuata sul singolo e sul collettivo dalle pratiche di istruzione ed educazione.

Dalle epistemologie deterministe alle impostazioni etico-politiche restrittive

Una prima conseguenza di tale impostazione epistemologica è l'assunzione di una disposizione etica chiusa. Infatti, per paura che il soggetto e la comunità si perdano nell'esperire le situazioni di incertezza, le suddette epistemologie di ordine metafisico o scientifico riducono gli spazi e i tempi di sperimentazione, esercitando un vasto controllo sulle vite di ciascuno/a e di tutti/e. Il considerare l'incertezza una minaccia troppo ampia e radicale per la vita del singolo e della comunità induce queste pedagogie a costruire un'immagine dell'essere umano come eccessivamente fragile, vulnerabile e incapace (cfr. Tuppini, 2020). Da tale immagine, poi, deriva la necessità di progettare dispositivi di istruzione ed educazione rigidi e capillari che proteggano il singolo e il collettivo da qualsiasi agente che possa mettere a repentaglio la loro integrità. Risulta adesso più chiaro il motivo per il quale Freire (1970, trad. it. 2002) abbia attribuito a queste pedagogie l'appellativo di «depositarie»: il soggetto, svuotato del suo potere azionale, coincide con un deposito all'interno del quale collocare le conoscenze e le competenze necessarie affinché la transizione prescritta venga eseguita correttamente.

Una seconda conseguenza della suddetta impostazione epistemologica è la configurazione di una disposizione politica repressiva. Infatti, se la pedagogia si assume la responsabilità di conoscere e spiegare quali sono i percorsi di transizione migliori per produrre crescita individuale e sociale, allora chi ha la responsabilità politica e pratica di progettare i dispositivi pedagogici non può sottrarsi all'applicazione delle indicazioni offerte. Come a dire che l'istruzione e l'educazione non sono concepite come strategie contestuali e situazionali (cfr. § 7.1), bensì come tecniche che devono riprodurre le indicazioni metafisiche o scientifiche affinché la conformazione del soggetto e della comunità sia totale. Ciò comporta, da un lato, una dequalificazione dell'agire professionale delle figure che si occupano a vario titolo di istruzione ed educazione e, da un altro lato, una riduzione dell'agire trasformativo proprio degli/delle apprendenti e degli/delle educandi/e, costretti/e a scegliere tra il conformarsi al modello di riferimento o l'essere considerati/e – per riprendere un termine caro a Foucault (1999, trad. it. 2000) – «anormali». Lì dove chi non segue la norma è sollecitato rapidamente e capillarmente a riposizionare il proprio agire all'interno dei percorsi transizionali previsti, attraverso l'uso di pratiche e strumenti coercitivi e violenti che sono passati alla storia sotto il nome di «pedagogia nera» (cfr. Rutschky, 1977, trad. it. 2015; Miller, 1980, trad. it. 2008).

8.2 Ripensare l'incertezza come risorsa per liberare le transizioni formative

La considerazione dell'incertezza come minaccia alla crescita individuale e sociale è un esito che – come si è visto nel precedente paragrafo – la pedagogia occidentale ha prodotto, nel corso della sua lunga tradizione, richiamandosi a epistemologie deterministe e normative, strettamente legate a visioni etico-politiche chiuse e repressive. A queste si sono opposte, nel corso dell'età contemporanea, epistemologie costruttiviste (cfr. il capitolo 3) e libertarie che hanno provato a offrire una nuova visione dell'incertezza nei processi di istruzione, educazione e formazione, marcandone una possibile funzione positiva. Come è nata questa nuova prospettiva epistemica ed etico-politica e quali sono le sue caratteristiche fondamentali?

La necessità di contestualizzare gli approcci epistemologici

Per rispondere a tali domande è utile provare – anche se *en passant* – a scorticare dai discorsi di natura epistemologica la patina di astrattezza solitamente attribuita loro. Se è vero che l'epistemologia ragiona sulla natura dei saperi disciplinari e sulla loro caratterizzazione scientifica, è anche vero che tale ragionamento nasce e si sviluppa all'interno

di specifici contesti geo-storici e culturali per offrire a questi ultimi risorse euristiche in grado di leggere e affrontare i fenomeni quotidiani (cfr. Hofstetter, Schneuwly, 2002). Ne consegue che i discorsi sulla natura della conoscenza e della conoscenza scientifica sono legati alle condizioni sociali, economiche e culturali da un doppio filo: da un lato, ogni discorso epistemico è strettamente influenzato dagli accadimenti socio-economici, dalle innovazioni tecniche e tecnologiche così come dalle riconfigurazioni istituzionali-politiche di una data comunità; da un altro lato, tali condizioni vengono influenzate e trasformate a loro volta dai discorsi epistemici che in esse sono prodotti.

In questo senso, contestualizzare i saperi è un'attività essenziale per analizzare diacronicamente le dinamiche soggiacenti a certe prospettive epistemologiche, teoriche e pratiche e per comprenderne la loro natura viva. Ad esempio, a partire da tale prospettiva, l'emergere della mentalità – prima metafisica e poi scientifica – di tipo depositario può essere letta, dall'età antica a quella moderna, come risposta a condizioni di vita materiale che – sebbene decisamente più stabili rispetto a quelle esperite dalle popolazioni nomadi preistoriche (cfr. § 7.2) – hanno pur sempre conservato un alto tasso di precarietà, instabilità e cruenza, soprattutto per alcune specifiche soggettività (le persone più povere e più fragili, le donne, i bambini e le bambine, ecc.). Di fronte a una vita da conquistare con difficoltà, la sicurezza di poter contare su un ordine temporale determinato e costante è stata una risorsa strategica e decisiva per la definizione del sapere pedagogico, pur se tale risorsa è stata controbilanciata da una perdita sostanziale in termini di temporalità formative libere, autonome ed emancipate.

Allo stesso modo, il miglioramento delle condizioni di vita materiale e immateriale che si dà nel corso dell'epoca contemporanea e, in specie, nel corso del Novecento, può aiutare a comprendere meglio l'emergere di un atteggiamento diverso, più positivo, da parte del sapere pedagogico rispetto all'incertezza. Infatti, è intendimento comune nella più recente letteratura pedagogica che l'epoca contemporanea sia stata caratterizzata da sostanziali innovazioni sociali, economiche, politiche e culturali che hanno influenzato e che, a loro volta, sono state influenzate da altrettanto sostanziali innovazioni epistemologiche, teoriche, istituzionali e metodologico-pratiche avvenute in ambito pedagogico (cfr., tra gli altri, Cambi, 1995; Chiosso, 2012; De Sanctis, Varchetta, Chello, 2011; Baldacci, 2022). Si pensi, in particolare, a **tre grandi processi storici dell'epoca contemporanea**: le rivoluzioni industriali con il miglioramento generale delle condizioni di vita, ma anche con l'esplicitazione del conflitto tra borghesia e proletariato; le rivoluzioni politiche democratiche che hanno consentito a nuovi soggetti (le masse, le donne, i bambini/le bambine, i/le giovani, le persone

con disabilità, ecc,) di prendere parola, ma che hanno anche permesso di mettere in evidenza le molteplici forme di resistenza verso un più completo riconoscimento dei diritti socio-civili e politici di tutti/e (le persone LGBTQI+ e le persone migranti, ad esempio); il processo di laicizzazione che ha smarcato il pensiero e la morale da modelli metafisico-sacrali, ma che ha anche prodotto – per dirla con Bauman (2000, trad. it 2002) – una «liquefazione» delle strutture di senso e di azione. Questi processi sono reciprocamente legati al processo di innovazione pedagogica che ha comportato la progettazione di dispositivi sempre meno depositari e sempre più aperti alla partecipazione attiva del soggetto e della comunità alla definizione dei percorsi di transizione e di crescita.

L'epoca contemporanea, dunque, si caratterizza per una serie di trasformazioni quantitativamente e qualitativamente consistenti che, andando a migliorare le condizioni di vita della maggior parte della popolazione della nostra parte di mondo, sono lette alla luce di una sensibilità epistemica meno rigida e più attenta a problematizzare la complessità di questi stessi fenomeni. Tale connubio ha permesso la strutturazione di una mentalità più affrancata dall'afflato per la stabilità, con la conseguente possibilità di riconoscere nell'incertezza non solo una minaccia alla crescita individuale e sociale, ma anche una risorsa (cfr. Oliverio, 2018a; 2018b). Se, infatti, l'incertezza è il muoversi 'tra-due' (cfr. § 8.1), allora l'indeterminatezza che la sostanzia – se supportata da condizioni materiali e immateriali migliori – può anche essere vissuta come un'occasione che aiuta il soggetto e la comunità a interconnettere – piuttosto che a separare – le due situazioni tra cui ci si muove. Ciò induce a vivere l'incertezza come una situazione in cui ci si può sentire spinti ad esplorare l'imprevisto con maggiore apertura e fiducia, a sperimentare nuovi modi di sentire e di pensare, a riconfigurare se stessi e le proprie relazioni. L'incertezza, dunque, si viene a caratterizzare non solo per i colori cupi della fragilizzazione, ma anche per quelli vivi della motivazione, dell'azione e della produttività (cfr. Boffo, 2018; Chello, 2013a; 2013b; 2014).

Un nuovo sguardo sull'incertezza e sulle transizioni formative

Questo sguardo più ampio sull'incertezza consente, di conseguenza, di riflettere in maniera plurale e complessa sui processi di transizione. Lungi dal considerarli – come in passato – dei momenti di passaggio caratterizzati da vuoti esistenziali, da pause temporanee o da sequenze di cambiamento predeterminate e fisse, le teorie pedagogiche contemporanee – in specie quelle del secondo Novecento – mettono l'accento sulla loro multidimensionalità e multifattorialità (cfr. Chello, Perez-Roux, 2018). Il passaggio da una fase all'altra della crescita individuale e sociale, infatti, avviene attraverso la definizione di spazi, tempi e relazioni che – secondo un approccio di tipo ecosistemico (cfr.,

tra tutti, Bronfenbrenner, 1979, trad. it. 1986) – dipendono strettamente dalla costante interazione tra elementi di natura biologica, cognitiva, affettivo-emotiva, familiare e relazionale, socio-economica, politico-istituzionale e culturale. Lì dove la complessità di tali dinamiche non consente di pervenire a esiti certi e prevedibili, ma solo a risultati probabili e sempre soggetti a ulteriori dinamiche di mutamento. Per dirlo in termini più radicali, le transizioni sono fenomeni strutturalmente aperti ai rischi e alle opportunità del divenire, non essendovi alcuna certezza né del percorso formativo né del suo risultato (cfr. Fadda, 2002; Gennari, 2001; Granese, 1994; d'Agnese, 2012a). E ciò ha almeno tre conseguenze profonde sul discorso pedagogico.

Conseguenze sui concetti di causalità e azione

La prima conseguenza è il riconoscere che «[l]e transizioni sono non-lineari. Non c'è più una proporzionalità tra le azioni messe in atto e i loro effetti, per esempio tra l'intraprendere un percorso di studio e il susseguente passaggio nel mondo del lavoro» (Federighi, 2018b, p. 131). Infatti, venendo meno il riferimento metafisico o scientifico a una visione ordinata e stabile della realtà e dell'esistenza, entra in crisi il criterio della **causalità lineare*** e, con esso, quello della sequenzialità unidirezionale dell'azione, che assicurava la possibilità di pensare l'agire umano come una forza razionale capace di determinare e prevenire in maniera inequivocabile le sue conseguenze.

Causalità lineare

Nella concezione classica offerta tanto dalla filosofia metafisica quanto dalla scienza moderna, il rapporto tra causa ed effetto è sempre e solo diretto: una causa, intesa come motore dell'azione, produce un effetto, inteso come conseguenza dell'azione. Sicché a ogni azione corrisponde sempre e solo una specifica reazione.

Paradigma della complessità

Il paradigma della complessità o del pensiero complesso è un modello di conoscenza che supera la tradizionale epistemologia occidentale, derivante dal metodo scientifico-sperimentale classico. Tale modello si forgia a partire dai risultati conseguiti da studi interdisciplinari che si occupano di sistemi complessi adattivi, teoria del caos, teoria dei sistemi, intelligenza artificiale e cibernetica, meteorologia ed ecologia, ecc. Ciò che unisce studi così diversi sono le seguenti considerazione: 1) l'oggetto di indagine non è mai un elemento o un fenomeno isolato, ma è la rete sistemica di relazioni e interazioni in cui l'oggetto o il fenomeno sono inseriti. Tale rete non può mai essere intesa come una entità definita e statica, poiché è fondata su equilibri precari in continua evoluzione; 2) la conoscenza dei sistemi complessi si genera in maniera interdisciplinare, interconnettendo concetti, teorie e conoscenze di scienze molto diverse tra loro, superando così l'opposizione tra scienze naturali e scienze umane; 3) il metodo di indagine mescola i procedimenti classici della ricerca empirica (induttivismo e deduttivismo) con quelli più recenti (simulazione e approccio *bottom-up*).

In particolare, la crisi della logica causale-lineare lascia spazio all'emergere di un nuovo modello di razionalità e di azione, che ha assunto il nome di **paradigma della complessità*** e che si è imposto nella pedagogia italiana nel passaggio dal vecchio al nuovo millennio (cfr., tra i principali, Cambi, Cives, Fornaca, 1991; Callari Galli, Ceruti, Pievani, 1998; de Mennato, 1999; Callari Galli, Cambi, Ceruti, 2003). Tale modello consente di pensare la razionalità come limitata e l'azione come il risultato sempre in fieri di numerose inter-retro-azioni. Per dirla con Morin (1999, trad. it. 2000, pp. 97-98), un'azione genera numerose e differenti reazioni, in quanto si delinea all'interno di una rete di elementi che – lungi dal porsi come passivi ricettori, come effetti semplici e lineari – assumono a loro volta la funzione di motore di altre azioni. Ne consegue che l'azione umana non può da sola determinare alcuna conseguenza certa, ma si configura come una spinta che, insieme ad altre, influenza i giochi costanti e reciproci tra retroazioni e nuove azioni alla ricerca di equilibri, mai definitivi, in cui il sistema organismo-ambiente prova ad autoregolarsi per sopravvivere.

Conseguenze sul ruolo del soggetto conoscente

L'impossibilità di prevedere con certezza apodittica lo sviluppo dell'agire umano conduce a una seconda conseguenza, che ha a che fare con il ruolo giocato dal soggetto nei processi di conoscenza della realtà. Infatti, la crisi della razionalità classica e l'emergenza del pensiero complesso sembrano consegnare l'immagine di un essere umano capace solo di un pensiero e di un'azione «debole» (Vattimo, Rovatti, 1983; Vattimo, 2012), ossia di un essere umano sostanzialmente ridotto e limitato rispetto all'auspicio antico e moderno di una conoscenza stabile e oggettiva della realtà. Tuttavia, a ben guardare, tale indebolimento è una liberazione: se, infatti, il mito della stabilità ha costretto i processi di formazione umana a ridursi a processi di conformazione nel nome di pedagogie securitarie e depositarie (cfr. § 8.1), allora la scoperta dell'instabilità può condurre questi stessi processi a riconoscere la differenza individuale non più come una deviazione rispetto alla norma – biologica o culturale, che sia –, ma come una caratteristica specifica all'interno di una realtà non pre-ordinata (cfr. d'Agnese, 2012b).

In questo senso, l'indebolimento dell'agire umano non corrisponde a inattività ma, quasi paradossalmente, a un'amplificazione dell'attività. Infatti, non essendo più schiacciati dalle strette maglie dei dispositivi pedagogici depositari, gli attori sociali individuali e collettivi possono essere riconosciuti nella loro capacità di dare senso alle esperienze che vivono. È in questa direzione che le pedagogie di fine millennio si sono mosse, sottolineando – mediante le teorie post-cognitiviste, costruttiviste, contestualiste e culturaliste (cfr. Santoianni, Striano, 2003; Giaconi, 2008; Santoianni, 2010) – il ruolo attivo del soggetto nel suo rapportarsi al mondo: se la realtà non è stabile, allora la conoscenza della realtà non può essere il risultato dell'adeguamento della mente umana alla realtà stessa. Di più: se la realtà è in continua evoluzione, allora la conoscenza della realtà è il risultato provvisorio di un processo di reciproco adattamento tra la mente e il mondo. Ciò significa che il soggetto, conoscendo, partecipa al processo di costruzione non solo

di sé stesso ma anche del mondo, perché elaborando informazioni e attribuendo significati incide, anche se debolmente, sulla configurazione delle inter-retro-azioni che costituiscono la realtà (cfr. il § 3.1).

Conseguenze sulla concezione del tempo

Il riconoscimento del ruolo attivo e costruttivo del soggetto nei processi di apprendimento e conoscenza comporta, come terza conseguenza, un ripensamento della concezione lineare del tempo. Infatti, la consapevolezza della non-linearità delle transizioni fa entrare in crisi il criterio dello sviluppo ascensionale del tempo, secondo cui i diversi eventi che accadono nella realtà possono essere collocati su una linea che si muove dal basso verso l'altro, in un movimento di tipo incrementale. In sua sostituzione, si afferma una visione plurale del tempo della transizione, intesa come l'interazione tra storia, biografia e *kairos*.

La storia è intesa come una dimensione temporale collettiva che – secondo il modello forgiato della seconda generazione della Scuola delle Annales (Braudel, 1986) – si compone di tempi lunghissimi (legati allo sviluppo naturale del mondo e delle specie), lunghi (legati alle culture e alle mentalità collettive), medi (legati ai cicli socio-economici e politico-istituzionali) e brevi (legati alle oscillazioni e agli eventi puntuali). Essa, dunque, comprende la dimensione temporale dello sviluppo della natura umana lungo gli assi specie-specifico e socio-culturale (cfr. § 7.2) e si caratterizza come una forza conformativa, che preme sul soggetto per dargli forma (cfr. § 6.3).

La biografia, invece, può essere definita come una dimensione temporale inter-soggettiva che – secondo il modello più maturo proposto da Bruner (2006) – si struttura attraverso i fenomeni di scrittura e riscrittura delle vite personali mediante il recupero di storie intergenerazionali, generazionali e individuali, passate e presenti, che vengono rimodulate, in maniera sequenziale e circolare insieme, per creare futuri possibili. Per tale motivo, essa comprende la dimensione temporale dello sviluppo della natura umana lungo l'asse individuale (cfr. § 7.2) e si caratterizza come una istanza mediativa tra la forza della storia e quella del *kairos*.

Il *kairos*, infine, rimanda a una dimensione temporale istantanea che consente al soggetto di ricongiungersi con se stesso e assumere decisioni. Esso, dunque, corrisponde alla temporalità emergente della coscienza, quale istanza che *ex-siste* dagli ordini temporali precedenti (cfr. § 7.2) e che rappresenta la forza emancipativa del darsi forma (cfr. § 6.2).

8.3 Verso una visione transazionale della transizione e dei dispositivi pedagogici

L'affermazione delle epistemologie costruttiviste, nel solco del passaggio contemporaneo dal paradigma causalitisco-lineare a quello complesso, consente di riconoscere il ruolo che l'incertezza può giocare come risorsa, oltre che come minaccia, nei processi di istruzione, educazione e formazione. Queste epistemologie, infatti, sottolineando il ruolo attivo del soggetto nei processi di adattamento con l'ambiente, permettono di rileggere le transizioni come processi dinamici e non-lineari, la cui configurazione spazio-temporale-relazionale dipende dal complesso insieme di inter-retro-azioni che definiscono la realtà. Ne consegue che l'incertezza può rivelarsi come fattore vitale e creativo per la ricerca di nuovi e migliori equilibri ecosistemici, conducendo così i dispositivi pedagogici a prestare meno attenzione alle preoccupazioni securitarie che hanno generato le pedagogie depositarie e, conseguentemente, ad aprirsi con maggior fiducia alle istanze democratiche che sono alla base delle pedagogie progettuali.

La deriva postmodernista delle pedagogie costruttiviste

Tuttavia, come è stato sottolineato nell'ultimo decennio (cfr. Corbi, 2010; Garritano, 2010; Corbi, Oliverio, 2013a; 2013b; Oliverio, 2013; 2018a; Chello, 2019a), la critica mossa dalle pedagogie costruttiviste a quelle di stampo depositario, pur partendo dall'obiettivo di controbilanciare le spinte conformative con quelle emancipative, si è spesso tradotta – come sottolineato nel capitolo 3 – in una esaltazione senza limiti dell'agire individuale e collettivo a scapito di quella visione ecosistemica prodotta dal paradigma della complessità (cfr. Chello, 2013b). In effetti, sulla base di una certa interpretazione degli approcci filosofici degli anni Sessanta e Settanta di stampo critico e decostruttivo (cfr. Cambi, 2006a; 2017; Mariani, 2000; 2003; 2008), nel corso degli anni Novanta dello scorso secolo, le pedagogie costruttiviste hanno sposato una visione postmodernista della conoscenza, secondo cui il soggetto non compartecipa alla costruzione delle rappresentazioni della realtà, ma è artefice della costruzione della realtà *tout court* (cfr. Harvey, 1990, trad. it. 1997; Chiaruzzi, 2002; Ambrosi, 2005). Vediamo in che modo è stato operato tale slittamento minimo, ma radicale.

Il postmodernismo – ponendosi, al pari degli approcci ecosistemici e complessi (cfr. § 8.2), al di fuori della logica lineare e sequenziale del moderno – non concepisce il tempo come una serie consecutiva di eventi che delineano un movimento progressivo, bensì come un insieme non ordinato di punti-avvenimento (cfr. Chello, 2011, pp. 118-125). Tuttavia, a differenza degli approcci ecosistemici e complessi, il postmodernismo non ritiene che le inter-retro-azioni tra i suddetti punti-

avvenimento siano finalizzate alla ricerca di un equilibrio **omeostatico***, in cui il sistema organismo-ambiente utilizzi la trasformazione e, dunque, l'incertezza che ne deriva come risorsa per autoregolarsi, sopravvivere ed evolversi. Nella visione postmodernista, le inter-retro-azioni non hanno un fine, ma si dispiegano ciecamente, con la conseguenza che il disordine e l'incertezza sono elementi strutturali che producono costanti differimenti e trasformazioni, senza mai approdare a equilibri nemmeno momentanei.

* **Omeostasi**
L'omeostasi è la tendenza naturale al raggiungimento, da parte degli esseri viventi, di una relativa stabilità delle proprie proprietà interne e dei propri comportamenti esterni attraverso un equilibrio dinamico con l'ambiente. Tale equilibrio dinamico, derivante da cambiamenti esterni e interni, si fonda sulla capacità che gli esseri viventi hanno di autoregolarsi.

Tale visione del tempo e dell'incertezza si oppone non solo alle strette maglie conformative della natura umana specie-specifico e socio-culturale, ma ben più radicalmente si oppone a qualunque concezione del tempo come progetto, come spinta propulsiva verso qualcosa di possibile (cfr. § 7.3). Infatti, come sostengono Friedrich, Hofstetter e Schneuwly (2013, p. 16), attraverso tale prospettiva «il modello classico della vita umana come crescita-stabilizzazione-discendenza è fortemente messo in questione e rimpiazzato da una prospettiva temporale continua. [L]o sviluppo è identificato con le "sequenze di trasformazione che avvengono nel contesto dei mondi vissuti e concreti"», con la conseguenza che la crescita – conformativa o emancipativa che sia – è solo una delle infinite opzioni che si danno nei processi di transizione e formazione delle singole soggettività.

La conseguenza principale della suddetta impostazione postmodernista è che, venuta meno la finalità progettuale della crescita, l'incertezza non si pone più come una risorsa che consente al soggetto di darsi forma più liberamente all'interno di un sistema di limiti e possibilità, ma diviene una risorsa per decostruire e rimuovere definitivamente le condizioni strutturali imposte dai tempi bio-storici di lunga e media durata. Si viene così a costruire un modello estremamente fluido di formazione, che «sembra lasciare totalmente all'attore sociale il compito di caratterizzare, coscientemente, le circostanze, gli oggetti e i valori che presiedono al suo percorso di attività [...], non consentendo di comprendere come si possa costruire accordi su un mondo di oggetti e significati comuni» (Garreta, 1999, p. 35). Ossia, per dirla con Corbi (2006), tale prospettiva risolve la relazione formativa tra soggetto e ambiente nell'immagine di un rapporto tra un soggetto che dà forma all'ambiente e un ambiente formato dal soggetto, con la conseguenza che la formazione è un processo monologico che incatena il soggetto a se stesso, ai propri pensieri, al proprio universo linguistico.

Una formazione a-progettuale e monologica

In questa prospettiva, non essendovi più alcun modello predeterminato di uomo e di collettività a cui fare riferimento, la transizione – liberata dalla sua immagine di passaggio momentaneo – diviene la metafora di uno stile di vita interamente caratterizzato dalla decostruzione delle rappresentazioni mentali e sociali, tutto volto alla sperimentazione costante, giocosa e ironica di forme artificiali e temporanee da rimettere immediatamente in questione (cfr. Cambi, 2006b). Non essendo più pensata come la fase in cui il soggetto si adatta a un ambiente nuovo o mutato, la transizione diviene lo spazio-tempo dell'intero vivere odierno, puntellato di passaggi e superamenti che descrivono solo traiettorie minime, parziali, a-progettuali. Diviene così difficile, da un punto di vista istruttivo-educativo, far valere il principio di continuità biografica, visto che il passato è costantemente riscritto in un presente dai limiti indefiniti e il possibile è quasi completamente assorbito e sterilizzato da questo agire che abbandona – per dirla con Colicchi (1995; 2020) – «irresponsabilmente» il terreno di una prassi intenzionale orientata alla progettazione trasformativa.

Il costruttivismo postmodernista, dunque, dimenticando il carattere minaccioso e inquietante dell'incertezza, ne enfatizza esclusivamente quello costruttivo e liberatorio. In termini deweyani, si potrebbe affermare che esso rinuncia al principio di continuità intergenerazionale, che innerva le pratiche istruttivo-educative, per affermare il principio di crescita, sotteso ai processi di transizione e formazione, svuotandolo però da qualsivoglia afflato etico-politico. Procede cioè in maniera uguale – sebbene in direzione contraria – al razionalismo prima metafisico e poi scientifico: non tiene insieme i poli opposti, ma li separa per farne risuonare uno solo. È in questo senso che, in relazione con l'obiettivo delineato all'inizio del capitolo, è necessario provare a riorientare il discorso pedagogico verso uno scenario comprensivo, che tenga insieme le due facce dell'incertezza e, con esse, le dinamiche di conformazione e di emancipazione.

Per procedere in questa direzione, in coerenza con l'impostazione deweyana che innerva questo volume (cfr. § 3.3), è necessario ritornare a pensare il rapporto aporetico tra i principi di crescita e continuità (cfr. § 7.3): se è vero che il processo di formazione diretto verso forme di crescita emancipativa può essere limitato o arrestato da interventi istruttivo-educativi troppo rispondenti al principio di continuità intergenerazionale, come avviene nelle pedagogie depositarie, è anche vero che senza la continuità assicurata dagli interventi istruttivo-educativi la crescita può risolversi in una trasformazione senza orientamento e senso, come accade nelle pedagogie postmoderniste. Sicché crescita e continuità sono indissolubilmente legate e possono essere entrambe soddisfatte solo se si riconosce che le transizioni non sono fenomeni che riguardano i soggetti nella loro individualità, ma sono fenomeni

che riguardano i sistemi di inter-retro-azione di cui i soggetti sono solo una componente.

Ripensare la transizione al di là del *focus* sul soggetto

In effetti, sia nelle pedagogie depositarie sia in quelle postmoderniste, il *focus* della transizione è il soggetto. Nelle prime, la transizione è quel percorso strutturato, lineare e sequenziale che conduce il soggetto – forte, perché dotato di una razionalità apodittica – a sviluppare le conoscenze e le competenze richieste dal modello culturale della comunità in cui è inserito. Ne consegue così l'immagine di un «organismo [che] verrebbe gradualmente plasmato in forme adatte alla vita da parte di condizioni ambientali [o biologiche] indipendenti, in modo del tutto meccanicistico» (Dewey, Bentley, 1949, trad. it. 1974, p. 157). Nelle seconde, la transizione è un accadere destrutturato, puntiforme e disordinato che conduce il soggetto – debole, perché dotato di una razionalità limitata – a liberarsi dai limiti bio-culturali per risplendere nella sua indefinita differenza. Ne consegue così l'immagine di un organismo o «piuttosto di un attore o di un qualche inquilino – una "mente" o "psiche" o "persona" ad esso connessa –» (*Ibidem*), che è l'autore unico di una trasformazione che riguarda se stesso e l'ambiente circostante.

Solo uscendo da questa logica millenaria e solo accedendo realmente a una visione complessa, è possibile riconoscere che la transizione, essendo la condizione del 'tra due' (cfr. § 8.1), è un fenomeno – per dirla con Dewey (1925, trad. it. 1990, p. 8) – «a 'doppia canna' in quanto, nella sua integrità primaria, non riconosce alcuna divisione tra atto e materia, tra soggetto e oggetto, ma li contiene entrambi in una totalità non analizzata». Ciò significa che, originariamente, a caratterizzare la transizione non vi è alcun soggetto o alcun oggetto, ma vi è l'unità relazionale organismo-ambiente, la quale – attraverso un gioco costante di inter-retro-azioni – si modifica alla ricerca di nuovi equilibri, che possono consentire lo sviluppo di nuove qualità che, di volta in volta, possono essere attribuite all'organismo o all'ambiente. Tale sviluppo consente all'unità organismo-ambiante di riconfermarsi tale, secondo il principio di continuità, e di evolvere verso nuove forme, secondo il principio di crescita.

La concezione transazionale della realtà

In questo senso, per Dewey (1896, edizione consultata 1972), la transizione è un fenomeno che rende chiaro ed evidente il fatto che la realtà naturale non è caratterizzata da alcuna entità oggettuale o soggettuale, ma solo ed esclusivamente da flussi vitali di tipo transazionale (cfr. § 3.3). Ne consegue che soggetto e oggetto, quali entità differenziate, sono il risultato di transizioni in cui lo sviluppo della coscienza – intesa come emergenza temporale – consente all'unità organismo-ambiente di auto-percepirsi e auto-rappresentarsi come un insieme reciproco e indissolubile composto da un-ambiente-che-riflettendo-si-lascia-percepire-da-un-organismo-che-lo-intenziona (= oggetto) e da un-organismo-che-essendo-mosso-da-una-sensazione-intenziona-l'ambiente (= soggetto). Le transizioni, per dirla con Perillo (2018, p. 55), sono «i momenti e le situazioni di passaggio da uno stato/condizione/situazione all'altro/a nel corso della vita; l'esempio classico di transizione è [...] il passaggio dalla condizione di studente a quella di lavoratore. Si tratta, tuttavia, non già di un momento, di una fase definita e limitata, quanto di un processo che si snoda nel tempo: la transizione definisce una condizione di tipo transazionale che trova nelle condizioni di crisi occasioni feconde per essere compresa e gestita in prospettiva trasformativa». Sicché è il flusso transazionale a porsi come la caratteristica originaria dell'unità organismo-ambientale ed è sempre questo flusso a tenere insieme, pur rispettandone le differenze, le tendenze di continuità e di crescita che consentono all'unità organismo-ambiente di adattarsi ai mutamenti che occorrono nel sistema di inter-retro-azioni.

Tale assunto ontologico, epistemologico e teorico si traduce, nella pedagogia deweyana, in un principio che illumina le pratiche istruttivo-educative: affinché i dispositivi pedagogici non accentuino né la continuità – come accade nelle pedagogie deterministe – né la crescita – come accade nelle pedagogie costruttiviste –, è necessario che essi si configurino come sistemi interattivi. L'interazione, infatti, è quel principio che «assegna eguali diritti ai due fattori dell'esperienza, le condizioni obbiettive e le interne. Qualsiasi esperienza normale è un gioco reciproco di queste due serie di condizioni» (Dewey, 1938, trad. it. 2014, p. 29). Come a dire che solo uno sguardo complesso e transazionale sull'esperienza formativa consente a chi progetta i dispositivi pedagogici di prevedere, secondo un «approccio educativo transazionale» (Perillo, 2014), tempi, spazi, relazioni e strategie che consentano di riconoscere e dare spazio sia ai bisogni individuali, derivanti dai «subitanei stati interni» (Dewey, 1938, trad. it. 2014, p. 29), sia alle condizioni oggettuali, derivanti dalle abitudini naturali e socio-culturali che si sono venute a strutturare nel corso della storia di una comunità educante.

I dispositivi pedagogici come strumenti di accompagnamento interattivo

In questo senso, alla luce della prospettiva transazionale e nella prospettiva di una «pedagogia in situazione» (Corbi, Perillo, 2014), le pratiche istruttivo-educative possono essere lette come pratiche in grado di creare le condizioni contestuali e situazionali affinché l'organismo esperisca, nel corso delle sue transazioni con l'ambiente e nel corso delle sue transizioni formative, sia il patire le condizioni della sua natura specie-specifica, socio-culturale e individuale sia l'agire l'intenzionalità della sua coscienza. È in questo senso che tali pratiche si configurano come sistemi interattivi che accompagnano, tenendo conto del principio di continuità, i soggetti a orientare le loro transizioni formative verso orizzonti di crescita emancipativa.

Le transizioni formative tra passato, presente e possibile

CAPITOLO NONO

Fabrizio Chello

Obiettivi del capitolo

1. Conoscere e comprendere la differenza tra 'condizioni di vita' e 'immagini di una fase di vita'
2. Conoscere e comprendere le trasformazioni delle immagini di infanzia e fanciullezza
3. Conoscere e comprendere le trasformazioni delle immagini di adolescenza e giovinezza
4. Conoscere e comprendere le trasformazioni delle immagini di adultità e anzianità
5. Riflettere sui nodi concettuali che tali immagini pongono oggi al sapere pedagogico

L'analisi della dimensione temporale dei processi di istruzione, educazione e formazione ha permesso di evidenziare l'esistenza, all'interno dei dispositivi pedagogici, di un rapporto conflittuale tra conformazione e trasformazione (cfr. capitolo 7). Tale conflittualità ha condotto alla generazione di due diverse concezioni del sapere pedagogico – depositaria e progettuale –, la cui opposizione non ha consentito di cogliere la radice comune che lega le due istanze in gioco. Tuttavia, mediante un approccio epistemologico di tipo comprensivo-transazionale, tale radice può essere riconosciuta nel duplice ruolo – di minaccia e di risorsa – che l'incertezza gioca nelle transizioni formative, consentendo così di pensare l'ineludibile interazione tra la continuità conformativa e la crescita trasformativa come condizione di ogni emancipazione (cfr. capitolo 8).

Differenze e relazioni tra 'condizioni di vita' e 'immagini di una fase di vita'

Sulla base di tale illustrazione teoretica, questo capitolo propone un'analisi del modo in cui la pedagogia occidentale, nel corso della sua storia, ha dato forma all'incertezza nelle principali transizioni formative: l'infanzia e la fanciullezza, l'adolescenza e la giovinezza, l'adultità e l'anzianità. Questa ricostruzione è effettuata a partire dalle immagini che il sapere pedagogico ha prodotto dei/delle bambini/e, dei/delle ragazzi/e e degli/delle adulti/e, con alcuni e veloci riferimenti alle con-

dizioni di vita materiale in cui questi/e hanno vissuto e vivono. La differenza non è banale: con 'condizioni di vita', infatti, «si intende la loro realtà sociale, il loro vivere ed essere attivi in un'epoca determinata e in un determinato luogo»; con 'immagini di una fase della vita', invece, «si intendono le idee e le rappresentazione che un'epoca, un gruppo sociale o anche un singolo hanno a proposito [di essi/e]» (Richter, 1987, trad. it. 2010, p. 8).

Tra 'condizioni di vita' e 'immagini di una fase di vita' vi è certamente un rapporto, ma esso non è né lineare né coerente per due ordini di motivi. Il primo riguarda il fatto che le condizioni di vita mutano in relazione ai contesti geo-culturali, all'appartenenza etnica, alle gerarchie socio-economiche, ai livelli di istruzione e cultura così come all'adesione a una certa identità di genere. Il secondo motivo concerne la natura delle immagini di una fase di vita, che sono un prodotto culturale solitamente elaborato da chi, nelle dinamiche di potere, detiene una posizione egemonica. Ne consegue che le condizioni di vita rimandano a una realtà più articolata di quanto le immagini di una fase di vita lascino trasparire. Ed è a partire da tale complessa relazione che il presente capitolo intende analizzare alcuni nodi concettuali che sottostanno alle immagini passate, presenti e possibili delle transizioni formative.

9.1 L'infanzia e la fanciullezza tra scoperta, mitizzazione e nuove forme di adultizzazione

Infanzia e fanciullezza sono considerate, oggi, dal sapere pedagogico e dalla maggior parte delle culture educative della nostra parte di mondo, le prime due transizioni che l'essere umano attraversa lungo il suo processo di formazione e, conseguentemente, sono attenzionate come le prime "stagioni dell'educazione per tutta la vita" (Frabboni, Pinto Minerva, 2003, p. 241).

Una varietà di termini per indicare una condizione di minorità

Da un punto di vista cronologico, l'infanzia delinea la fase che va dalla nascita ai sei anni e viene solitamente suddivisa in prima (0/3 anni) e seconda (3/6 anni) infanzia, mentre la fanciullezza o puerizia corrisponde al periodo compreso tra i sei anni e l'inizio della preadolescenza (cfr. Cambi, Di Bari, Sarsini, 2012). Tuttavia, molto spesso, sia nella letteratura scientifica sia nel senso comune, si utilizza il termine 'infanzia' per riferirsi a entrambi i periodi, andando poi a distinguerli internamente attraverso espressioni che richiamano le caratteristiche di crescita dei soggetti interessati, come ad esempio 'neonati/e' (primi mesi di vita), 'bambini/e piccolissimi/e' (prima infanzia), 'bambini/e piccoli/e' (seconda infanzia) e 'bambini/e' (fanciullezza).

Tale varietà definitoria si inserisce all'interno di una lunga tradizione di saperi che, dall'età antica a quella contemporanea, hanno provato a scandire, in maniera sempre più dettagliata, il tempo formativo di un essere vivente che è a lungo apparso come impreciso, incapace, imperfetto. In effetti, non essendo paragonabili agli/alle adulti/e in termini di emozioni, sentimenti, pensieri e comportamenti, i/le bambini/e hanno sempre suscitato incertezza epistemica e, conseguentemente, sentimenti di estraneità e inquietudine (cfr. Richter, 1987, trad. it. 2010). Il sapere pedagogico occidentale di tipo depositario ha provato a delimitare tale differenza in una molteplicità di definizioni che avrebbero dovuto svelare la natura infantile e fanciullesca ma che in realtà, rimarcando esclusivamente la condizione di minorità del/della bambino/a, hanno fallito nel loro intento e non hanno fatto altro che evidenziare l'angoscia adulta rispetto alla minaccia dell'ignoto (cfr. Chello, 2019b).

Si pensi, ad esempio, ai termini 'piccolissimo', 'piccolo' e 'puerizia' (dal latino *puer*) che rimandano all'idea di un ridimensionamento certamente – ma non solo – fisico rispetto all'adulto. Oppure si considerino i termini 'infanzia' e 'infante' (dall'unione della desinenza latina con valore negativo *in* e del participio passato del verbo *fari*) così come 'fanciullezza' e 'fanciullo' (dal latino *in-fantolius*, supposta forma diminutiva di *in-fans*), che rinviano all'incapacità di parlare bene o di parlare *tout court*, assegnando così all'infante una condizione di subalternità cognitiva e sociale (Pancera, 1982, pp. 194-195). Lo stesso si dica per 'bambino' (originariamente *bambo*, derivante dall'unione ripetuta delle lettere 'b' e 'm' che, insieme alla 'p', sono le prime consonanti che un essere umano pronuncia, in quanto lettere labiali e perciò di più facile emissione), che individua la semplicità con cui si parla e si pensa e che può rasentare l'inarticolazione, la balbuzie o addirittura la stoltezza. Come a dire che «il bambino è [...] essenzialmente il piccolo sciocco che biascica malamente stupidaggini» (Ibid., p. 193).

Tutti questi termini, dunque, sottendono una comparazione tra un essere vivente di cui non è chiara l'identità (il/la bambino/a) e un altro (l'adulto maschio, bianco, libero e ricco) che è, invece, al centro di un discorso pedagogico – quello occidentale – che definisce con attenzione e minuzia il suo *anthropos* da un punto di vista fisico, etico-morale, sociale e politico (Mariani, 2017, pp. 103-104). Ne consegue che l'infanzia e la fanciullezza sono state a lungo considerate – almeno dall'epoca antica a una buona parte di quella moderna – come condizioni di minorità biologica, cognitiva, morale e sociale e, dunque, come condizioni di non completa umanità.

Una condizione da superare il più velocemente possibile

In particolare, come ricorda Becchi (2010, pp. 40-49), per quanto concerne l'epoca antica, il *pâis* greco o il *puer* romano sono assolutamente altro dall'adulto e, per tale motivo, la loro natura – non di certo o non ancora umana – oscilla tra quella divina (secondo l'immagine del *puer senex*, la piccola e al tempo stesso anziana divinità che si pone come astuta, scaltra, bugiarda, abile) e quella animale (secondo l'immagine aristotelica del bambino, che può assumere – come la belva – un comportamento selvaggio e feroce poiché la dimensione deliberativa della sua anima non è sviluppata). In maniera non troppo dissimile, nel corso del medioevo, la natura del bambino è intesa come «uno stato intermedio: intermedio tra l'umano e il naturale, tra la vita e la morte, tra l'imperfezione e una perfezione precoce quando non divina» (Zanotti, 2007, p. 1159). Infatti, la sua immagine può spaziare da quella esemplare del Dio cristiano che si è fatto carne e che ha assunto le sembianze del bambino, scongiurando la minaccia di Erode, a quella marginale di un essere vivente la cui immaturità – contrassegnata dal peccato originale – va assolutamente superata, come attestano la *Prima lettera ai Corinzi* di Paolo di Tarso e le *Confessioni* di Agostino (Mazzini, 2019, pp. 148-149).

Tale natura non umana, estranea e incomprensibile, va contenuta, tradotta e trasformata attraverso dispositivi pedagogici depositari, capaci di ripotarla all'interno di un ordine – quello adulto – definito e certo. L'educazione infantile – riservata unicamente ai maschi liberi in quanto esseri perfettibili – diviene allora un'***agoghé**** finalizzata a tirar fuori e a far maturare la potenziale umanità del bambino attraverso il nutrimento offerto dall'adulto, solitamente il padre o l'anziano della comunità (cfr. Scaglia, 2020, vol. I, prima parte). Un adulto che si pone non solo come modello di riferimento, ma anche come attore dominante della relazione educativa e che esercita molto spesso il suo dominio mediante pratiche di assoggettamento di tipo autoritario, punitivo e violento. Tuttavia, come ha evidenziato Seveso (2012, p. 27), per l'epoca antica, nel variegato quotidiano dei posizionamenti sociali e di genere, il dominio adulto può assumere anche le forme della sensibilità e dell'attenzione amorevole. Forme, queste ultime, che diventano sempre più diffuse in epoca medioevale, come attestato sia dall'emergenza di nuove pratiche di cura educativa rivolte ai/alle bambini/e (si pensi, ad esempio, alla maggior attenzione per le loro condizioni igienico-sanitarie; alla diffusione di fasce, biberon, vestiti e giocattoli; all'assistenza per gli/le orfani/e o per gli/le abbandonati/e) sia da nuove immagini di infanzia e fanciullezza, come quelle del bambino puro e innocente e del bambino santo (cfr. Benvenuti Papi, Giannarelli, 1991; Frugoni, 2017; Giallongo, 2010; 2019; Rossi, 2012; Shahar, 1990).

* ***Agoghé***
Il termine agoghé (dal greco antico ἀγωγή), inizialmente usato nell'ambito dell'allevamento del bestiame, era un rigoroso regime educativo spartano, riservato ai maschi liberi, di tipo obbligatorio, collettivo e pubblico. Tale regime prevedeva: l'allontanamento del bambino dalla famiglia all'età di sette anni, la coltivazione della lealtà di gruppo, l'allenamento fisico, la preparazione alla pratica militare, l'introduzione alla caccia e alla danza, la preparazione all'attività civile e alla partecipazione comunitaria.

L'epoca antica e quella medioevale, dunque, hanno prodotto una molteplicità di rappresentazioni dell'infanzia e della fanciullezza e ciò impone una grande cautela nel formulare sintesi generalizzanti volte ad affermare – come accaduto in passato – il loro totale disinteresse per i/le bambini/e. Tuttavia, pur riconoscendo la molteplicità di immagini e condizioni, è possibile comunque sostenere che queste due fasi della vita umana sono state considerate, in quei secoli, come un tempo di attesa in vista della più completa maturazione biologica e culturale, che avrebbe consentito l'iniziazione dell'essere umano alla vita lavorativa, per le classi meno abbienti, e a quella politica, per le classi più ricche. Una concezione questa che non ha permesso di riconoscere pienamente le specificità dei/delle bambini/e e che, conseguentemente, ha dipinto l'infanzia e la fanciullezza come fasi transitorie da superare il più presto possibile.

La «scoperta» dell'infanzia e della fanciullezza

Una diversa valutazione temporale dell'infanzia e della fanciullezza si inizia a delineare, tra la fine del basso medioevo e l'inizio dell'età moderna, con lo sviluppo della cultura umanistica e poi di quella rinascimentale che, pur non producendo sostanziali cambiamenti né nelle condizioni di vita dei/delle bambini/e (che continuano a vivere come gli/le adulti/e) né nelle immagini di infanzia e fanciullezza (intese sempre come periodi di preparazione all'età adulta), fanno emergere una attenzione pedagogica nuova. Infatti, la pedagogia quattro-cinquecentesca, pur recuperando la *paideia* classica – intesa come maturazione e perfezionamento dell'essere umano –, la radica non più (solo) in astratti modelli antropologici, ma (anche) nell'osservazione dei comportamenti dei bambini per comprenderne le abitudini e scovarne le inclinazioni (cfr. Becchi, 1996). Ciò comporta una maggiore attenzione per gli accadimenti che caratterizzano l'infanzia e la fanciullezza, sebbene questo accadere venga sempre interpretato come una risorsa da usare o modificare in vista dell'approdo alla successiva transizione formativa.

Queste prime forme di osservazione diventano fondamentali per quella trasformazione più radicale che si produce tra il XVII e il XIX secolo e che è passata alla storia, attraverso gli studi seminali di Ariès (1948), come «scoperta del sentimento dell'infanzia». La tesi dello storico francese può essere sintetizzata, in maniera decisamente schematica, come segue: nel corso dell'età moderna, il processo di distanziamento della classe borghese dalle classi subalterne avviene, dal punto di vista delle pratiche simbolico-culturali, attraverso la costruzione di modi di fare e di pensare meno istintuali e diretti, più controllati e artefatti, che

cambiano radicalmente la struttura familiare e le sue pratiche educative. Infatti, la famiglia borghese moderna – come evidenziato da studi di stampo storico (cfr., ad esempio, Barbagli, 2000) – non comprende più vasti rapporti di parentela di tipo biologico o elettivo, ma si riduce a una forma nucleare, con la conseguenza che le relazioni familiari diventano più circoscritte nello spazio e più costanti nel tempo. Ne consegue, secondo Ariès (1960, trad. it. 1968), una trasformazione del ruolo genitoriale in termini educativi: la responsabilità della crescita – fisica, mentale, comportamentale – dei bambini e delle bambine, in capo ai genitori, è sempre meno condivisa con altre figure adulte dell'*entourage* familiare e/o comunitario e si esercita sempre più nelle forme di una pianificazione delle loro vite quotidiane e delle loro scelte future. Si genera così un nuovo «sentimento» (*Ibid.*), che è prima rivolto alla famiglia nel suo insieme e poi, più nello specifico, ai bambini e alle bambine in essa presenti (cfr. Becchi, Julia, 1996; Becchi, Semeraro, 2001; Cambi, Ulivieri, 1988; Covato, Ulivieri, 2001; Cunningham, 1995, trad. it. 1997; Delgado, 1998, trad. it. 2002; Rossi, 2001; Sani, 2004; Todaro, 2020; Trisciuzzi, 1976; 1990; Trisciuzzi, Cambi, 1989; Ulivieri, 1999; 2016).

'Sentimento' – come ha ben sottolineato Becchi (2010, p. 11) – «vuol dire, ancor prima che *feeling*, cioè emozione – accezione che [Ariès] non rifiuta [...] – idea, rappresentazione nel senso duplice di raffigurazione e di nozione, nonché di assegnazione di valore». Ossia – secondo l'autore, a differenza di quanto affermato qualche anno più tardi da De Mause (1974, trad. it. 1983) – la differenza sostanziale tra le pratiche educative antico-medievali e quelle moderne non concerne prioritariamente le emozioni che i genitori e le genitrici provano nei confronti dei figli e delle figlie, ma riguarda sostanzialmente la rappresentazione che il mondo adulto struttura di quello infantile e puerile: l'infanzia e la fanciullezza, per la prima volta nel pensiero occidentale, vengono riconosciute come fasi della vita umana (e non della vita animale o divina) aventi caratteristiche specifiche, che hanno da essere attenzionate, conosciute e gestite.

Dalla «scoperta» alla costruzione del «mito»

In particolare, tali caratteristiche – che vanno a costituire la natura bambina – sono individuate, tra Seicento e Settecento, per differenza o sottrazione: se la natura umana adulta (o sarebbe meglio dire, la natura umana maschile, bianca, adulta, borghese-aristocratica) è razionale, previdente, costante e lungimirante, allora la natura umana infantile e quella puerile sono preda degli istinti, dei desideri e delle passioni e, per tale motivo, sono volatili, mobili, instabili, incostanti, smemorate. Questa rappresentazione dell'infanzia e della fanciullezza – che, come ha ricostruito De Sanctis (1983), emerge dal trattato di fine seicento *Some Thoughts Concerning Education* di John Locke – è intrisa, almeno fino a tutto il Settecento, dalla preoccupazione che la natura infantile e puerile possano configurarsi come una minaccia all'ordine familiare e sociale progettato e realizzato dalla borghesia e dall'aristocrazia. Per questo motivo, esse vanno contenute e instradate, con la conseguenza che – dopo secoli di scarsa attenzione o, addirittura, di incuria – l'educazione dei bambini e delle bambine diviene una preoccupazione centrale nella vita delle classi agiate.

In questo senso, il sentimento di cui parla Ariès è una rappresentazione socio-culturale che riconosce a queste fasi della vita umana una loro specificità, che comporta nell'adulto/a una inclinazione affettivo-emotiva inizialmente negativa: il sentimento di cui si tratta è prima di tutto di preoccupazione e poi di correzione. Bisogna attendere l'Ottocento per assistere a una trasformazione di questo sentimento: è con la pedagogia di Rousseau, di Pestalozzi e di Fröbel, infatti, che si fa largo la possibilità di legare alla natura infantile e puerile – sempre pensata come caratterizzata da istinti, desideri e passioni – una inclinazione affettivo-emotiva positiva (cfr. Demozzi, 2016, pp. 56-60; Scaglia, 2020, vol. II, pp. 42-64 e 102-116). Ciò che muta, dunque, non sono le caratteristiche che vengono attribuite all'infanzia e alla fanciullezza, ma la loro valutazione che dipende principalmente dai cambiamenti economici, sociali, politici e culturali.

Nel corso dell'Ottocento, infatti, si iniziano a palesare i primi effetti negativi del processo di industrializzazione e del sistema capitalistico e si diffondono movimenti culturali e politici che inneggiano al recupero di stili di vita collettiva più rispettosi dell'ambiente naturale e della dignità di ogni essere umano, al di là della posizione socio-economica e lavorativa. È in questa temperie che la natura infantile e quella fanciullesca iniziano a essere guardate con minore sospetto e preoccupazione: essendo caratterizzate – per dirla con Rousseau – da quella istintualità primordiale non ancora conformata dall'ordine sociale borghese (cfr. Cambi, 2011), esse iniziano a essere considerate come forme di vita più vicine alla natura, intesa quale entità (in alcuni casi divina) che può insegnare all'essere umano a ricongiungersi con la propria dimensione irrazionale. Ne deriva che la pulsionalità e la mobilità dei bambini e delle bambine non sono più segno di incostanza, incertezza e instabilità (come nella pedagogia di Locke), ma diventano simbolo di un agire attivo volto all'esplorazione e alla scoperta di quella natura primordiale che l'essere umano moderno ha dimenticato. Da qui, l'infanzia e la fanciullezza si trasformano in fasi della vita da proteggere, sostenere e coltivare in quanto rappresentazione **mitizzata*** di un possibile ritorno a una condizione umana migliore (cfr. Trisciuzzi, 1990; Cambi, Di Bari, Sarsini, 2012).

Dal mito alla scomparsa dell'infanzia e della fanciullezza?

La trasformazione ottocentesca del sentimento d'infanzia e la costruzione del relativo mito portano, nel corso del Novecento, in Occidente, alla diffusione di una cultura educativa fatta di nuovi valori e di

Mitizzazione

Il termine indica il processo attraverso il quale si opera la costruzione di una rappresentazione schematica o semplificata di un evento, un fenomeno o un personaggio al punto tale da trasformare la realtà di quest'ultimo in una immagine spesso illusoria ma dalla grande forza evocativa e seduttiva. La realtà così trasformata in mito, in ragione del suo vigore comunicativo, è capace di creare ampio convincimento e adesione, provocando conseguentemente mutamenti nei modi di sentire, pensare e agire di una data comunità umana. In particolare, il mito dell'infanzia è stato costruito in ragione della difficoltà di comprendere pienamente la natura infantile, intendendola come 'segreta' e 'misteriosa' e attribuendo a tale realtà, a partire dall'Ottocento, caratteristiche esclusivamente positive. Tale mitizzazione ha, da un lato, sostenuto il processo di riconoscimento del ruolo dei bambini/delle bambine ma, da un altro lato, ha rallentato uno studio scientifico del loro agire, riducendo così la possibilità di costruire un'immagine più complessa e realistica dell'infanzia.

nuove pratiche: si diffondono programmi volti ad assicurare condizioni igienico-sanitarie e alimentari tali da consentire ai bambini e alle bambine di crescere in maniera sana; viene contrastata la violenza adulta sui bambini e sulle bambine sia nella sua accezione fisica sia in quella affettivo-emotiva e psicologica; l'istruzione scolastica diviene obbligatoria per tutta la fanciullezza e si struttura una rete di servizi educativo-istruttivi per la prima e la seconda infanzia; sono riconosciuti – mediante una Carta internazionale – i diritti dei bambini e delle bambine quali diritti umani inalienabili, che ogni adulto/a deve rispettare e sostenere. Insomma, si potrebbe dire con Key (1909, trad. it. 2019), che il Novecento sia «il secolo del bambino», ossia quel secolo che riconosce all'infanzia e alla fanciullezza il loro essere delle fasi della vita umana che vanno vissute nel e per il presente e non, come accaduto nel passato, in vista di un futuro adulto.

Tuttavia, come recenti studi hanno dimostrato (cfr., ad esempio, Gecchele, Polenghi, Dal Toso, 2017), la storia novecentesca dell'infanzia non è così luminosa come si è a lungo pensato. Sono, infatti, numerose le zone d'ombra che la caratterizzano e che non riguardano solo i regimi dispotici del primo Novecento, le cui politiche educative hanno sottomesso e violato le vite bambine dietro la retorica dell'attenzione e della protezione (cfr. Betti, 1984; Seveso, 2001; Meda, 2010; Marone, 2012; Caroli, 2017; Ascenzi & Sani, 2018), ma concernono anche i sistemi democratici Occidentali in cui – come sostiene Riva (2017, p. 27) – la violenza «nelle relazioni fra genitori e figli, così come da parte della società nei confronti dei bambini, è ancora molto alta». Violenza che si esplicita ancora oggi sia mediante forme ataviche e di lunga durata, che vanno dall'incuria educativa all'infanticidio, sia mediante forme più recenti e nuove (cfr. Cambi, Ulivieri, 1990).

In particolare, tra le nuove forme di violenza – in accordo con la tesi di Postman (1982, trad. it. 2005), che ha riscosso un certo seguito nel dibattito italiano (Trisciuzzi, Cambi, 1989; Bernandini, 2012; D'Amato, 2014) – è possibile annoverare quella caratterizzata dalla pervasiva presenza delle tecnologie della comunicazione. Secondo l'autore, infatti, i media audiovisivi – fornendo messaggi attraverso il canale visuale e quello orale – sono facilmente fruibili anche dai bambini e dalle bambine che, non necessitando della mediazione adulta, possono essere socializzati a tutti i tipi di contenuti, compresi quelli a loro vietati. Tale accesso generalizzato implica una commistione tra cultura adulta e quella infantile/fanciullesca e, conseguentemente, ciò comporta la riduzione di quella giusta distanza tra adulti/e e bambini/e che, in epoca moderna, ha consentito la scoperta dell'infanzia e della fanciullezza. Riduzione che, secondo lo studioso statunitense, ha decretato la 'scomparsa' di queste due fasi della vita umana.

La necessità di uno sguardo vigile sull'infanzia e la fanciullezza

Tale tesi è stata fortemente criticata sia perché si fonda su una flebile ricognizione storica della scoperta dell'infanzia e della fanciullezza (cfr. Giallongo, 2019, pp. 9-10) sia perché guarda alle trasformazioni in corso mediante uno sguardo eccessivamente apocalittico (cfr. Di Bari, 2012, p. 139), facendo così coincidere la riduzione dell'asimmetria tra mondo adulto e mondo bambino e il conseguente processo di adultizzazione dell'infanzia e della fanciullezza (cfr. Contini, 2010) con la loro completa e definitiva scomparsa. Inoltre, come si è già avuto modo di dire altrove (cfr. Chello, 2019b; 2021), la tesi di Postman è decisamente determinista in quanto attribuisce a un solo fattore – la cultura mediale di fine novecento – tutte le responsabilità relative ai cambiamenti nei rapporti tra adulti/e e bambini/e, mentre tali cambiamenti emergono da una molteplicità di fattori relativi alle riconfigurazioni socio-economiche e politiche in corso.

Tuttavia, tale tesi ha avuto il merito di mettere in luce le forme vecchie e nuove di non riconoscimento delle peculiarità dell'infanzia e della fanciullezza, consentendo al discorso pedagogico di interessarsi a fenomeni quali:

- la "domesticizzazione" delle vite bambine, sempre più costrette ad abitare spazi chiusi, spesso privati e caratterizzati quasi unicamente dalla presenza degli adulti (Hengst, 2017, p. 141);
- la configurazione dei tempi di vita infantili secondo ritmi sempre più serrati, per non dire ansiogeni, e strutturati con attività che non lasciano spazio all'improvvisazione, all'immaginazione o alla noia (Demozzi, 2016, pp. 103-105);
- la presenza costante ma ipotonica dei genitori e delle genitrici nelle loro vite (Gigli, 2016, p. 138);
- la progettazione di attività ludiche che, lungi dall'essere considerate come spazi-tempi di ricreazione libera e immaginativa della realtà (cfr. Antonacci, 2020), sono sempre meno autonome e auto-

governate (Farné, 2015, p. 91), poiché finalizzate al contenimento comportamentale e/o allo sviluppo cognitivo (cfr. Manuzzi, 2002);
- la costante enfasi sulla performatività e sulla competitività dei bambini e delle bambine quali attori sociali le cui capacità devono essere mostrate e valutate (cfr. Contini & Demozzi, 2016);
- la spettacolarizzazione delle loro vite, attraverso la condivisione di foto e video che li ritraggono in atteggiamenti buffi o talentuosi (cfr. Cino & Demozzi, 2017; Cino, 2022), fino ad arrivare alla sessualizzazione dei loro corpi mediante pose erotiche (cfr. Oliverio Ferraris, 2008).

Tutti questi fenomeni, dunque, richiamano l'attenzione del discorso pedagogico «sui rischi dell'adultizzazione precoce, della mercificazione e, più in generale, della violenza simbolica cui è sottoposta l'infanzia nella società dei consumi e delle tecnologie» (Macinai, 2017, p. 89). Rischi che inducono sempre più a raffigurare l'infanzia e la fanciullezza come fasi della vita in cui i bambini e le bambine vanno aiutati/e a coltivare un numero sempre maggiore di esperienze nuove e ricche non per la loro formazione presente, ossia per il loro benessere bio-psico-fisico attuale e per la loro crescita, ma per collezionare 'risorse' (affettivo-emotive, cognitive, comportamentali, sociali e culturali) che consentiranno loro di competere meglio nei futuri contesti scolastici, accademici e lavorativi (cfr. Chello, 2022a). Il rischio è che infanzia e fanciullezza vengano vissute nuovamente come fasi di passaggio, cioè come fasi il cui valore non dipende da ciò che accade nel presente, ma da ciò che accadrà in quel tempo a venire – il futuro – che trasformerà i bambini e le bambine in adulti/e competenti e che consentirà così alla società tutta di massimizzare l'investimento educativo effettuato su di loro. È contro questo rischio che la pedagogia deve attenzionare il proprio sguardo senza cadere né in mitizzazioni dell'infanzia e della fanciullezza né in necrologi anticipati.

9.2 L'adolescenza e la giovinezza tra determinismo adulto e presa di parola autonoma

I termini 'adolescenza' (dal latino *adolescentia*, derivante dal verbo *adolescĕre*, 'crescere', che a sua volta proviene da *alĕre*, 'nutrire') e 'giovinezza' (dal latino *iuventas*, antico epiteto latino di *Juppiter*, Giove, il sommo degli dei nella religione politeista dei Romani, che presiede a ogni forma di accrescimento e di sviluppo) rimandano entrambi al processo di maturazione dell'individuo, grazie al quale si esce dallo stato di ritenuta incapacità del bambino e della bambina (cfr. paragrafo 9.1) e si entra nella condizione di chi, avendo maggiore vigore fisico e spirituale, può prendere parte alla vita comunitaria. I due termini, dunque, segnalano il passaggio dall'età dell'infanzia e della fanciullezza all'età adulta, quale età che – come si vedrà nel paragrafo successivo (cfr. paragrafo 9.3) – è stata a lungo pensata come periodo di maturazione definitiva e di stabilità identitaria.

Una fase di passaggio: dal non ancora umano al pienamente umano

L'esistenza di questi termini nella lingua latina così come in quella greca (in cui si parla di *ἡβάω* per delineare la condizione di chi è nella pubertà o nella giovinezza, ossia di chi è nel fiore degli anni e perciò è vivo, vigoroso e forte) consente di sostenere che, nella civiltà occidentale, sin dall'epoca antica, è diffusa l'idea secondo la quale esiste un periodo intermedio – che, a seconda del contesto culturale, può durare qualche anno, un lustro o un decennio e che, ancora, può essere inteso come un'unica fase della vita o che può essere distinto in più momenti – in cui l'essere umano – mediante un percorso educativo più o meno strutturato – dà forma alla propria esistenza in maniera via via più autonoma, indipendente e consapevole, strutturando così la propria identità (cfr. Cantarella, 2015).

Questo periodo si differenzia in maniera decisiva da quelli precedenti: se l'infanzia e la fanciullezza corrispondono, nell'età antica, a quelle fasi della vita in cui l'individuo non ha ancora sviluppato le sue caratteristiche più propriamente umane, la pubertà e la giovinezza sono invece le fasi della vita in cui l'individuo si prepara a essere pienamente se stesso, divenendo il protagonista del processo di fioritura della sua umanità (cfr. Storoni Piazza, 1991). Tale processo avviene mediante la partecipazione a numerose attività che hanno come obiettivo l'educazione corporea (attraverso le attività ginniche e ludiche), l'educazione intellettuale (attraverso l'alfabetizzazione, l'apprendimento dei contenuti culturali, lo sviluppo delle capacità discorsivo-retoriche e di ragionamento critico) e l'educazione etico-politica (attraverso l'interiorizzazione dei valori e dei costumi per vivere in maniera adeguata in comunità, assumendo un ruolo istituzionale) (cfr. Schnapp, 1994; Fraschetti, 1994).

La conclusione di tale periodo coincide, sia nella cultura greca sia in quella romana, con un rito di passaggio che segna la crescita del soggetto e, dunque, il suo essere adulto. Si pensi, ad esempio, alla pratica romana dell'*emancipatio* attraverso cui il *pater familias* rinuncia alla *potestas* esercitata sul figlio maschio il quale, superata la pubertà, acquisisce soggettività giuridica, divenendo così *sui iuris* e potendo conseguentemente assumere a sua volta il ruolo di *pater familias* (cfr. Bramante, 2007, pp. 107ss.). Tale rito prevede – secondo una norma stabilita dalle XII Tavole – che il *pater familias* insceni per tre volte l'atto di vendita del figlio a un terzo uomo, il quale – rifiutando l'acquisto – mette il padre nelle condizioni di liberare il figlio.

Una condizione riservata ai soli figli maschi di alto rango

Tuttavia, come si è sottolineato a più riprese nelle pagine di questa

parte del volume, l'esistenza di una tale rappresentazione dell'adolescenza/giovinezza non deve indurre a pensare che questa condizione fosse universalmente diffusa. Al contrario, nei numerosi secoli che compongono l'età antica, sia nella cultura greca sia in quella romana, nella maggior parte dei casi, dopo la prima e la seconda infanzia, fanciulli e fanciulle assumono molto velocemente lo *status* di adulto/a, senza vivere alcuna transizione formativa. Ciò significa che la possibilità di definirsi adolescente o giovane è riservata a pochissime persone, poiché essa – al pari di altre condizioni educativo-formative – è strettamente legata al genere, al censo e al ruolo sociale (cfr. Cambi, Ulivieri, 1994).

A tal proposito, come accertato dagli studi di storia dell'educazione antica condotti secondo una prospettiva di genere (cfr. Cantarella, 1986; Frasca, 1991; 1996; 2007; Giallongo, 1981; Seveso, 2003; 2007; 2010; 2019), le bambine e le fanciulle – indipendentemente dall'appartenenza socio-economica e culturale (a parte poche e rare eccezioni) – si ritrovano, intorno ai sette anni, ad apprendere a gestire le proprie emozioni e i propri sentimenti, a strutturare i propri atteggiamenti e comportamenti e a costruire modalità di pensiero sostanzialmente simili a quelle di una donna adulta della loro classe sociale. Imparano, ad esempio, a svolgere le più disparate mansioni di cura e gestione della casa di famiglia e si preparano al matrimonio, essendo cedute in sposa dal padre tra i dodici e i quindici anni. Non hanno accesso, dunque, a nessun percorso di istruzione o a nessun percorso più o meno formale di educazione intellettuale, morale e politica (cfr. Covato, 2023).

Si può dire lo stesso dei bambini nati in condizioni di schiavitù o di estrema indigenza e qualcosa di simile accade anche ai bambini e ai fanciulli appartenenti alle classi sociali medio-basse. Essi, infatti, intorno ai setti anni, vengono immediatamente introdotti al lavoro manuale, sia esso agricolo o artigiano, e sono socializzati – attraverso pratiche informali e diffuse di inculturazione – a modi di fare e pensare specifici della loro condizione socio-economica. Ad esempio, nell'antica Grecia, nel periodo arcaico, i bambini delle classi sociali più svantaggiate ascoltano i racconti di Esiodo ambientati in campagna, affinché sviluppino una mentalità tecnico-strumentale, a differenze di quelli delle classi aristocratiche che, lontani dai sacrifici del *negotium*, sono esposti ai racconti delle gesta degli eroi guerrieri, affinché apprendano le virtù del coraggio e della forza (cfr. Santamaita, 2019, p. 38).

La figura dell'erede e la strutturazione di un'educazione esclusiva

In questo senso, per tutta l'età antica, vivere pienamente l'adolescenza e la giovinezza è un **privilegio*** riservato ai soli maschi, liberi e aristocratici. E tale privilegio, nella cultura pedagogica occidentale, viene riprodotto – se non ulteriormente enfatizzato – di epoca storica in epoca storica, almeno fino a tutta la piena modernità. Si pensi, ad esempio, ai percorsi educativi di stampo monastico consacrati, tra l'alto e il basso medioevo, ai figli maschi – solitamente i secondogeniti – dei ceti eminenti: dopo una prima alfabetizzazione in contesto familiare, questi fanciulli e questi adolescenti sono trasferiti nei più importanti monasteri d'Europa e frequentano le scuole abbaziali e cattedrali, dove partecipano a un lungo processo di formazione culturale e religiosa che si struttura a partire dal delicato e complesso incontro tra la cultura cristiana e le culture classiche greca e latina (cfr. Rosso, 2018). Un percorso, questo, che nel basso medioevo in parte si trasforma – a causa della sempre più importante presenza delle scuole comunali – e che si completa con la formazione dei chierici all'interno delle nascenti università (cfr. Pellegrini, 2005).

* **Privilegio**
In diritto, il termine rimanda all'atto sovrano o legislativo attraverso il quale si attribuisce a un soggetto o a una categoria di soggetti una posizione più favorevole di quella della generalità della popolazione, consentendo a tali persone di esercitare diritti che non sono accessibili ad altri.
Tale termine è divenuto, al di là del diritto, una categoria concettuale ineludibile per tutte quelle ricerche che, da punti di vista disciplinari diversi, si occupano di analizzare le origini e le trasformazioni delle disuguaglianze - sociali, economiche, etnico-culturali, politiche, di genere e di orientamento sessuale - tra le persone. Tali studi hanno sottolineato che l'educazione, quale sistema di valori e di pratiche, gioca un ruolo fondamentale sia nella creazione e nella riproduzione del privilegio sia nella sua decostruzione e nel suo superamento.

Queste esperienze delineano l'immagine di un'adolescenza e di una giovinezza esclusive, fornendo così le basi simbolico-culturali per la nascita e lo sviluppo di quella peculiare figura di piccolo e poi di giovane maschio, bianco, libero e aristocratico che si struttura, con sempre maggiore attenzione pedagogica, a partire dal Quattrocento: l'erede. Costui è il primogenito che succede automaticamente nella titolarità totale o parziale del patrimonio del padre defunto, assumendone non solo i beni materiali, ma anche lo *status* nobiliare e il ruolo sociale. Per tali motivi, soprattutto quando l'erede è figlio di un ricco signore, di un principe o di un re, la sua vita deve essere sostenuta, coltivata e curata in direzione di eccellenza: sono molteplici le attenzioni che gli sono offerte sin dai primissimi giorni di vita, affinché superi la prima e la seconda infanzia in salute, ma è soprattutto nel corso della fanciullezza, dell'adolescenza e della giovinezza che l'erede viene condotto, mediante pratiche educative basate sul controllo attento e minuzioso, ad assumere atteggiamenti e comportanti degni e virtuosi che si distinguono da quelli dei suoi coetanei e che lo rendono migliore, superiore, se non addirittura imparagonabile e perfetto (cfr. Ferrari, 2010).

In particolare, ciò che è fondamentale nella progettazione di queste pratiche educative esclusive è la dimensione temporale: l'erede ha bisogno di tempi lunghi per assurgere al ruolo che gli spetta al punto che, ad esempio, nel ducato milanese degli Sforza, nella seconda metà del Quattrocento, assume piena capacità giuridica solo all'età di 25 anni, anche se il padre è già morto (cfr. Ferrari, 2000). Ciò testimonia che, dal Quattrocento in poi, in Italia ma non solo, si delinea un lungo per-

corso di formazione per colui che dovrà assumere su di sé grandi responsabilità politiche e questo percorso consente una transizione all'età adulta meno rapida e concitata, creando così le condizioni di possibilità per vivere l'adolescenza e la giovinezza. Tuttavia ciò non significa che tale vissuto sia caratterizzato dal riconoscimento e dal rispetto per il valore di queste due età: se da un lato, l'erede può sperimentare a poco a poco alcune responsabilità, godendosi – anche in virtù della sua ricchezza – il vigore dei suoi anni, da un altro lato, tale vigore è costantemente soggiogato e negato da quegli adulti (il padre, il precettore, i consiglieri, ecc.) che, in nome di una pedagogia di stampo depositario (cfr. capitoli 7 e 8), sono interessati esclusivamente a creare nell'erede le condizioni del pieno e corretto esercizio del suo futuro primato politico (cfr. Ferrari, 2020, p. 41).

In questo senso, l'erede, a differenza dei suoi coetanei, può vivere il tempo dell'adolescenza e della giovinezza, ma queste non sono per lui fasi della vita in cui sperimentare in maniera più autonoma la sua identità. Al contrario, la procedura di distinzione sociale a cui è sottoposto l'erede lo riguarda non in quanto individuo con specifiche caratteristiche personali, ma in quanto rappresentante di una stirpe e, quindi, in quanto prosecutore dello stile dinastico della famiglia di appartenenza. Ciò significa che l'adolescenza e la giovinezza dell'erede sono sottoposte a regole rigorosissime, quasi panottiche (cfr. Ferrari, 2018), poiché la posta in gioco non è la formazione libera e trasformativa del singolo individuo, ma è la formazione di un individuo-modello che ricordi alla comunità i principi su cui si fonda la gerarchia sociale. Un individuo-modello che, proprio perché irraggiungibile, assume ancor di più un significato esemplare: egli, infatti, rappresenta per le classi agiate la strada da seguire, certo asintoticamente, per educare i propri figli e ricorda alle classi meno abbienti le condizioni di legittimità su cui si fonda la disuguaglianza e l'iniquità (cfr. Ferrari, 2020).

L'adolescenza-giovinezza tardo-moderna: un eccesso di energia vitale da contenere

Una prima trasformazione di tale impianto pedagogico si palesa, nel mondo europeo, con il passaggio, lento e non lineare, dalle società di *ancien régime* a quelle tardo-moderne, in cui gli effetti dei **processi di industrializzazione, democraticizzazione e desacralizzazione** diventano sempre più chiari ed evidenti (cfr. De Sanctis, Varchetta, Chello, 2011). Infatti, è possibile affermare che le prime rappresentazioni dell'adolescenza e della giovinezza come età della vita con specifiche caratteristiche emergono con l'affermarsi della società industriale e con la strutturazione di nuovi equilibri socio-economici e politici, non più a vantaggio delle classi aristocratiche ma di quelle borghesi (cfr. Dal Lago, Molinari, 2001). Più nello specifico, nel corso del lungo Ottocento, la nascita del sistema economico imprenditoriale-capitalistico, la diffusione di tecnologie di trasporto e comunicazione sempre più veloci, la creazione di grandi spazi urbani, l'allungamento della vita media, il miglioramento degli stili di vita delle classi medie, l'alfabetizzazione di nuove fasce sociali, la creazione di un sistema culturale più ampio e diffuso creano nuovi bisogni socio-economici ed educativi che delineano ancor meglio le figure dell'adolescente e del giovane (cfr. Chello, 2009).

Tra questi nuovi bisogni, le classi borghesi annoverano – come già avevano fatto quelle aristocratiche in età moderna – la necessità di individuare percorsi educativi specifici per i propri figli maschi aventi un'età compresa tra i dieci e i vent'anni (sebbene, in quel periodo, si sviluppino anche le prime forme di educazione emancipativa per le fanciulle e le adolescenti). Tali percorsi non sono volti esclusivamente a sostenere processi di apprendimento di conoscenze ritenute essenziali per la società dell'epoca, ma hanno come finalità la formazione umana dell'uomo, intesa come l'attivazione, lo sviluppo e l'orientamento delle originarie e naturali forze interiori attraverso il rischiaramento che è fornito al soggetto dal suo prender spiritualmente parte alla cultura della sua comunità (cfr. Gennari, 2017). Questa finalità più ampia non è in alcun modo secondaria o accessoria: se si pensa, infatti, che, nel XIX secolo, la natura adolescenziale-giovanile è intesa come insieme illimitato, smisurato e sovrabbondante di energie vitalistiche ed entusiastiche, allora è chiaro che la cultura – sebbene non intesa come mera riproduzione dello *status quo* (secondo l'accezione del termine tedesco *Zivilisation*), ma come inveramento storico dello Spirito (secondo l'accezione del termine tedesco *Kultur*) (cfr. Gennari, 1995, p. 75) – ha il compito di dare una forma a tale natura eccessiva, sostenendola e contemporaneamente limitandola.

La vitalità dilagante dell'adolescente e del giovane maschio, dunque, attiva la duplicità – conformativa e trasformativa – del congegno pedagogico (cfr. capitoli 7 e 8). Da un lato, infatti, tale vitalità è esaltata in quanto simbolo di creatività, innovazione e utopia, risorse essenziali per un secolo – l'Ottocento – caratterizzato da cambiamenti radicali e dall'ideologia, tutta borghese, del progresso. Lì dove tale entusiasmo, che consente al soggetto di andare al di là dei limiti del reale e di immaginare nuovi scenari da realizzare, è immediatamente convogliato dal sistema industriale e dai movimenti di lotta. Nel primo caso, l'industria vede negli adolescenti e nei giovani di bassa estrazione sociale una risorsa fondamentale per quei lavori faticosi che un adulto, con meno vigore fisico, difficilmente può eseguire. Nel secondo caso, i movimenti politici che, dalla Rivoluzione Francese alle guerre di Indipendenza, caratterizzano il secolo, reclutano militanti di giovane età in quanto portatori di entusiasmi così accesi da poter resistere ai grossi sacrifici e alle inaudite sofferenze fisiche e morali che la battaglia com-

porta (cfr. Dogliani, 2003). Ossia solo chi è di giovane età può sopportare condizioni così nefaste in vista della realizzazione di un mondo migliore.

Da un altro lato, però, tale vitalità estrema può condurre a situazioni pericolose. Infatti, non essendo ancora pienamente regolate dalla razionalità e non potendo usufruire di un grande bagaglio esperienziale (piena razionalità e grande esperienza sono, secondo la cultura del tempo, ad appannaggio esclusivo dell'età adulta), l'adolescenza e la giovinezza sono età più facilmente esposte all'azzardo, al rischio e all'errore. Ancor meglio, è possibile sostenere che, secondo la mentalità tardo-moderna, l'eccesso di energia, di desiderio, di passione può offuscare il ragionamento e il pensiero critico ancora *en train de se faire* dell'adolescente e del giovane, conducendoli a un agire lesivo della loro persona e, in alcuni casi, dell'intera comunità. Si pensi, riprendendo l'esempio della lotta politica, al facile 'infiammarsi' giovanile durante le situazioni di protesta e alle *escalation* che esso può provocare, mettendo a repentaglio gli equilibri sociali e politici. Oppure si pensi agli errori che un operaio adolescente o giovane può commettere in fabbrica se non è costantemente controllato.

Questa ambigua rappresentazione dell'adolescente/del giovane, quale soggetto desideroso e passionale che colloca il suo agire sempre a metà strada tra innovazione creativa e azzardo minaccioso, conduce la pedagogia ottocentesca a progettare pratiche educative che basculano tra il riconoscimento dell'agire adolescenziale-giovanile e il suo controllo coatto. Un atteggiamento, quest'ultimo, che caratterizza anche la prima parte del Novecento pedagogico che, risentendo del clima ideologico che si sviluppa a causa delle due guerre mondiali e dell'instaurarsi dei regimi totalitari, continua a percepire l'adolescenza e la gioventù come risorse da contenere, addomesticare e sfruttare (cfr. Papa, 2013).

Il secondo Novecento e la presa di parola giovanile

È solo con il secondo Novecento che tale rappresentazione inizia a essere sottoposta a critica, facendo emergere il suo carattere ideologico che riduce l'adolescenza e la giovinezza a uno specchio delle paure e delle volontà adulte. E tale critica è possibile perché sono i giovani e le giovani, prima, gli adolescenti e le adolescenti, poco dopo, ad acquisire parola sulla scena pubblica per dire di sé e del proprio presente-futuro. In particolare, per quanto concerne la gioventù, gli anni Sessanta del secolo scorso rappresentano un momento fondamentale nella costruzione di un linguaggio generazionale che consente ai/alle giovani di parlare di sé: la ricerca di un'identità comune, fatta da ideali e valori non imposti dal mondo adulto, infatti, passa attraverso la condivisione di un modo di vivere e di consumare che fa riferimento all'uso dei jeans, della Coca-Cola, dei juke-box, dei flipper e del *rock'n'roll* (cfr. Giacchetti, 2002, p. 15), dando vita a una cultura abbastanza unitaria a

livello internazionale che lascerebbe, oggi, ipotizzare la possibilità di individuare in essa una prima forma di globalizzazione dei consumi (cfr. De Bernardi, 2004, p. 76).

Più nello specifico, il Sessantotto è un anno altamente rilevante nel processo di costruzione di una nuova rappresentazione sociale dell'identità giovanile: è in quel tempo che diviene netta «l'autorappresentazione dei giovani, vale a dire la consapevolezza di essere un gruppo sufficientemente omogeneo, portatore di una propria 'cultura', di un orizzonte di ideali e di un destino comune» (Rapini, 2004, p. 109). Lì dove tale orizzonte di senso si basa su una relazione tra percezione di sé e del tempo che si caratterizza in termini di costante dilatazione: la giovinezza diviene «una dimensione esistenziale, svincolata dall'anagrafe, che porta a ridiscutere continuamente se stessi» (De Luna, 2004, p. 223) e tale dimensione ha un'influenza notevole sul modo di intendere la lotta politica. Infatti, la contestazione dei gruppi studenteschi contro un sistema, quello scolastico-accademico, caratterizzato dall'immobilismo, dalla gerarchizzazione e dalla dimensione escludente rispetto al nuovo (cfr. capitolo 11), ben rappresenta la volontà dei giovani di mettere in discussione l'intero sistema socio-economico e politico, al fine di renderlo più aperto e fluido.

Sopito lo spirito rivoluzionario degli anni Sessanta e Settanta, la presa di parola giovanile si trasforma nei due decenni successivi in una ricerca identitaria che porta alla diramazione, alla specificazione e alla frammentazione di questa cultura giovanile unitaria in numerose subculture – musicali, ad esempio, ma non solo – che ripercorrono solo in parte i tratti distintivi delle classi sociali d'appartenenza e che si caratterizzano sempre più fortemente per la commistione di tratti che sembrano contraddittori per le logiche di segmentazione socio-economica. Un trend, quest'ultimo, che si è andato ulteriormente approfondendo, nel passaggio dal vecchio al nuovo millennio, attraverso le tecnologie digitali che permettono una sempre maggiore personalizzazione dei consumi mediali e culturali – in una combinazione non sempre lineare tra strategie di omologazione e di diversificazione – e che sono alla base della creazione di comunità minimali o di «pseudo-comunità», «dove si svolge un'intensa vita di tipo relazionale» (cfr. Codeluppi, 2000, p. 8).

Il discorso scientifico sull'adolescenza tra riduzionismo e apertura alla complessità

La presa di parola giovanile, quale processo di definizione dal basso dell'identità di un gruppo generazionale, comporta una perimetrazione, in termini di età e di caratteristiche, della giovinezza, evitando così di sovrapporla – come è a lungo avvenuto nella cultura occidentale, almeno fino a tutto l'Ottocento – all'adolescenza. Se, infatti, per lungo tempo queste due fasi della vita non sono state distinte in ragione di alcune continuità (come quella relativa del vigore fisico e sessua-

le), a partire dagli anni Sessanta e Settanta, le scienze umane e il senso comune strutturano un discorso molto ampio sull'identità adolescenziale.

Tale discorso, intessuto in specie dagli studi di psicologia dello sviluppo di stampo stadiale, pensa l'adolescenza come «un'età di passaggio, vissuta in maniera tormentata e attraversata (soltanto) da crisi evolutive» (Maltese, 2017, p. 38), dovute a un non ancora consolidato equilibrio tra **pulsioni***, emozioni e sentimenti, da un lato, e ruoli, funzioni e compiti sociali, da un altro lato. Lì dove, superata questa fase di transizione critica e problematica, attraverso la strutturazione di un bilanciamento tra istanze personali e richieste collettive, «il soggetto (ragazzo o ragazza) è in grado di stabilire in modo autonomo [e socialmente adeguato] rapporti significativi e stabili con il mondo circostante (persone, gruppi, oggetti fisici e sociali, istituzioni) e con se stesso entro tale mondo» (Palmonari, 1991). Ossia l'adolescenza è assunta come una traiettoria temporanea e passeggera, caratterizzata da provvisorietà e precarietà derivanti, *in primis*, da una dimensione corporeo-biologica instabile, il cui sviluppo procede mediante potenti conflitti pulsionali che incidono inevitabilmente sulla crescita psichica del soggetto.

In questa cornice teorica, l'adolescenza si configura come il tempo del 'non più' e del 'non ancora'. L'adolescente non è più un/una bambino/a e, dunque, i suoi comportamenti non sono più giustificabili facendo riferimento alle caratteristiche stereotipate dell'infanzia, come egocentrismo e assenza di autoregolazione emotiva (cfr. paragrafo 9.1). Ma, al tempo stesso, l'adolescente non è ancora un/una adulto/a ossia un essere umano che dovrebbe essere in grado di controllare razionalmente la propria sfera emotivo-affettivo (cfr. paragrafo 9.3). Lì dove, in questa fase temporanea di stallo, l'adolescente – venuto meno il contenimento adulto presente, invece, in età infantile – sembrerebbe essere in balia delle proprie pulsioni e il suo agire individuale sembrerebbe essere oggetto di un processo di neutralizzazione, di un processo cioè che riduce – fino ad annullarla – l'importanza delle scelte personali in nome della coincidenza tra tale agire e i suddetti fattori biologico-pulsionali, intesi come universali (cfr. Chello, 2022b).

Contro tale visione riduzionista dell'adolescenza, gli studi socio-psico-pedagogici degli anni Ottanta e Novanta mostrano che il vissuto adolescenziale non dipende esclusivamente da fattori biologici e pulsionali, ma anche da fattori socio-economici e culturali (esistono varie

* **Pulsione**
Il termine pulsione, che sta per spinta o impulso, in psicoanalisi, descrive il processo inconscio, generato da un'eccitazione somatica, che conduce l'individuo ad affrontare, equilibrare e rimuovere lo stato di tensione derivante da questo eccitamento mediante la ricerca di scopi o mete per mezzo di certi oggetti. La pulsione, dunque, è spinta psichica vitale e attiva, derivante da un eccitamento somatico, che conduce l'individuo che l'accoglie a sviluppare azioni e comportamenti volti a scaricare la tensione provocata dal suddetto eccitamento.

forme di adolescenza a seconda dei contesti in cui essa si esprime) nonché da quelli familiari e personali (ascrivibili cioè alla storia di vita del singolo individuo), con la conseguente impossibilità di giungere a una rappresentazione monodimensionale di questo periodo della vita (cfr. Barone, 2009; Mancaniello, 2018). Tali studi, inoltre, utilizzando strumenti di ricerca qualitativa, offrono la possibilità ai/alle partecipanti di esprimersi più liberamente e ciò consente di raccogliere informazioni dalla loro viva voce, creando così uno spazio di autorappresentazione che limita l'ingerenza adulta.

Investigare le adolescenze e le giovinezze al di là degli stereotipi normalizzanti

Il principio – epistemologico, metodologico ed etico – di costruire conoscenza scientifica coinvolgendo gli attori sociali interessati consente, dunque, di ampliare la sfera rappresentazionale attraverso cui l'adolescenza e la giovinezza sono lette e comprese. E ciò significa, *in primis*, decostruire l'idea secondo la quale queste due età della vita coincidano o debbano normativamente coincidere con il vigore fisico e sessuale, con l'entusiasmo vitalistico, con la vivacità socio-relazionale e con l'ottimismo progettuale. Inoltre, significa impegnarsi nel far uscire allo scoperto, attraverso l'investigazione e il racconto, le altre condizioni di adolescenza e giovinezza, a lungo considerate minoritarie, atipiche o devianti, prestando attenzione e ascolto – ad esempio – ai fenomeni del ritiro sociale, dell'autolesionismo e della violenza (cfr. Bagnato, 2017; Burgio, 2020). Ancora, significa analizzare tali adolescenze e giovinezze al di là sia della retorica allarmistica con la quale spesso il senso comune affronta le emergenze educative, richiedendo soluzioni immediate e definitive, sia dell'approccio individualizzante, che riduce queste forme di adolescenza e giovinezza a condizioni clinico-patologiche (cfr. Chello, D'Elia, Manno, Perillo, 2021). Infine, significa riconoscere in queste altre forme di adolescenza e giovinezza un possibile linguaggio attraverso cui le generazioni attuali parlano di sé e del proprio posizionamento rispetto alle trasformazioni sociali, economiche, educative, culturali e politiche troppo spesso gestite unicamente da adulti e adulte (cfr. Chello, 2022b).

9.3 L'adultità e l'anzianità tra istanze trasformative e spinte economiciste

La ricostruzione, effettuata nei precedenti paragrafi, delle rappresentazione dell'infanzia e della fanciullezza (cfr. paragrafo 9.1) così come dell'adolescenza e della giovinezza (cfr. paragrafo 9.2), che si sono succedute nella storia delle pratiche educative occidentali, ci consegna l'idea di una pedagogia che, per lungo tempo, almeno fino a una buona

parte della modernità, è stata interessata alle transizioni formative quasi esclusivamente in vista del risultato finale a cui queste devono normativamente giungere: la condizione di adulto razionale o di anziano saggio.

In effetti, se si analizza con attenzione l'inaugurazione greca della riflessione sul processo di formazione e sulle correlate pratiche di cura e coltivazione, è facile notare come il discorso paideutico classico ed ellenistico si siano strutturati attorno al *topos* della formazione del cittadino, quale essere umano di sesso maschile, libero, di buona estrazione socio-economica[1], avente un'età tale da aver raggiunto un equilibrio interiore che gli consenta di «ordinare» la propria vita secondo virtù e saggezza (cfr. De Sanctis, 2020). Come si è visto nelle pagine precedenti di questo capitolo, infatti, l'identità della teoria pedagogica e delle pratiche educative di quel tempo si delinea all'interno di un quadro etico-politico che tende a selezionare ed escludere piuttosto che a sostenere e includere, con la conseguenza che lo sforzo educativo-formativo è tutto incentrato sul condurre l'essere umano fuori dalla propria condizione naturale (ossia dal suo iniziale stato animale) per assumere una postura – emotiva, comportamentale, intellettuale ed etica – tesa alla perfezione, o comunque alla serenità e alla felicità.

Uno sforzo che si esplica in una attenzione costante per il processo del divenire adulto. Si pensi, ad esempio, alle pratiche di perfezionamento che vengono portate avanti – sulla scorta del metodo dialogico-maieutico di Socrate – nell'Accademia di Platone, prima, e nel Liceo peripatetico di Aristotele, poi, istituzioni il cui «intento educativo è quello di rispondere alle esigenze formative non di persone digiune di cultura, bensì di iniziati, spesso giovani adulti, che tra l'altro si associano liberamente per coltivare interessi legati al sapere» (Secci, 2013, p. 241). Solo questi uomini non più efebi, che hanno a lungo lavorato sulla regolazione del proprio comportamento e sulla propria alfabetizzazione, possono finalmente accedere ai contenuti culturali più alti della comunità, il cui valore è di tipo sapienziale e non nozionistico (cfr. Mari, 2003). La conoscenza, infatti, per gli antichi greci – come insegnatoci dalla grande lezione gadameriana (cfr. Gadamer, 1960, trad. it. 1983) – non coincide con il possesso di un sapere o con lo sviluppo di un saper fare, ma è la condizione intellettuale ed etico-morale che conduce l'essere umano a partecipare al disvelamento della verità del reale e, conseguentemente, ad assumere un oculato discernimento nel giudicare e nell'operare.

[1] La *polis* greca – come ricorda Seveso (2007, p. 28) – fonda «la solidità e la coesione sociale [...] sulla rigorosa differenziazione dei ruoli sessuali all'interno della famiglia [...]. Questa rigida suddivisione dei ruoli prevedeva la totale esclusione della donna dallo spazio pubblico e la soggezione alla figura maritale o paterna all'interno dell'*oikos*». La donna, dunque, sembrerebbe non giungere mai alla condizione di donna adulta se a quest'ultimo termine non attribuiamo solo una significazione anagrafica.

In questo senso, nella mentalità greca, il divenire adulto risulta essere il compimento di un percorso educativo di preparazione alla vita degna, la quale inizia, appunto, solo con la fine della giovinezza e che consiste nell'assumersi la responsabilità del proprio processo formativo, ossia la responsabilità di divenire, in modo esemplare, ciò che si ha da essere in quanto uomo (cfr. Böhm, 2008, p. 20-22). Assumersi tale responsabilità significa lavorare, *in primis*, sul controllo di sé: è necessario affinare i propri sensi affinché siano capaci di percepire ciò che esiste al di là del dato empirico; è fondamentale regolare le proprie passioni affinché non siano da ostacolo alla conoscenza; è essenziale allenare il proprio spirito critico, mediante l'analisi e il ragionamento razionale, affinché le scelte da compiere siano legittimamente fondate; è indispensabile coltivare un adeguato senso di giustizia e di bellezza affinché il proprio agire sia orientato in senso etico-morale.

In sintesi, per i maschi liberi e di buona estrazione sociale, l'età adulta coincide con un lungo periodo di costante perfezionamento di sé: è l'età, per dirla in altri termini, in cui il vigore fisico-sessuale, la vitalità entusiastica e l'intraprendenza progettuale, tipiche dell'adolescenza-giovinezza, sono temperate dalla razionalità, il cui sviluppo consente – secondo il mito platonico della biga alata – il raggiungimento dell'equilibrio tra l'anima concupiscibile (i desideri) e l'anima irascibile (il coraggio e l'impulso ad agire). L'adulto, dunque, è colui che riesce a strutturare una postura in cui sono in costante equilibrio la prestanza fisica, la razionalità e l'agire morale, tenendo così sotto controllo l'incertezza che caratterizza ogni esistenza (cfr. capitolo 8). Lì dove, con la senilità, giungendo il declino fisico, l'uomo – pur non potendo più agire eroicamente – può continuare ad esercitare la sua saggezza, la sua lucidità e la sua onorevolezza, sebbene – come ricorda Seveso (2013) – non sono pochi i casi in cui la cultura greca ci consegna immagini della vecchiaia e dei vecchi molto più complesse, parlandoci ad esempio di anziani tristi, rassegnati, malinconici, burberi, gaudenti, irati e affettuosi.

La perpetuazione del modello greco in età antica e medievale

Queste rappresentazioni contigue dell'adultità e dell'anzianità maschile si diffondono, al di là del mondo greco antico, in tutta la cultura occidentale, rafforzando l'immagine di un periodo della vita caratterizzato dal controllo razionale e dalla stabilità progettuale (da cui la donna è totalmente esclusa poiché ritenuta da tutto il mondo antico incapace di autogovernarsi). In effetti, il mondo romano riproduce tali rappresentazioni con le figure del *pater familias*, quale signore e padrone che governa la casa e i suoi componenti (cfr. Jellamo, 2008), e del *senex*,

quale emblema della realizzabilità dei principi di ordine e progettualità teleologica (cfr. Hillman, 1967, trad. it. 1999).

Allo stesso modo, il mondo cristiano-medievale, pur fondandosi su una religione che venera un dio-bambino e che enfatizza la necessità di farsi fanciulli rispetto agli insegnamenti divini, non propone profonde innovazioni in tema di adultità e vecchiaia: l'indicazione di 'farsi fanciulli di fronte a Dio', infatti, non solo non ha alcuna connotazione cronologico-anagrafica, ma non rimanda neanche a una presunta superiorità della mentalità infantile; al contrario, rimanda alla «capacità, propria [...] dell'uomo adulto, di scegliere di crescere e migliorare, aprendosi permanentemente alla rivelazione divina» (Secci, 2013, p. 243). Un'apertura che, nel passaggio dalla pedagogia di Sant'Agostino a quella di San Tommaso d'Acquino, diventa sempre più una disposizione di tipo razionale e non più solo emotivo-morale.

La strutturazione della rappresentazione borghese dell'adultità

La perpetuazione millenaria del binomio razionalità-adultità (sempre pensata come condizione vissuta esclusivamente dal maschio libero) crea, nel passaggio dall'epoca medievale all'età moderna, le condizioni per la costruzione di una rappresentazione dominante dell'età adulta, tutta infarcita dei nuovi valori borghesi. Esempio magistrale di tale orientamento è certamente la pedagogia di Locke che, centrata sulla figura del *gentleman*, offre un modello insuperato di adultità quale età della vita caratterizzata dalla previdente capacità razionale. Infatti, come ricorda De Sanctis (1983, p. 63),

> sotto il profilo morale, la figura del gentiluomo, elaborata secondo ragione, rappresenta la libertà, la virtù, la felicità. Industrioso e ragionevole, previdente e saggio, onesto e prudente, giusto, capace di motivati profitti, controllato nelle parole e negli atti – improntati, questi, sempre al criterio dell'utilità, ossia a quanto risulta conforme a dignità umana – discreto, lontano dal gioco e dal bere, operoso, oculato nell'amministrazione del suo patrimonio, frugale nelle abitudini quotidiane, modesto, misurato nel vestire e nel seguire le mode: la condotta del gentiluomo – specchio di un sistema di valori ritenuti fondamentali al consolidarsi di un nuovo ordine sociale – risulta dominata dal potere della ragione, e della sua capacità di differire l'immediata soddisfazione del desiderio, in vista di una felicità duratura.

Il gentiluomo, dunque, può giungere a una condizione di piena libertà e felicità poiché ha maturato la capacità di controllare l'originaria potenzialità distruttiva delle passioni, che risiede nell'«urgenza con cui le passioni chiedono di essere soddisfatte» (*Ibidem*) e che conduce il soggetto a essere soggiogato da un circolo vizioso di pulsione-soddisfazione, privandolo di fatto di qualunque volontà su di sé e sul reale.

Infatti, il gentiluomo – a differenza del bambino, del fanciullo, dell'adolescente e del giovane così come della donna in ogni fase della sua vita – è capace, mediante il ricorso alla ragione, di operare una **sublimazione*** della pulsione, meccanismo grazie al quale non solo riesce a non cedere al desiderio ma anche a trasformare quest'ultimo in una attività produttiva.

La ragione, dunque, secondo la mentalità moderno-borghese, consente all'uomo adulto di non farsi ingannare dalle facili sirene del desiderio, che lo depauperano del suo vigore fisico e intellettuale, e di sfruttare quest'ultimo per esercitare il suo potere di discernimento e di scelta. In altre parole, controllando il desiderio e procrastinando la sua soddisfazione, l'uomo adulto può usare le sue risorse corporee e cognitive per porsi obiettivi nuovi, più alti, esercitando così un maggiore controllo sul reale. Lì dove il circolo, questa volta virtuoso (secondo la mentalità borghese), procrastinazione-controllo è alla base dello spirito imprenditoriale borghese: la possibilità di rinunciare a soddisfare immediatamente i propri desideri materiali corrisponde alla possibilità di investire le proprie risorse economiche in progetti più ambiziosi che, se ben gestiti, offrono un ritorno sull'investimento grazie al quale sarà possibile arricchirsi e, dunque, soddisfare desideri maggiori.

Un modello dominante di identità adulta

Si delinea così, tra Seicento e Settecento, l'immagine di un uomo adulto che giunge a piena maturità perché, grazie al controllo razionale, è capace di rinunciare a una felicità vitalistica, entusiastica e passionale, ma per questo motivo effimera, in nome di una felicità più sobria e contenuta ma più duratura e più stabile. Un modello questo che, come ricorda Cambi (2002, p. 111), è divenuto centrale nella cultura pedagogica ottocentesca e novecentesca che – complice il miglioramento degli stili di vita, che ha comportato una maggiore stabilità economica e socio-culturale e, quindi, una più solida base per la progettazione esistenziale – ha pensato «il farsi adulto come l'acquisizione di un pro-

* **Sublimazione**

Il termine sublimazione, nella lingua italiana non specialistica, rimanda all'attività di elevazione, soprattutto spirituale ed etico-morale, di un individuo. In psicoanalisi, invece, il termine sta a indicare un meccanismo di difesa che viene messo in atto quando una pulsione è difficile da integrare nella vita psichica da parte dell'Io.

Per quanto concerne questo secondo significato, il termine è usato per la prima volta da Freud in una lettera del 2 maggio 1897 indirizzata all'amico Wilhelm Fliess, in cui comunica di essere giunto a una 'esatta nozione della struttura dell'isteria'. Tuttavia, è nel 1901, analizzando il celebre caso di isteria di Dora, che Freud giunge a una definizione del processo di sublimazione, che poi riprende e riformula in altri saggi successivi, tra cui *Un ricordo d'infanzia di Leonardo da Vinci*.

Non potendo in questa sede dettagliare le trasformazioni del concetto, è possibile affermare che per Freud la sublimazione è un meccanismo inconscio di difesa che consente all'individuo di incanalare una pulsione, solitamente sessuale o aggressiva, difficilmente integrabile dall'Io, in un comportamento ritenuto accettabile (o addirittura valorizzabile) dal sistema sociale di riferimento, come ad esempio le attività intellettuali, scientifiche e artistico-culturali.

prio equilibrio, di una personalità autogestita e organica, di una capacità di dominio, di autodominio e di prestazione nella società».

La strutturazione di una nuova rappresentazione dell'anzianità

Tuttavia, tale rappresentazione dominante, che lega indissolubilmente l'identità adulta alla lucidità del ragionamento razionale e alla produttività economica e sociale, ha conseguenze non banali sulla rappresentazione dell'anzianità e della persona anziana. Se, infatti, nella mentalità borghese, l'adulto ha un posto rilevante all'interno della società in virtù delle suddette caratteristiche, allora nel momento in cui queste ultime non strutturano più la vita quotidiana – come spesso accade nel corso dell'anzianità – si assiste a una svalutazione sociale della persona, a differenza di quanto avvenuto nelle società antiche e medioevali che, non essendo fondate sul mito della produttività, tendevano a far coincidere l'anzianità con la saggezza.

In particolare, se è vero che il processo di invecchiamento si manifesta, da un punto di vista biologico, oltre che attraverso un indebolimento senso-motorio, anche attraverso una riduzione delle capacità cognitive e, da un punto di vista socio-economico, con il ritiro dal lavoro e con il pensionamento, allora nella società moderno-borghese l'essere anziano non può non corrispondere con la perdita del ruolo sociale che la persona ha assunto in età adulta (cfr. Parson, 1942). Lì dove, soprattutto per il maschio libero e di una certa estrazione sociale, la perdita del ruolo significa percorrere il cammino che lo conduce dall'essere produttivo all'essere improduttivo, dal creare ricchezza al divenire un costo, dall'avere un potere di cambiamento sulla realtà al dover sottostare al cambiamento altrui. In altre parole, si passa da una posizione di impegno a una di disimpegno (cfr. Cummings, Henry, 1961), che può sconfinare anche in un atteggiamento di incomprensione, di chiusura e di contrasto all'innovazione.

In questa prospettiva culturale, tutta incentrata sull'uso del ragionamento razionale al servizio della produttività economica e sociale, l'anziano non risulta più essere un punto di riferimento sociale e politico per la sua saggezza. Infatti, in una società, come quella tardo-moderna e contemporanea, in cui la trasformazione degli assetti socio-economici, tecnico-scientifici e culturali diviene centrale, la conoscenza utile e utilizzabile non è più quella dell'anziano, che deriva dalla matura consapevolezza ed esperienza delle cose del mondo, poiché appunto le cose del mondo sono mutate (cfr. Baschiera, 2013, pp. 46-47). La conoscenza davvero utile e utilizzabile è quella riferita alle nuove o alle future realtà e, dunque, è una conoscenza che può essere elaborata solo da chi ha un ruolo attivo e impegnato.

La crisi della mentalità borghese e l'emergere di nuove immagini dell'adultità

Queste due immagini dominanti di adulto e di anziano hanno rappresentato, almeno fino a una prima parte del secondo Novecento, un modello indiscusso su cui si sono fondate le società occidentali. Società, per dirla con Bauman (2000, trad. it. 2002), che si sono autorappresentate come sistemi solidi, in grado cioè di fornire strutture ideologiche e materiali talmente stabili da offrire agli individui la possibilità di credere di poter controllare razionalmente il proprio presente-futuro, rinunciando però agli aspetti positivi che l'incertezza produce (cfr. capitolo 8). È contro una tale impostazione razionalizzante – capace di infondere certezza e sicurezza riducendo però la complessità e la varietà del reale – che la cultura filosofica e scientifica, dagli anni Sessanta e Settanta dello scorso secolo, si è impegnata a costruire nuovi modelli di pensabilità al fine di tenere insieme i poli apparentemente opposti – come quello tra emozione e ragione – che la cultura occidentale ha forgiato.

Tale impegno – unito alle lotte socio-politiche di liberazione sessuale e generazionale, che hanno condotto all'ingresso sulla scena pubblica di nuove soggettività (quali adolescenti e giovani così come omosessuali, bisessuali e transessuali) o di soggettività trasformate (quali le donne liberate dal fardello patriarcale) – si è tradotto nella crisi del mondo borghese, con i suoi valori di stabilità e produttività che tanta influenza hanno avuto sui modelli pedagogici di formazione ed educazione. Crisi che ha consentito la costruzione di nuovi percorsi di emancipazione, legati ai valori postmoderni della libertà di esplorare se stessi e il mondo circostante e di costruire traiettorie di vita non lineari e complesse (cfr. Cambi, 2006b), sconvolgendo così il modello formativo borghese caratterizzato dalla sequenzialità progressiva tra istruzione, lavoro e realizzazione affettivo-emotiva e personale.

Un tale riassetto del processo di formazione ha indotto, per dirla con Tramma (2016), a un inevitabile ripensamento dell'adultità, che è avvenuto attraverso:

> a) un diverso modo di guardare retrospettivamente l'adulto e l'adultità, in particolare quella maschile, scoprendone gli aspetti di frammentazione, movimento, incertezza, reversibilità, da sempre esistenti ma da sempre celate e "sacrificate" a un modello di adulto apicale e stabilizzato. In questo senso, [si comprende che] [...] [a]nche nel periodo del trionfo della modernizzazione si è dunque assistito alla crisi di un modello adulto solido: quello delle società tradizionali. Un diverso modo di guardare retrospettivamente l'età adulta stimola pertanto a ricollocare l'incertezza dell'essere adulto non solo nella cosiddetta "postmodernità", ma anche nella "solida" modernità, poiché è essa a far svanire nell'aria tutto ciò che è solido [...].
> b) l'emancipazione di una parte dei soggetti con maggiori risorse economiche, culturali, relazionali ecc., dai vincoli di carriere e ruoli prestabiliti e rigidi (lavoro, orientamento sessuale, stabilità familiare, rapporti tra i generi) per praticare discontinuità, movimento, sperimentazioni, diven-

tando per questo dei veri e propri modelli anticipatori "alternativi" di riferimento.

L'adulto/a come soggetto che apprende

La generazione di modelli alternativi di adultità ha consentito agli studi pedagogici di riconoscere la valenza apprenditiva e potenzialmente trasformativa delle esperienze che si conducono in età adulta. Se, infatti, il modello moderno-borghese della formazione lineare entra in crisi è anche perché si comprende che l'identità adulta non è definita una volta per tutte, ma si trasforma – sebbene con maggiori resistenze – in relazione alle esperienze che si compiono nella vita quotidiana e che conducono gli/le adulti/e ad apprendere progressivamente a divenire autonomi e indipendenti. Ne consegue, come sottolineato dagli studi di **andragogia*** (cfr., tra tutti, Knowles, 1968; 1975; 1980; Knowles, Holton III, Swanson, 1973, trad. it. 2008), la necessità di comprendere le specificità del processo di apprendimento adulto e di definire nuove pratiche di accompagnamento e sostegno che, differenziandosi da quelle utilizzate per bambini/e e ragazzi/e, possano realmente facilitare la crescita adulta.

Andragogia
Il termine andragogia (dal greco *aner* 'uomo' e *agein* 'condurre') è apparso per la prima volta nel 1833 in un'opera di Alexander Kapp per fare riferimento alle modalità di insegnamento utilizzate nei corsi serali con gli adulti. Il termine non ha avuto particolare fortuna e, anche se ripreso più volte nel corso del tempo, ha assunto consistenza teorica solo tra gli anni Cinquanta e Settanta dello scorso secolo prima in Germania, poi in Russia e infine negli USA.

Come evidenzia Perillo (2013, pp. 156-157), «l'andragogia può ancora fornirci qualche indicazione, riveduta e corretta, sull'apprendimento degli adulti. Proposta in antitesi alla pedagogia (riduttivisticamente intesa come teoria che studia l'apprendimento dei bambini [...]) l'andragogia si delinea quale modello olistico e si definisce come insieme di principi fondamentali dell'apprendimento in età adulta che si applicano a tutti i contesti nei quali gli adulti apprendono:

1) il bisogno di sapere;
2) il concetto di sé;
3) l'esperienza pregressa;
4) la disposizione ad apprendere;
5) l'orientamento verso l'apprendimento;
6) la motivazione ad apprendere.

È alla luce di tali principi che il formatore che lavora con adulti che apprendono dovrà capire perché essi debbono apprendere, dovrà impostare la formazione nel rispetto e nella valorizzazione del sé individuale, dovrà stimolare l'autoapprendimento e la responsabilità, dovrà utilizzare in maniera attiva e programmata l'esperienza delle persone, dovrà tener conto di una serie di fattori che influenzano inevitabilmente l'apprendimento in età adulta: l'individualità della persona che apprende, le particolarità situazionali, gli obiettivi e gli scopi dell'apprendimento».

A partire da questi studi, l'apprendimento adulto è divenuto un oggetto di investigazione centrale nella ricerca pedagogica a livello mondiale, con la conseguente elaborazione di molteplici modelli teorici e pratici di educazione degli adulti e delle adulte. Tra questi modelli, come hanno sostenuto Formenti e West (2018), **l'apprendimento trasformativo** di Mezirow risulta essere, per la sua diffusione globale, l'approccio più significativo nell'ambito dell'educazione degli adulti contemporanea. Esso mette in discussione l'idea di una persona adulta autodiretta e autonoma, poiché ritiene invece che questa sia 'prigioniera' del proprio passato e delle proprie esperienze educativo-formative pregresse che funzionano da filtri (o, sarebbe meglio dire, da prospettive di significato) che orientano e influenzano, in maniera tacita e inconsapevole, gli attuali modi di credere, sentire, ragionare e agire (cfr. Mezirow, 1991, trad. it. 2003). La possibilità, dunque, di liberarsi (anche se mai totalmente) di tali filtri passa per la strutturazione di un percorso emancipativo, suddiviso in dieci tappe, che conduce la persona adulta a prendere consapevolezza delle proprie prospettive di significato e ad agire un profondo riesame di sé come individuo, prima ancora che come soggetto di apprendimento, al fine di trasformare se stesso e il proprio modo di sentire, pensare e agire (cfr. Mezirow, 2016).

Tale teoria ha riscosso un notevole successo nella letteratura pedagogica italiana dedicata all'educazione e alla formazione degli adulti e delle adulte (cfr., tra i numerosi contributi pubblicati, Biasin, 2016; Bracci, 2017; Corbi, 2000, 2002; Fabbri, Romano, 2017; Fedeli, Grion, Frison, 2016; Federighi, 2018a; Galeotti, 2020; Orefice, Cunti, 2005; Perillo, 2017; Torlone, 2021), in quanto si spinge oltre la critica a una visione ormai obsoleta dell'adultità, fornendo indicazioni teorico-metodologiche per sostenere la formazione di un/una adulto/a che, essendo capace di pensare in modo critico-riflessivo e di agire in maniera emancipativa, si pone come un/una cittadino/a consapevole e attivo/a all'interno di società democratiche, liberali e pluraliste. Tuttavia, tale modello è stato anche criticato poiché propone un'immagine idealizzata di adulto, che non tiene «in dovuta considerazione la vulnerabilità delle diverse situazioni e crisi del corso di vita, dell'ineguaglianza delle condizioni della vita adulta nel mondo o, più in generale, dell'influenza di fattori quali le differenze di genere, etnia, classe sociale che possono inficiare, se non condizionare, la riflessione critica» (Biasin, Chianese, 2022, p. 51).

E l'anziano/a

Le teorie sull'apprendimento adulto, ridisegnando le caratteristiche dell'adultità, hanno contributo, all'interno di una più vasta riflessione

pedagogica, a ripensare l'intero processo formativo umano, evidenziandone la vastità sia in termini temporali sia in termini spazio-contestuali. In particolar modo, per quanto concerne la dimensione temporale, tali teorie – facendo entrare in crisi l'assunto moderno-borghese della stabilità adulta – hanno esplicitato un dato empirico essenziale: la difficoltà di tracciare una linea di demarcazione precisa tra tempo dedicato all'istruzione, al lavoro e al post-lavoro e, conseguentemente, la difficoltà di stabilire l'ingresso e l'uscita dall'età adulta.

In particolare, per quanto concerne l'uscita dall'età adulta e l'ingresso nell'età anziana, la difficoltà di pervenire a una definizione generale si lega strettamente alle plurali condizioni di vita degli anziani e delle anziane. Infatti, da un lato, il miglioramento delle condizioni di vita di una gran parte della popolazione occidentale, la strutturazione dei servizi sanitari di qualità, la diffusione dei sistemi previdenziali hanno comportato un allungamento delle prospettive di vita delle persone e una evoluzione positiva dei processi di invecchiamento, facendo venire meno l'equazione tra anzianità e inattività e spingendo le persone anziane a «inventare» nuove forme di vecchiaia (cfr. Tramma, 2000). Da un altro lato, però, persistono ovviamente condizioni di vecchiaia caratterizzate dalla malattia, dalla non autonomia e dall'inattività (cfr. Mariani, Musaio, 2019; Musaio, 2021) e spesso queste si legano a situazioni pregresse di marginalità e povertà, che sottolineano una profonda difficoltà (se non una incapacità) del sistema socio-educativo e sanitario di trasformare le traiettorie di vita delle persone.

Tra questi due estremi, all'interno dei quali si dispiegano le varie forme individuali di vecchiaia, la pedagogia – anche quella italiana (cfr. Baldacci, Frabboni, Pinto Minerva, 2012; Baschiera, De Luigi, Luppi, 2014; Chianese, Cornacchia, 2022; Corsi, Ulivieri, 2012; Gecchele, 2011; Ladogana, 2020; Luppi, 2015; Pinto Minerva, 2015; Tramma, 2017) – si sta impegnando nell'analisi e nella progettazione di pratiche che possano migliorare, alla luce di un approccio inclusivo e sostenibile, le condizioni di vita non solo per le persone anziane ma per l'intera popolazione, puntando a creare un dialogo intergenerazionale che possa comportare un innalzamento dei livelli di benessere sociale diffuso.

Derive neoliberiste dell'educazione in età adulta e anziana

Tali sforzi che la teoria pedagogica e le pratiche educative stanno effettuando per costruire rappresentazioni più ampie e articolate dell'adultità e della vecchiaia e, conseguentemente, per inverare il principio emancipativo della crescita deweyana (cfr. capitolo 7) si scontrano però con le dinamiche neoliberiste sempre più pervasive nelle società attuali, con particolare riferimento ai contesti educativi (cfr. Baldacci, 2014; 2019; Boarelli, 2019). Tali dinamiche puntano a trasformare la vita umana in un processo competitivo di costante sviluppo di risorse

(fisiche, cognitive, affettivo-emotive, socio-relazionali e culturali), che il soggetto deve saper investire nella comunità di riferimento – concepita sulla falsa riga del mercato economico-finanziario – al fine di massimizzare il proprio rendimento in termini apprenditivi e, dunque, sociali ed economici (cfr. d'Agnese, 2023; Maltese, 2015; Mayo, Vittoria, 2017; Tramma, 2015).

In una tale cornice, la concezione pedagogica dell'apprendimento adulto e anziano è stata ben presto interpretata – e le politiche europee in tema di istruzione e formazione ne sono una testimoninanza (cfr. Capobianco, Mayo, Vittoria, 2018) – come la possibilità di pensare gli/le adulti/e e gli/le anziani/e quali soggetti che possono continuare a sviluppare risorse cognitive per adattarsi più facilmente e rapidamente alle richieste del mercato del lavoro, divenendo così risorse umane costantemente aggiornate e, dunque, 'utilizzabili' anche al di là dell'età anagrafica (cfr. capitolo 3). Risorse umane che, se non immediatamente 'riciclabili' nei diversi comparti produttivi, possono andare a supplire i ridotti o assenti servizi educativi e socio-assistenziali mediante il lavoro di cura gratuito esercitato nei confronti dei propri cari nei contesti familiari.

Inoltre, il miglioramento delle condizioni di vita degli/delle adulti/e e degli/delle anziani/e si traduce, all'interno della cornice neoliberista, nella trasformazione del soggetto in un consumatore (cfr. Casulli, D'Aniello, Polenta, 2019). Infatti, adulti/e e anziani/e attivi/e, vitali e vigorosi/e hanno maggiori possibilità di condurre vite piene e dinamiche, caratterizzate da desideri e bisogni a cui il mercato può rispondere innovando le sue pratiche produttive e di commercializzazione. Lì dove tale trasformazione della persona adulta-anziana in un consumatore/una consumatrice che segue le mode e che richiede prodotti/servizi sempre più personalizzati conduce ad avvicinare sempre più il suo stile di vita a quello di un/una ragazzo/a. In questo senso, l'età adulta assume le caratteristiche di quella adolescenziale, generando adulti/e dalle responsabilità smarrite e alla ricerca di senso (cfr. Castiglioni, 2011; Cornacchia, Madriz, 2014; Marescotti, 2020).

Riferimenti bibliografici

AMBROSI E. (a cura di), 2005, *Il bello del relativismo. Quel che resta della filosofia nel XXI secolo*, Marsilio, Venezia.

ANTONACCI F., 2020, *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano.

APEL K.O., 1979, *Die Erklären: Verstehen-Kontroverse in transzendental-pragmatischer Sicht*,

Surhkamp, Frankfurt am Main (trad. fr. *La controverse expliquer-comprendre. Une approche pragmatico-trascendentale*, Cerf, Paris 2000).

Arendt H., 1961, *Between Past and Future. Six Exercises in Political Thought*, Viking Press, New York (trad. it. *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1991).

Ariès P., 1948, *Histoire des populations françaises et de leurs attitudes devant la vie depuis le XVIIIe siècle*, Seuil, Paris.

Ariès P., 1960, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Plon, Paris (trad. it. *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari 1968).

Ascenzi A., Sani R., 2018, *The totalitarian child: the image of childhood in the Fascist school notebooks (1922-1943)*, «History of Education & Children's Literature», XIII, 1, pp. 251-278.

Augé M., 1992, *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Éditions du Seuil, Paris (trad. it. *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Roma 1993).

Bagnato K, 2017, *L'hikikomori: un fenomeno di autoreclusione giovanile*, Carocci, Roma.

Baldacci M., 2014, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano.

Baldacci M., 2019, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano.

Baldacci M., 2022, *Storia del pensiero pedagogico. Dall'antica Grecia all'età contemporanea*, Carocci, Roma.

Baldacci M. Frabboni F., Pinto Minerva F., 2012, *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*, FrancoAngeli, Milano.

Balleux, A., Perez-Roux, T., 2018, *Le transizioni professionali: un fenomeno multidimensionale*, in *Transizioni professionali e transazioni identitarie. Riflessioni pedagogiche sulla trasformazione dell'insegnamento*, a cura di F. Chello, T. Perez-Roux, ETS, Pisa, pp. 19-37.

Barbagli M., 2000, *Sotto lo stesso tetto: mutamenti della famiglia in Italia dal XV al XX secolo*, il Mulino, Bologna.

Barone P., 1997, *La materialità educativa*, Unicopli, Milano.

Barone P., 2009, *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini scientifica, Milano 2009.

Baschiera B., 2013, *L'approccio delle capability applicato all'apprendimento intergenerazionale*, «Formazione & Insegnamento», XI, 1, pp. 39-51.

Baschiera B., De Luigi R., Luppi E., 2014, *Educazione intergenerazionale. Prospettive, progetti e metodologie didattico-formative per promuovere la solidarietà fra le generazioni*, FrancoAngeli, Milano.

Batini F., 2011, *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*, Liguori, Napoli.

Batini F., D'Ambrosio M., 2009, *Riscrivere la dispersione. Scrittura e orientamento narrativo per la prevenzione*, Liguori, Napoli.

Bauman Z., 2000, *Liquid Modernity*, Polity Press, Cambridge (trad. it. *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002).

Becchi E., 1996, *Umanesimo e rinascimento*, in *Storia dell'infanzia. Vol. 1: Dall'antichità al seicento*, a cura di E. Becchi, D. Julia, Laterza Roma-Bari, pp. 115-154.

Becchi E., 2010, I *bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari.

Becchi E., Julia D. (a cura di), 1996, *Storia dell'infanzia*, 2 voll., Laterza, Roma-Bari.

Becchi E., Semeraro A., 2001, *Archivi d'infanzia. Per una storiografia della prima età*, La Nuova Italia, Firenze.

Benvenuti Papi A., Giannelli E. (a cura di), 1991, *Bambini santi. Rappresentazioni dell'infanzia e modelli agiografici*, Rosenberg & Sellier, Torino.

Bernardini I., 2012, *Bambini e basta. Perché non dobbiamo dimenticare che i grandi siamo noi*, Mondadori, Milano.

Bertin G.M., Contini M., 2004, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma.

Betti C., 1984, *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, La Nuova Italia, Firenze.

Biasin C., 2016, *Adultità, riflessione critica e apprendimento trasformativo*, «Metis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», numero speciale 6.

Biasin C., Boffo V., Silva C., 2020, *Le dinamiche relazionali e comunicative nella formazione delle professionalità educative*, «Rivista Italiana Di Educazione Familiare», XVII, 2, pp. 7-25.

Biasin C., Chianese G., 2022, *Apprendere in età adulta. Modelli teorici e operativi*, Mondadori, Milano.

Birbes C., 2016, *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.

Boarelli M., 2019, *Contro l'ideologia del merito*, Laterza, Roma-Bari.

Boffo V., 2011, *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Apogeo, Milano.

Boffo V., 2018, *Employability and Transition: Fostering the Future of Young Adult Graduates*, in *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*, edited by V. Boffo, M. Fedeli, Firenze University Press, Firenze, pp. 117-128.

Böhm W., 2008, *Storia della pedagogia*, Armando, Roma.

Borelli M., 1994, *La ricostruzione della pedagogia come scienza – o della pedagogia come ermeneutica critico-dialettica*, in *La pedagogia italiana contemporanea*, vol. I, a cura di M. Borrelli, Pellegrini, Cosenza, pp. 59-76.

Bracci F., 2017, *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*, Unicopli, Milano.

Bramante M.V., 2007, *'Patres', 'filii' e 'filiae' nelle commedie di Plauto. Note sul diritto nel teatro*, in *Diritto e teatro in Grecia e a Roma*, a cura di E. Cantarella, L. Gagliardi, LED – Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, Milano, pp. 95-116.

Braudel, F., 1986, *I tempi della storia. Economie, società, civiltà*, Dedalo, Bari.

Bronfenbrenner U., 1979, *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Harvard University Press, Cambridge (trad. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna 1986).

Bruner J., 1996, *The Culture of Education*, Harvard University Press, Harvard (trad. it. *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2000).

Bruner J., 2006, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari.

Bruzzone D., 2022, *La vita emotiva*, Scholé, Brescia.

Burgio G., 2020, *Una violenza normale: maschilità, adolescenza, omofobia*, «Education Science & Society», XI, 2, pp. 222-237.

Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M., 2003, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma.

Callari Galli M., Ceruti M., Pievani T., 1998, *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*, Meltemi, Roma.

Cambi F., 1990, *Le trasformazioni del sapere educativo (1950-1988). L'empirismo e il suo progetto di egemonia: il modello e la parabola*, in *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogista*, a cura di A. Granese, Unicopli, Milano, pp. 65-93.

Cambi F., 1995, *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari.

Cambi F., 1998, *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma.

Cambi F., 2002, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari.

Cambi F., 2006a, *Metateoria pedagogica. Strumenti, funzioni, modelli*, CLUEB, Bologna.
Cambi F., 2006b, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Utet, Torino.
Cambi F., 2011, *Tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell'uomo-di-natura*, il Melangolo, Genova.
Cambi F., 2017, *L'identità postmoderna della pedagogia generale*, in A. Mariani, F. Cambi, M. Giosi, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci, Roma, pp. 15-93.
Cambi F., Cives G., Fornaca R., 1991, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze.
Cambi F., Di Bari C., Sarsini D., 2012, *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta, al mito, alla relazione di cura. Autori e testi*, Apogeo, Milano.
Cambi F., Frauenfelder E. (a cura di), 1994, *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano.
Cambi F., Toschi L., 2006, *La comunicazione formativa: strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano.
Cambi F., Ulivieri S., 1988, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, La Nuova Italia, Firenze.
Cambi F., Ulivieri S., 1990, *Infanzia e violenza: forme, terapie, interpretazioni*, La Nuova Italia, Firenze.
Cambi F., Ulivieri S., 1994, *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, La Nuova Italia, Firenze.
Cantarella E., 1986, *L'ambiguo malanno. Condizione e immagine della donna nell'antichità greca e romana*, Editori Riuniti, Roma.
Cantarella E., 2015, *Non sei più mio padre. Il conflitto tra genitori e figli nel mondo antico*, Feltrinelli, Milano.
Capobianco R., Mayo P., Vittoria P., 2018, *Educare alla cittadinanza globale in tempi di neoliberalismo. Riflessioni critiche sulle politiche educative in campo europeo*, «Lifelong Lifewide Learning», 32, pp. 34-50.
Caroli, D., 2017, *Il 'nuovo bambino' in Unione Sovietica dalla Rivoluzione d'ottobre alla caduta del regime comunista (1917-1991)*, in *Il Novecento: il secolo del bambino?*, a cura di M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso, Junior, Parma, pp. 155-173.
Castiglioni M. (a cura di), 2011, *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Unicopli, Milano.
Casulli S., D'Aniello F., Polenta S., 2019, *Consumi precari e desideri inariditi. L'educazione al tempo del neoliberismo*, Aras Edizioni, Fano.
Chello F., 2009, *Giovani e media. Ipotesi tattica per una possibile riscrittura*, in *Immagini dal presente. Giovani, identità e consumi culturali*, a cura di O. De Sanctis, Liguori, Napoli, pp. 57-98.
Chello F., 2011, *Per una pedagogia al tempo presente: conoscenza, agire formativo ed educabilità nel pensiero di Jeanne Hersch*, Université de Genève, Genève.
Chello F., 2013a, *Assumer l'incertain et développer le bien commun. La transaction sociale comme paradigme de la pédagogie*, «Pensée plurielle», 33-34, 2013, pp. 85-95.
Chello F. (a cura di), 2013b, *La formazione come transazione. Epistemologia, teoria e metodologia di una categoria pedagogica*, Liguori, Napoli.
Chello F., 2014, *"C'était comme se séparer de soi-même". Transactions identitaires de jeunes étudiantes face à l'incertain*, «Dialogue», 205, pp. 51-65.
Chello F., 2016, *Da una generazione all'altra. Il nesso tempo, formazione ed educazione familiare in prospettiva critica*, in *Raccontare le famiglie. Legami, società, educazione*, a cura di F. Marone, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia, pp. 101-113.

Chello F., 2017, *Verso un terzo spazio della pedagogia. Riflessioni di epistemologia comprensiva*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
Chello F., 2019a, *La "genuina contingenza" del lavoro educativo. Prospettive epistemologiche nella professionalizzazione dell'educatore*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
Chello F., 2019b, *Alla riscoperta della spaventosa estraneità dell'in-fans tra immagini d'infanzia e vite bambine*, «Pedagogia & Vita», LXXVII, 1, pp. 15-27.
Chello F., 2019c, *Dal fuori al dentro. Lo spazio della formazione di sé in Michel Foucault*, «Pedagogia Oggi», XVII, 1, pp. 293-306.
Chello F., 2021, *Rappresentazioni retoriche e rappresentazioni scientifiche dell'infanzia nel tempo della "Crisi" e delle "retrotopie". Una ipotesi per uscire dal guado anti-evoluzionista*, «Civitas Educationis. Education, Politics and Culture», X, 2, pp. 35-65.
Chello F., 2022a, *L'infanzia come Return On Investment? Un'analisi del rapporto tra pedagogia e politica a partire dal PNRR*, in *Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*, a cura di M. Fiorucci, A. Vaccarelli, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 207-216.
Chello F., 2022b, *Questionare il comportamento antisociale adolescenziale. Analisi epistemologica di un'emergenza politico-educativa*, «Civitas Educationis. Education, Politics and culture», XI, 1, pp. 187-211.
Chello F., 2022c, *La formazione, l'incerto e le transizioni educative. Un approccio comprensivo-transazionale all'orientamento*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», XIV, 23, pp. 18-34.
Chello F., D'Elia R., Manno D., Perillo P., 2021, *Fragilità educative e comportamenti antisociali degli adolescenti: categorie concettuali e pratiche educative*, «Encyclopaideia», XXV, 60, pp. 45-62.
Chello F., Perez-Roux T. (a cura di), 2018, *Transizioni professionali e transazioni identitarie. Riflessioni pedagogiche sulla tras-formazione dell'insegnamento*, ETS, Pisa.
Chianese G, Cornacchia M., 2022, *Ri-connettere generazioni. L'apprendimento intergenerazionale per sviluppare nuovi modelli di welfare e città per tutte le età*, Pensa Multimedia, Lecce.
Chiaruzzi G., 2002, *Il postmoderno*, Bruno Mondadori, Milano.
Chiosso G., 2012, *Novecento pedagogico. Nuova edizione riveduta e ampliata*, La Scuola, Brescia.
Cino D., 2022, *Sharenting. I dilemmi della condivisione e la costruzione sociale della "buona genitorialità digitale"*, FrancoAngeli, Milano.
Cino D., Demozzi S., 2017, *Figli 'in vetrina'. Il fenomeno dello sharenting in un'indagine esplorativa*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», XII, 2, pp. 153-184.
Codeluppi V., 2000, *Lo spettacolo della merce. I luoghi del consumo dai passages a Disney World*, Bompiani, Milano.
Colicchi E., 1995, *Ermeneutica e teoria dell'azione educativa: note su una combinazione impossibile*, in *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, a cura di M. Muzi, A. Piromallo Gambardella, Unicopli, Milano, pp. 135-166.
Colicchi E., 2020, *I concetti di educazione, istruzione, formazione e la teoria pedagogica*, in *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione, istruzione, formazione*, a cura di M. Baldacci, E. Colicchi, Avio Edizioni Scientifiche, Roma, pp. 38-56.
Contini M., 2009, *Elogio dello scarto e della resistenza*, Clueb, Bologna.

CONTINI M. (a cura di), 2010, *Molte infanzie molte famiglie*, Carocci, Roma.
CONTINI M., 2011, *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, ETS, Pisa.
CONTINI M., DEMOZZI S. (a cura di), 2016, *Corpi bambini. Sprechi di infanzie*, FrancoAngeli, Milano.
CONTINI M., FABBRI M. (a cura di), 2014, *Il futuro ricordato. Impegno etico e progettualità educativa*, ETS, Pisa.
CONTINI M., FABBRI M., MANUZZI P., 2006, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina, Milano.
CORBI E., 2000, *Dall'educazione degli adulti alla formazione diffusa*, Pensa Multimedia, Lecce.
CORBI E., 2002, *La formazione a distanza di terza generazione. Nuove frontiere per l'educazione degli adulti*, Liguori, Napoli.
CORBI E., 2006, *Costruttivismo e realismo critico. Lo spazio dell'educazione tra comportamento eteronomo e libertà di scelta*, in *Cinquant'anni di pedagogia a Napoli. Studi in onore di Elisa Frauenfelder*, a cura di P. Orefice, V. Sarracino, Liguori, Napoli, pp. 121-144.
CORBI E., 2010, *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*, Liguori, Napoli.
CORBI E., 2011, *Postmodernità, educazione e questione etica*, in *Etica pubblica e scuola. Riflessioni pedagogiche*, a cura di E. Corbi, F.M. Sirignano, Liguori, Napoli, pp. 11-16.
CORBI E., 2012, *'De-Constructivising' Emancipation: Why we Need to Go beyond Constructivism to Educationally Think of Emancipation*, «Civitas Educationis. Education, Politics and Culture», I, 1, pp. 43-54.
CORBI E., OLIVERIO S. (a cura di), 2013a, *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, Pensa Multimedia, Lecce.
CORBI E., OLIVERIO S. (a cura di), 2013b, *Oltre la Bildung postmoderna? La pedagogia tra istanze costruttiviste e orizzonti post-costruttivisti*, Pensa Multimedia, Lecce.
CORBI E., PERILLO P. (a cura di), 2014, *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
CORNACCHIA M., MADRIZ E., 2014, *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*, Unicopli, Milano.
CORSI M., ULIVIERI S. (a cura di), 2012, *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa.
COVATO C., 2023, *Educate a non istruirsi. Dal passato al presente*, «Civitas Educationis. Education, Politics and Culture», XII, 1, pp. 29-41.
COVATO C., ULIVIERI S. (a cura di), 2001, *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Unicopli, Milano.
CUMMINGS E., HENRY W.E., 1961, *Growning Old. The Process of Disengagement*, Basic Books, New York.
CUNNINGHAM H., 1995, *Children and Childhood in Western Society since 1500*, Longman, London (trad. it. *Storia dell'infanzia. XVI-XX secolo*, il Mulino, Bologna 1997).
D'AGNESE V., 2012a, *Responsabilità e incertezza nel processo di formazione*, Liguori, Napoli.
D'AGNESE V., 2012b, *La formazione di fronte all'evento. Dalla semplice presenza all'assolutamente inatteso*, Pensa Multimedia, Lecce.
D'AGNESE V., 2023, *Educazione e pubblicità. Retorica, potere e eclissi dell'etica nell'era neoliberista*, «Civitas Educationis. Education, Politics and Culture», XII, 1, pp. 203-221.
D'AMATO M., 2014, *Ci siamo persi i bambini. Perché l'infanzia scompare*, Laterza, Roma-Bari.
DAL LAGO A., MOLINARI A. (a cura di), 2001, *Giovani senza tempo. Il mito della giovinezza nella società globale*, Ombre Corte, Verona.

DE BERNARDI A., 2004, *Il mito della gioventù e i miti dei giovani*, in Il secolo dei giovani. *Le nuove generazioni e la storia del Novecento*, a cura di P. Sorcinelli, A. Varni, Donzelli, Roma, pp. 53-79.
DE CERTEAU M., 1980, *L'invention du quotidien*, Union générale d'éditions, Paris (trad. it. *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma 2010).
DE LUNA G., 2004, *La passione e la ragione. Il mestiere dello storico contemporaneo*, Bruno Mondadori, Milano.
DE MAUSE L. (ed.), 1974, *The History of Childhood*, Harper and Row, New York (trad. it. *Storia dell'infanzia*, Emme, Milano 1983).
DE MENNATO P., 1999, *Fonti di una pedagogia della complessità*, Liguori, Napoli.
DE SANCTIS F.M., 2020, *Ordinare la vita*, Editoriale scientifica, Napoli.
DE SANCTIS O., 1983, *Il progetto educativo in Locke. Infanzia e desiderio*, La Goliardica, Roma.
DE SANCTIS O., 1989, *L'educazione e il moderno*, Liguori, Napoli.
DE SANCTIS O. (a cura di), 2010, *Teorie delle emozioni*, Ursuliana, Napoli.
DE SANCTIS O., VARCHETTA D., CHELLO F., 2011, *Itinerari di epistemologia pedagogica (1879-1945)*, Ursuliana, Napoli.
DELGADO B., 1998, *Historia de la infancia*, Ariel, Barcelona (trad. it. Storia dell'infanzia, Dedalo, Bari 2002).
DEMAIZIÈRE F., 2008, *Le dispositif, un incontournable du moment*, «Alsic», XI, 2, pp. 157-161.
DEMOZZI S., 2016, *L'infanzia 'inattuale'. Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*, Junior, Parma.
DEWEY J., 1896, *The Reflex Arc Concept in Psychology*, «Psychological Review», 3, pp. 357-370 (edizione consultata: Dewey J., *"The Reflex Arc Concept in Psychology"*, in J. Dewey, The Early Works of John Dewey, 1882-1898, vol. V: 1895-1898, edited by J.A. Boydston, Southern Illiniois University Press, Carbondale-Edwardsville 1972, pp. 96-110).
DEWEY J., 1909, *The Influnce of Darwnism on Philosophy*, «Popular Science Monthly», 75, pp. 90-98 (trad. it. *L'influenza del darwinismo sulla filosofia*, «La società degli individui», 28, 2007, pp. 139-151).
DEWEY J., 1916, *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York, (trad. it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949).
DEWEY J., 1925, *Experience and Nature*, OpenCourt, Chicago (trad. it. *Esperienza e natura*, Milano, Mursia 1990).
DEWEY J., 1929, *The Sources of a Science of Education*, Horace Liveright, New York (trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli 2017).
DEWEY J., 1933, *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Heath & Co., Boston, New York, Chicago (trad. it. *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1961).
DEWEY J., 1938, *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, New York (trad. it. *Esperienza e educazione*, Raffello Cortina, Milano, 2014).
DEWEY J., BENTLEY A.F., 1949, *Knowing and the Known*, Beacon Press, Boston (trad. it. *Conoscenza e transazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974).
DI BARI C., 2012, *Attualità di Neil Postman: il modello ecologico tra sociologia, pedagogia e filosofia dell'educazione*, «Studi sulla formazione», XV, 1, pp. 117-144.
DOGLIANI P., 2003, *Storia dei giovani*, Mondadori, Milano.
DOZZA L., 2006, *Relazioni cooperative a scuola. Il «lievito» e gli «ingredienti»*, Erickson, Trento.

FABBRI L., ROMANO A., 2017, *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma.
FABBRI M., 2018, *Procedere per sconfinamenti. Il 'problematicismo pedagogico' e le sue tensioni euristiche*, in *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, a cura di E. Corbi, P. Perillo, F. Chello, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia, pp. 41-55.
FADDA R., 2002, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Armando, Roma.
FARNÉ R., 2015, *"Play literacy"*, «Studium Educationis», XVI, 3, pp. 87-100.
FEDELI M., GRION V., FRISON D. (a cura di), 2016, *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Pensa Multimedia, Lecce.
FEDERIGHI P. (a cura di), 2018a, *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze.
FEDERIGHI P., 2018b, *Non-linear Paths in Transitions through the Labour Market, in Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*, edited by V. Boffo, M. Fedeli, Firenze University Press, Firenze, pp. 129-146.
FERRANTE A., 2017, *Che cos'è un dispositivo pedagogico?*, FrancoAngeli, Milano.
FERRARI M., 2000, *"Per non manchare in tuto del debito mio". L'educazione dei bambini Sforza nel Quattrocento*, FrancoAngeli, Milano.
FERRARI M. (a cura di), 2010, *Costumi educativi nelle corti europee (XIV-XVIII secolo)*, Pavia University Press, Pavia.
FERRARI M., 2016, *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*, FrancoAngeli, Milano.
FERRARI M., 2018, *Il sovrano, il medico, il Delfino. Dispositivi panottici nella Francia del primo Seicento*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 25, pp. 243-257.
FERRARI M., 2020, *L'educazione esclusiva. Pedagogie della distinzione sociale tra XV e XXI secolo*, Scholé, Brescia.
FORMENTI L., WEST L., 2018, *Transforming Perspectives in Lifelong Learning and Adult Education. A Dialogue*, Palgrave Macmillan, Milton Keynes/Cham.
FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, Paris (trad. it. *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1976).
FOUCAULT M., 1976, *Histoire de la sexualité: vol I. La Volonté de savoir, Gallimard*, Paris (trad. it. *Storia della sessualità: vol. 1. La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano 1978).
FOUCAULT M., 1999, *Les anormaux. Cours au Collège de France (1974-1975)*, Gallimard/Le Seuil, Paris (trad. it. *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*, Feltrinelli, Milano 2000).
FRABBONI F., PINTO MINERVA F., 2003, *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
FRASCA R., 1991, *Donne e uomini nell'educazione a Roma*, La Nuova Italia, Firenze.
FRASCA R., 1996, Educazione e formazione a Roma, Dedalo, Bari.
FRASCA R., 2007, *La donna romana e il matrimonio. L'evoluzione sociale del rapporto di coppia nei centrali della storia di Roma*, in *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, a cura di S. Ulivieri, Guerini, Milano, pp. 52-76.
FRASCHETTI A., 1994, *Il mondo romano, in Storia dei giovani. Vol. I: Dall'antichità all'età moderna*, a cura di G. Levi, J.C. Scmitt J.C., Laterza, Roma-Bari, pp. 55-???.
FREIRE P., 1970, *Pedagogia do oprimido, Herder and Herder*, New York (trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2002).

FRIEDRICH J., HOFSTETTER R., SCHNEUWLY B., 2013, *Introduction. Théorie du développement: controverses pédagogiques, conceptuelles et politiques à l'aube du XXe siècle, in Une science du développement humain est-elle possible?*, édité par J. Friedrich, R. Hofstetter, B. Schneuwly, Presses universitaires de Rennes, Rennes, pp. 9-24.
FRUGONI C., 2017, *Vivere nel Medioevo. Donne, uomini e soprattutto bambini*, il Mulino, Bologna.
GADAMER H.G., 1960, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philoso phischen Hermeneutik*, J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen (trad. it. *Verità e metodo*, Bompiani, Milano, 1983).
GALEOTTI G., 2020, *Educazione ed innovazione sociale. L'apprendimento trasformativo nella formazione continua*, Firenze University Press, Firenze.
GALIMBERTI U., 2012, *Cristianesimo. La religione dal cielo vuoto*, Feltrinelli, Milano.
GARRETA G., 1999, *Situation et objectivité. Activité et émergence des objets dans le pragmatisme de Dewey et Mead*, in *La Logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*, edité par L. Quéré, M. de Fornel, EHESS, Paris, pp. 35-68.
GARRITANO F., 2010, *La decostruzione in pedagogia: possibilità ed impossibilità di una 'teoria critica'*, in *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, a cura di G. Spadafora, Carocci, Roma, pp. 115-141.
GECCHELE M. (a cura di), 2011, *Il segreto della vecchiaia Una stagione da scoprire*, FrancoAngeli, Milano.
GECCHELE M., POLENGHI S., DAL TOSO P. (a cura di), 2017, *Il Novecento: il secolo del bambino?*, Junior, Parma.
GENNARI M., 1995, *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, La Scuola, Brescia.
GENNARI M., 2001, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano.
GENNARI M., 2017, *Dalla paideia classica alla Bildung divina*, Bompiani, Milano.
GIACCHETTI D., 2002, *Anni Sessanta, comincia la danza. Giovani, capelloni, studenti ede estremisti negli anni della contestazione*, Bfs, Pisa.
GIACONI C., 2008, *Le vie del costruttivismo*, Armando, Roma.
GIALLONGO A., 1981, *L'immagine della donna nella cultura greca*, Maggioli, Rimini.
GIALLONGO A., 2010, *Rappresentazioni sentimentali dell'infanzia*, «Studi sulla formazione», XIII, 1, pp. 57-68.
GIALLONGO A., 2019, Il bambino medievale. Storia di infanzie, Dedalo, Bari.
GIGLI A., 2004, *Conflitti e contesti educativi. Dai problemi alle possibilità*, Junior, Azzano San Paolo.
GIGLI A., 2016, *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*, Junior, Parma.
GOFFMAN E., 1963, *Behavior in Public Places*, Free Press, New York (trad. it. *Il comportamento in pubblico*, Einaudi, Torino 1971).
GRANESE A., 1994, *Il concetto di formazione*, in *La formazione. Studi di pedagogia critica*, a cura di F. Cambi, E. Frauenfelder, Unicopli, Milano, pp. 107-132.
GUERRA M. (a cura di), 2015, *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, FrancoAngeli, Milano.
GUICHON N., 2006, *Langues et Tice. Méthodologie de conception multimédia*, Ophrys, Paris.
HARVEY D., 1990, *The Condition of Postmodernity*, Basil Blackwell, Hoboken (trad. it. *La crisi della modernità. Alle origini dei mutamenti culturali*, Il Saggiatore, Milano, 1997).
HENGST, H., 2017, *Spazi urbani nella cultura dell'infanzia contemporanea*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education», XII, 1, pp. 141-147.

HERSCH J., 1993, *Temps et musique, Le feu de nuict*, Fribourg (trad. it. *Tempo e musica*, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2009).
HILLMAN J., 1967, *Senex and Puer: An Aspect of the Historical and Psychological Present*, «Eranos Jahrbuch», XXXVI, pp. 301-360 (trad. it. *Puer Aeternus*, Adephi, Milano 1999).
HOFSTETTER R., SCHNEUWLY B. (Eds), 2002, *Science(s) de l'éducation (19e-20e siècles). Entre champs professionnels et champs disciplinaires*, Peter Lang, Berne.
IAVARONE M.L. (a cura di), 2022, *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica nelle transizioni tra fragilità e opportunità*, FrancoAngeli, Milano.
IORI V. (a cura di), 2009, *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, FrancoAngeli, Milano.
JACQUINOT-DELAUNAY G., MONNOYER L. (dir.), 1999, *Le dispositif. Entre usage et concept*, CNRS éditions, Paris.
JELLAMO A., 2008, *Despotes e pater familias*, «Parole-chiave», XXXIX, 1, pp. 89-114.
KEY E., 1909, *The Century of the Child*, G.P. Putnam's Sons, New York (trad. it. *Il secolo del bambino*, Junior, Parma 2019).
KNOWLES M.S., 1968, *Andragogy, not pedagogy*, «Adult Leadership», XVI, 10, pp. 350-352, 386.
KNOWLES M.S., 1975, *Self-direct learning: a guide for learners and teachers*, Cambridge Book Company, New York.
KNOWLES M.S., 1980, *The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy*, Cambridge Book Company, New York.
KNOWLES M.S., HOLTON III E.F., SWANSON R.A., 1973, *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development, Butterworth-Heinemann*, Oxford (trad. it. *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, FrancoAngeli, Milano 2008).
LADOGANA M., 2020, *Il tempo «scelto». Riflessioni pedagogiche sulla vecchiaia*, FrancoAngeli, Milano.
LEWIN K., 1936, *Principles of topological psychology*, McGraw-Hill, New York (trad. it. *Principi di psicologia topologica*, Edizioni OS, Firenze, 1961).
LEWIN K., 1951, *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*, Harper & Row, New York (trad. it. Teoria e sperimentazione in psicologia sociale, il Mulino, Bologna 1972).
LUPPI E., 2015, *Prendersi cura della terza età. Valutare e innovare i servizi per anziani fragili e non autosufficienti*, FrancoAngeli, Milano.
MACINAI E., 2017, *I diritti dei bambini nella società dei consumi: protezione e partecipazione*, «Rivista di storia dell'educazione», 2, pp. 89-102.
MALAGUZZI L., 2017, *La storia, le idee, la cultura: la voce e il pensiero di Loris Malaguzzi (Interviste a cura di Lella Gandini)*, in *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia (nuova edizione)*, a cura di C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, Junior, Parma, 2017, pp. 55-111.
MALAVASI P. (a cura di), 2010, *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*, EDUCatt, Milano.
MALTESE P., 2015, *Foucault e la teoria del capitale umano*, «Educazione. Giornale di pedagogia critica», 2, pp. 27-48.
MALTESE S., 2017, *Traiettorie "underground" della formazione. Sentieri pedagogici nelle storie di vita degli adolescenti omosessuali*, FrancoAngeli, Milano.
MANCANIELLO M.R., 2018, *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Pensa Multimedia, Lecce.

MANTEGAZZA R., 1995, *Teoria critica della formazione. Espropriazione dell'individuo e pedagogia della resistenza*, Unicopli, Milano.
MANUZZI P., 2002, *Pedagogia del gioco e dell'animazione*, Guerini e Associati, Milano.
MARESCOTTI E., 2020, *Adultescenza e dintorni. Il valore dell'adultità, il senso dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano.
MARI G., 2003, *L'"agire educativo" tra antichità e mondo moderno*, La Scuola, Milano.
MARIANI V., 2000, *La decostruzione e il discorso pedagogico*, ETS, Pisa.
MARIANI V., 2003, *La pedagogia sotto analisi*, Unicopli, Milano.
MARIANI V., 2008, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Armando, Roma.
MARIANI V., 2017, *Struttura e funzione della pedagogia*, in A. Mariani, F. Cambi, M. Giosi, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci, Roma, pp. 95-135.
MARIANI V., MUSAIO M. (a cura di), 2019, *Pedagogia, relazione d'aiuto e persona anziana*, Studium, Brescia.
MARONE F., 2012, *'Piccole italiane'. L'educazione delle bambine nel ventennio fascista*, in *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*, a cura di M. Corsi, S. Ulivieri, ETS, Pisa, pp. 315-334.
MASSA R., 1986, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano.
MASSA R., 1987, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano.
MASSA R. (a cura di), 1988, *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano.
MASSA R., 1997a, *Cambiare la scuola: educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari.
MASSA R., 1997b, *L'educazione allo sviluppo per arricchire la scuola. Un contributo alle organizzazioni non governative*, in *Atti del convegno*, a cura di CIDIS, CIDIS, Perugia, pp. 21-29.
MAYO P., VITTORIA P., 2017, *Saggi di pedagogia critica oltre il neoliberismo*, SEF, Firenze.
MAZZINI A., 2019, *Il bambino raccontato. Alcune riflessioni attorno all'idea e alle immagini letterarie dell'infanzia*, «Formazione, Lavoro, Persona», IX, 29, pp. 144-155.
MEDA J., 2010, *A scuola in tempo di guerra. Il regime fascista e la 'nazionalizzazione dell'infanzia' durante la Seconda Guerra Mondiale (1940-1945)*, in *Scuola e guerra. Insegnare la storia dei conflitti per una didattica di pace*, a cura di S. Gallo, ETS, Pisa, pp. 23-35.
MEZIROW J., 1991, *Transformative Dimension of Adult Learning, Jossey-Bass*, San Francisco (trad. it. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003).
MEZIROW J., 2016, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
MILANI L., 2002, *Peer mediation. Educare alla gestione dei conflitti*, Tirrenia Stampatori, Torino.
MILLER A., 1980, *Am Anfang war Erziehung, Suhrkamp Verlag*, Frankfurt am Main (trad. it. *La persecuzione del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino 2008).
MONTESSORI M., 1909, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Lapi, Città di Castello.
MORIN E., 1999, *Une tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*, Éditions du Seuil, Paris (trad. it. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano, 2000).
MORTARI L., 2017, *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica dell'educazione*, Mimesis, Milano.

MORTARI L., 2020, *Educazione ecologica*, Laterza, Roma-Bari.
MOTTANA P., 1993, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma.
MOTTANA P., 2000, *Miti d'oggi nell'educazione. E opportune contromisure*, FrancoAngeli, Milano.
MUSAIO M. (a cura di), 2021, *Persone anziane e cura: riflessioni pedagogiche e narrazioni nel tempo della pandemia*, Studium, Brescia.
OLIVERIO FERRARIS A., 2008, *La sindrome Lolita. Perché i nostri figli crescono troppo in fretta*, Rizzoli, Milano.
OLIVERIO S., 2013, *Professionalità riflessiva e pensiero qualitativo*, «Educational Reflective Practices», 2, pp. 11-31.
OLIVERIO S., 2018a, *'Situare' la pratica riflessiva. Il modello Dewey-Schön oltre la Razionalità Tecnica e il Mito della Stabilità*, in *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*, M. Striano, C. Melacarne, S. Oliverio, Scholé, Brescia, pp. 13-47.
OLIVERIO S., 2018b, *Dal newtonismo al darwinismo epistemologico. Considerazioni filosofico-educative sulla categoria di transazione in John Dewey*, «Civitas Educationis. Education, Politics and Culture», VII, 2,, pp. 33-48.
OREFICE P., CUNTI A. (a cura di), 2005, *Multieda. Dimensioni dell'educare in età adulta: prospettive di ricerca e d'intervento*, Liguori, Napoli.
PALMA M., 2016, *Il dispositivo educativo. Esperienza, formazione e pedagogia nell'opera di Riccardo Massa*, FrancoAngeli, Milano.
PALMONARI A., 1991, *Adolescenza, in Enciplodia delle scienze sociali*, https://www.treccani.it/enciclopedia/adolescenza_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/, consultato il 30 Aprile 2023.
PANCERA C., 1982, *Semantiche d'infanzia*, «Aut aut», 191-192, pp. 191-196.
PAPA C., 2013, *L'Italia giovane dall'Unità al fascismo*, Laterza, Roma-Bari.
PARSON T., 1942, *Age and Sex in the Social Structure of the United States*, «American Sociological Review», VII, 5, pp. 604-616.
PELLEGRINI L., 2005, *L'incontro tra due "invenzioni' medievali: università e ordini mendicanti*, Liguori, Napoli.
PERILLO P., 2013, *L'autoimpresa formativa. Un approccio pedagogico alla formazione delle risorse umane*, in *La formazione delle "human resources". Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*, a cura di E. Frauenfelder, F.M. Sirignano, Pensa Multimedia, Lecce.
PERILLO P., 2014, *L'approccio educativo transazionale*, in *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, a cura di E. Corbi, P. Perillo, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 27-39.
PERILLO P., 2017, *La progettazione formativa per l'istruzione degli adulti nell'ottica dell'Educazione permanente*, in *L'istruzione degli adulti nei CPIA in Campania. Rapporto preliminare del Centro Regionale di Ricerca*, Sperimentazione e Sviluppo, a cura di G.L. De Luca Picione, E. Madonia, Guida Editore, Napoli, p. 55-106.
PERILLO P., 2018, *Lo stato della crisalide. Per una lettura transazionale della formazione degli educatori*, «Civitas Educationis. Education, Politics and Culture», VII, 2, pp. 49-76.
PINTO MINERVA F. (a cura di), 2015, *Sguardi incrociati sulla vecchiaia*, Pensa Multimedia, Lecce.
POSTMAN N., 1982, *The Disappearance of Childhood*, Delacorte Press, New York (trad. it. *La scomparsa dell'infanzia*, Armando, Roma 2005).
POTHIER M., 2003, *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*, Ophrys, Paris.

RAFFNSØE S., 2008, *Qu'est-ce qu'un dispositif? L'analytique sociale de Michel Foucault*, «Canadian Journal of Continental Philosophy», XII, 1, pp. 44-46.
RAPINI A., 2004, *Denaro e lavoro, in Il secolo dei giovani. Le nuove generazioni e la storia del Novecento*, a cura di P. Sorcinelli, A. Varni, Donzelli, Roma, pp. 81-112.
REZZARA A. (a cura di), 2004, *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa*, FrancoAngeli, Milano.
RICHTER D., 1987, *Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*, S. Fischer, Frankfurt (trad. it. *Il bambino estraneo. La nascita dell'immagine dell'infanzia nel mondo borghese*, Edizioni di storia e letteratura, Roma 2010).
RIVA M.G., 1993, *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*, Unicopli, Milano.
RIVA M.G., 2005, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini scientifica, Milano.
RIVA M.G., 2017, *Ciò che non può essere detto: il fallimento del 'secolo del bambino'*, «Education Sciences & Society», VIII, 1, pp. 23-36.
ROSSI M.C., 2012, *Storie di affetti nel Medioevo: figli adottivi, 'figli d'anima', figli spirituali*, «Mélanges de l'École française de Rome – Italie et Méditerranée modernes et contemporaines», LXXIV, 1.
ROSSI P., 2001, *Bambini, sogni, furori. Tre lezioni di storia delle idee*, Feltrinelli, Milano.
ROSSO P., 2018, *La scuola nel Medioevo. Secoli VI-XV*, Laterza, Roma-Bari.
ROUSSEAU J.-J., 1762, *Emile ou de l'Education*, La Haye, Paris (trad. it. *Emilio*, Laterza, Roma-Bari, 2003).
RUTSCHKY K., 1977, *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Ullstein, Frankfurt (trad. it. *La pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, Mimesis, Milano 2015).
SANI R., 2004, *Alle radici del sentimento dell'infanzia e della famiglia. Un approccio storico-educativo*, in *Interpretazione e nascita: la nascita dei genitori, la nascita del figlio. Atti del XXIII Colloquio sull'Interpretazione, Macerata 4-5 aprile 2003*, a cura di G. Galli, A. Arfelli Galli, Istituti editoriali e poligrafici internazionali, Pisa, pp. 21-36.
SANTAMAITA S., 2019, *Storia dell'educazione e delle pedagogie*, Pearson, Milano (2° edizione).
SANTOIANNI F., 2010, *Modelli e strumenti di insegnamento. Approcci per migliorare l'esperienza didattica*, Carocci, Roma.
SANTOIANNI F., STRIANO M., 2003, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, Roma-Bari.
SCAGLIA E., 2020, *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3*, voll. 2, Studium, Brescia.
SCHNAPP A., *L'immagine dei giovani nella città greca*, in *Storia dei giovani. Vol. I: Dall'antichità all'età moderna*, a cura di G. Levi, J.C. Scmitt J.C., Laterza, Roma-Bari, pp. 3-53.
SCHURMANS M.-N., 2001, *La construction sociale de la connaissance comme action*, in *Théories de l'action et éducation, édité par J.-M. Baudouin*, J. Friedrich, De Boeck, Bruxelles, pp. 157-177.
SCHURMANS M.-N., 2006, *Expliquer, interpréter, comprendre*, Université de Genève, Genève.
SCLAVI M., GIORNELLI G., 2020, *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*, Feltrinelli, Milano.
SECCI C., 2013, *L'apprendimento in età adulta: visioni storiche e prospettive teoriche*, «Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education», XVI, 1, pp. 239-263.
SEVESO G, 2001, *Piccoli eroi e grandi destini. L'educazione dei bambini e delle bambine nei qua-*

derni dell'Italia fascista, in *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini modelli pedagogici e stili educativi*, a cura di C. Covato, S. Ulivieri, Unicopli, Milano, pp. 283-298.
Seveso G, 2003, *Come ombre leggere. Gesti, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*, Unicopli, Milano.
Seveso G, 2007, *La crisi delle relazioni fra i generi. Il dibattito sull'educazione delle donne in alcuni testi della Grecia classica*, in *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, a cura di S. Ulivieri, Guerini, Milano, pp. 28-51.
Seveso G, 2010, *Paternità e vita familiare nella Grecia antica*, Studium, Roma.
Seveso G, 2012, *Maternità e vita familiare nella Grecia antica*, Studium, Roma.
Seveso G, 2013, *Arrivati alla piena misura. Rappresentazioni dei vecchi e della vecchiaia nella Grecia antica*, FrancoAngeli, Milano.
Seveso G., 2019, *Spazi, educazione di genere e trasgressione nella città antica*, «Pedagogia Oggi», XVII, 1, pp. 129-142.
Shahar S., 1990, *Childhood in the Middle Ages*, Routledge, Londres-New York.
Storoni Piazza A.M., 1991, *Padri e figli nella Grecia antica*, Armando, Roma.
Todaro L., 2020, *Cultura pedagogica e visioni dell'infanzia: intorno a tre tempi del moderno, in 30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, a cura di G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia, pp. 111-121.
Torlone F., 2021, *Low skilled e politiche dell'educazione degli adulti*, Edit Press, Firenze.
Tramma S., 2000, *Inventare la vecchiaia*, Meltemi, Roma.
Tramma S., 2015, *Pedagogia e contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma.
Tramma S., 2016, *Adultità, trasformazioni sociali ed educazione*, «Metis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», numero speciale 6.
Tramma S., 2017, *Pedagogia dell'invecchiare. Vivere (bene) la tarda età*, FrancoAngeli, Milano.
Trisciuzzi L., 1976, *La scoperta dell'infanzia*, Le Monnier, Firenze.
Trisciuzzi L., 1990, *Il mito dell'infanzia dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica*, Liguori, Napoli.
Trisciuzzi L., Cambi F., 1989, *L'infanzia nell'età moderna: dalla scoperta alla scomparsa*, Editori Riuniti, Roma.
Tuppini T., 2020, *Vulnerabilità*, in *Progetto RE-SERVES: Costrutti chiave*, a cura di M. Milana, P. Perillo, consultato il 15 Febbraio 2023, https://www.re-serves.it/costrutti-chiave/vulnerabilita/.
Ulivieri S. (a cura di), 1999, *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari.
Ulivieri S., 2016, *Per una storia dell'infanzia. Nuove metodologie e linee plurali di ricerca e di interpretazione*, in *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, a cura di L. Dozza, S. Ulivieri, FrancoAngeli, Milano, pp. 44-59.
Vattimo G., 2012, *Della realtà. Fini della filosofia*, Garzanti, Milano.
Vattimo G., Rovatti P.A. (a cura di), 1983, *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano.
Zanotti P., 2007, *Infanzia, in Dizionario di temi letterari*, a cura di R. Casarani, M. Domenichelli, P. Fasano, Utet, Torino, pp. 1158-1162.

Parte quarta
I contesti dell'istruzione, dell'educazione e della formazione

Premessa alla Parte Quarta

La quarta parte di questo volume ha l'obiettivo di introdurre il lettore ai contesti dell'educazione e della formazione. Per una adeguata lettura e comprensione del contenuto di questa parte, è fondamentale che il lettore abbia raggiunto gli obiettivi dei capitoli precedenti.

Senza pretesa di esaustività, nei capitoli successivi si forniscono informazioni e considerazioni essenziali riferite ai tre principali contesti in cui operano educatori, pedagogisti, maestre e maestri di scuola dell'infanzia e di scuola primaria, insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado. I tre contesti dell'educazione e della formazione – famiglia, scuola, servizi educativi non formali – verranno presentati nelle loro configurazioni generali e specifiche in modo da consentire al lettore di conoscerne le principali caratteristiche strutturali e organizzative e di padroneggiare le coordinate pedagogiche che le differenziano e quelle che le accomunano.

Lo stile argomentativo dei tre capitoli dedicati ai tre contesti richiederà al lettore di adottare le categorie e i concetti precedentemente appresi per comprendere e gestire criticamente i rimandi che, nel corso di ogni capitolo, verranno aperti verso gli altri capitoli che compongono la quarta parte. Famiglie, scuole e servizi educativi non formali, infatti, rappresentano tre contesti di azione educativa e formativa che vanno intesi e gestiti nell'ottica della continuità e ricorsività educativa e formativa che li attraversa e li tiene costantemente collegati, secondo la prospettiva del Sistema Formativo Integrato e il modello della comunità educante.

La famiglia

CAPITOLO DECIMO

Pascal Perillo

Obiettivi del capitolo

1. Conoscere e comprendere le implicazioni pedagogiche dell'idea di famiglia
2. Conoscere e comprendere le origini e gli sviluppi della riflessione pedagogica sulle famiglie
3. Conoscere e comprendere il concetto di famiglia secondo l'approccio educativo transazionale
4. Conoscere e comprendere le caratteristiche principali del lavoro educativo con e per le famiglie

10.1 L'idea di famiglia: singolare e/o plurale?

Nel corso della storia dell'uomo si sono delineate numerose e differenti configurazioni della famiglia. Si tratta di una storia che è fatta anche delle forme dell'educazione che della famiglia hanno definito e orientato l'evoluzione. Nell'impossibilità di «tracciare una storia dell'educazione familiare» (Formenti, 2000, p. 99), in questo paragrafo, seppur in maniera sintetica (ma fornendo tutti i riferimenti bibliografici utili ai necessari approfondimenti), presenteremo alcune delle principali tappe della storia dell'**idea*** di famiglia per accompagnare il lettore interessato alla famiglia da un punto di vista pedagogico, a fermarsi a riflettere in prima istanza sulle parole per dire pedagogicamente la famiglia.

Si tratta di prestare attenzione al fatto che quando un professionista dell'educazione e della formazione (d'ora in poi 'professionista' o 'professionisti') opera pedagogicamente con e per una famiglia, si confronta necessariamente con l'idea che ha di questa.

È bene tenere presente che in questa sede ci

* **Idea**
Dal greco ἰδέα, «aspetto, forma, apparenza». In senso generico, il termine "idea" vene riferito a ogni singolo contenuto del pensiero, a ogni entità mentale: la rappresentazione di un oggetto alla mente, la nozione che la mente si forma o riceve di una cosa reale o immaginaria (per esempio, l'idea del bene e del male). Nel senso comune, l'idea si traduce in una rappresentazione mentale schematica, sommaria, quindi in una nozione elementare di un oggetto, di un fatto, di un concetto.

riferiamo alla famiglia come contesto di azione educativa professionale (cfr. Perillo, 2020a). Ciò significa focalizzare l'attenzione sull'insieme delle «condizioni strutturali e generali» (cfr. *infra*, capitolo quinto) che caratterizzano la singola comunità familiare con la quale e per la quale si sta lavorando in un determinato spazio-tempo: tali condizioni vanno innanzitutto individuate mediante specifici dispositivi di osservazione e ricerca (su questo torneremo più avanti) e comprese rispetto alle influenze che esercitano sulla vita familiare e, quindi, sugli eventi educativi che si svolgono al suo interno. Pertanto, quando lavorano direttamente o indirettamente in contesto familiare, la prima operazione scientificamente fondata che i professionisti devono compiere è quella della scelta terminologica che non evoca un mero problema lessicale, ma conduce a seconda dei casi dentro una specifica cornice, non solo concettuale e teorica, ma operativa, valoriale, metodologica.

Se volgiamo lo sguardo alle famiglie contemporanee, potremmo considerare superata l'idea della famiglia come gruppo sociale caratterizzato dalla residenza comune, dalla cooperazione e dalla riproduzione, con adulti di entrambi i generi, almeno due dei quali abbiano una relazione sessuale socialmente approvata e uno o più figli propri e adottati (cfr. Murdock, 1949, trad. it. 1971). Ma possiamo davvero considerare questa idea di famiglia come appartenente a un passato che ci siamo definitivamente lasciati alle spalle? Certamente dobbiamo constatare che, almeno da un punto di vista istituzionale, uno dei criteri con cui, ancora oggi, viene definita la famiglia è quello della coabitazione, cioè il fatto di considerare famiglia un insieme di persone che hanno dimora abituale nello stesso comune. Per esempio, l'Istat fornisce la seguente definizione di famiglia: «Insieme di persone legate da vincoli di matrimonio, parentela, affinità, adozione, tutela, o da vincoli affettivi, coabitanti e aventi dimora abituale nello stesso comune. Una famiglia può essere costituita anche da una sola persona. L'assente temporaneo non cessa di appartenere alla propria famiglia sia che si trovi presso altro alloggio (o convivenza) dello stesso comune sia che si trovi in un altro comune italiano o all'estero» (Istat, 2022, p. 122).

Secondo l'Annuario statistico italiano 2022, nel biennio 2020-2021 le famiglie italiane sono 25 milioni e 600 mila. L'Istat rileva anche che negli ultimi vent'anni in Italia abbiamo assistito a una "semplificazione" delle strutture familiari, con un aumento delle famiglie unipersonali (che oggi rappresentano 1/3 delle famiglie, ossia il 33,2% del totale, e sono maggiormente presenti nel Nord e nel Centro del Paese) e una contrazione delle famiglie numerose (ossia quelle con cinque o più componenti, che oggi rappresentano poco più del 5% del totale e sono prevalentemente presenti nel Sud del Paese). Approfondendo lo studio dell'*Annuario* il lettore potrà constatare i mutamenti che caratterizzano le famiglie italiane degli ultimi anni.

Per l'economia del nostro discorso, si tratta di prendere atto di una costante nella storia della famiglia e dell'idea di famiglia.

> I profondi mutamenti che hanno investito la famiglia pongono nuovi interrogativi e aprono inedite prospettive educative. Il passaggio dalla famiglia normativa alla famiglia affettiva ha favorito un rapido mutamento delle strategie di educazione dei figli. Si sono modificate le relazioni e i vissuti all'interno della famiglia, è cambiato il ruolo materno e paterno, si sono trasformati i rapporti tra le generazioni, è cambiato il modo di concepire l'infanzia (Simeone, 2021, p. 5).

Le famiglie mutano nel corso del tempo e questo è un dato di fatto che i professionisti che operano con e per le famiglie non possono ignorare. Per tale ragione, ripercorrere, in maniera anche solo sintetica, le tracce segnate da alcuni studi antropologici, sociologici e pedagogici che hanno avuto a oggetto la famiglia, consentirà al lettore di constatare come le idee di famiglia prodotte nel tempo, nelle loro varie configurazioni, abbiano a che fare con la categoria della pluralità (cfr. Perillo, 2018b). Una prima riflessione sulla «*teorizzazione pedagogica* della famiglia» (Cavallera, 2003, p. 6) contava su studi condotti in Italia, Francia e Inghilterra, a partire dall'Ottocento e in ambiti disciplinari altri rispetto a quello pedagogico. Gli studi italiani, in particolare, «hanno per lo più indagato le condizioni esistenziali e i comportamenti della vita familiare, più che soffermarsi sui nuclei teoretici» (*Ibidem*).

Sulle tracce di un'idea di famiglia

Gli studi antropologici sulla famiglia, riconoscendo la centralità dell'istituzione familiare nella vita sociale, culturale ed economica delle diverse popolazioni umane, ne hanno ricostruito la storia in sequenze evolutive, definendo la famiglia in svariate forme. Nella lunga storia della famiglia, quella nucleare di cui parla Durkheim (1893, trad. it. 1977; 1888, trad. it. 1999) dal punto di vista sociologico è il frutto di uno sviluppo proporzionale a quello degli altri istituti sociali, andando dalla famiglia estesa a quella coniugale (sua forma finale). Durkheim immette nella storia del pensiero sulla famiglia la "legge di contrazione progressiva", in funzione della quale l'ambito familiare si restringe quanto più si amplia quello sociale, escludendo ogni possibilità di produrre classificazioni gerarchiche della famiglia.

Da un punto di vista antropologico, sarà soprattutto la svolta etnografica del XX secolo a rilevare la pluralità familiare in tutta la sua multidimensionalità e complessità, mettendo in crisi il modello evoluzionista e il metodo comparativo che aveva prodotto numerose generalizzazioni. La visione globale di Malinowski (1927, trad. it. 2013), per

esempio, si concentra sulla contestualizzazione dei fenomeni sociali, mentre il funzionalismo di Radcliffe-Brown (1952, trad. it. 1975) si concentra sul piano sincronico, analizzando i rapporti di filiazione e le funzioni che il gruppo di discendenza svolge rispetto alla società. La "teoria dell'alleanza" di Lévi-Strauss (1949, trad. it. 1969), nella visione incentrata sul matrimonio, riconosce il tabù dell'incesto quale fondamentale premessa culturale degli scambi matrimoniali, della stabilità e dell'esistenza stessa della società. Quando Lévi-Strauss (1967) parla di famiglia come "fenomeno sociale totale" si riferisce a un legame simbolico che travalica i confini della natura biologica della famiglia, estendendone il significato a un ordine culturale più ampio – l'"ordine significativo del mondo" – in cui si definiscono i processi identitari dei soggetti e il loro relativo posizionamento sociale.

Secondo Cavallera, a porre le fondamenta del sistema familiare sono state la società antica e quella medievale, essendo la famiglia moderna il frutto di una progressiva «privatizzazione dello spazio domestico» (Casey, 1991, p. 10).

> La fondazione teorica della famiglia nella cultura occidentale poggia solidamente sul pensiero greco e su quello ebraico-cristiano, che ne codificano gli aspetti fondamentali (relazione uomo-donna, procreazione, cura dei figli) nel primato della conduzione maschile. Definiti i principii essenziali, il modello familiare assiste a diverse mutazioni, per quanto riguarda la struttura del nucleo familiare e le modalità costitutive, nel corso dei secoli; mutazioni che tuttavia non ne alterano sostanzialmente le basi concettuali (Cavallera, 2003, p. 15).

Durante l'Umanesimo e il Rinascimento, con l'affermarsi della classe mercantile e della borghesia e, quindi, con lo sviluppo di una maggiore mobilità sociale, la famiglia si ridefinisce sia nei termini di una prima modificazione dei rapporti interni ed esterni sia nei termini di una crescente attenzione all'educazione dei figli. In questo periodo si fa sempre più urgente «il problema di ridelineare concettualmente il senso della famiglia e dei rapporti tra i componenti» (Ivi, p. 16), con il progressivo affermarsi della famiglia nucleare. Infatti, durante l'età barocca, all'indomani del Concilio di Trento, l'attenzione per la famiglia diventa centrale e funzionale a ristabilire il principio dell'autorità e, con esso, a salvaguardare l'ortodossia cattolica (cfr. Volpicelli, 1960), delineando un modello strutturale che tende a garantire un equilibrio privato e sociale della famiglia che, più aperta nel corso del Seicento, comincia a rinchiudersi in se stessa nel Settecento (cfr. Ariès, 1960, trad. it. 1981), con l'avvio di una svolta democratica nella concezione delle relazioni fra genitori e figli (cfr. Borruso, 2014) che mina la concezione tradizionale dell'autorità e della **patria potestà***.

Il processo di progressiva privatizzazione della famiglia è legato da un lato all'affermarsi dell'individualismo tipico dell'Illuminismo, dall'altro lato alla nascita del capitalismo industriale e alla secolarizzazione della società. Nel corso del Settecento appare dunque profilarsi una «nuova fenomenologia sentimentale [che] sembra coinvolgere, in prima istanza, la famiglia borghese» (Ivi, p. 27) e cominciano a diffondersi riflessioni sul tema dell'istruzione femminile, soprattutto in merito alla compatibilità fra l'acquisizione di conoscenze e "funzioni naturali" della donna (cfr. Covato, 1991). Intanto, tra Settecento e Ottocento la famiglia nucleare raggiunge una sua stabilità e questo è particolarmente evidente nel pensiero cattolico (cfr. Rosmini, 1967) ma anche nelle riflessioni civili e politiche (cfr. Gioberti, 1912) e in quelle più esplicitamente educative (cfr. Lambruschini, 1974). Lambruschini, per esempio, dando per scontata l'immagine della famiglia della tradizione cattolico-borghese, più che definire la famiglia ne ipotizza un dover essere finalizzato alla crescita morale (o moralmente sana) dei figli che, come è evidente, spetta alla madre in quanto dotata di spirito di sacrificio, in una sorta di "radicalismo moralistico" cui si accompagnano stereotipi di genere e una certa visione direttiva dell'educazione, il riconoscimento di una autorità morale e sociale, che conferma l'immagine privata della famiglia, e un certo maschilismo che pare ipotecare anche la postura interpretativa del profilo psicologico della donna delineato da Capponi (1968).

Nel corso dell'Ottocento si affermano con forza il ruolo della donna in famiglia e il riconoscimento dell'investimento sull'educazione dei figli; è particolarmente interessante, da questo punto di vista, lo studio della pubblicistica educativa e scolastica del secolo (cfr. Ghizzoni, Polenghi, 2008) così come degli scritti degli igienisti tesi a far circolare conoscenze relative all'allattamento e a una serie di aspetti igienici a esso collegati. Il modello familiare borghese che si impone nell'Italia unita viene poi rinforzato dal Positivismo. Secondo Cavallera (2003), infatti, «i pensatori positivisti confermano del tutto l'impostazione della famiglia emersa con lo spiritualismo. Respingono, però, l'educazione dei religiosi come alternativa a quella familiare. [...] La famiglia per

* **Patria potestà**
Molto probabilmente l'istituto della patria potestà ha origini nel diritto antico ed è connesso alla necessità di conservare il patrimonio familiare. Si tratta di un complesso di poteri esercitati dal *pater familias* sui figli e sull'intera discendenza. Marrone (1994) lo definisce uno dei più antichi e dispotici poteri della storia del diritto, espresso, in specie nella famiglia borghese, in un potere di controllo e condizionamento esercitato con violenza fisica e psicologica, contro ogni principio di libertà individuale dei figli rispetto ai genitori. In Italia, la *Riforma del diritto di famiglia* del 1975, modificando profondamente la struttura dei rapporti giuridici nella famiglia, pone la coppia marito-moglie su di un piano di parità e sostituisce la patria potestà con la "potestà genitoriale". Di *parental responsibility* si leggeva già in numerose fonti internazionali, come la *Dichiarazione ONU dei diritti del fanciullo* approvata il 20 novembre 1959 e revisionata nel 1989.

il positivismo [...] continua a essere il perno della società» (pp. 101-102). Si consolida, dunque, la concezione borghese della famiglia, innestandosi «nella tradizione del primato maschile nella conduzione familiare [e nella] funzionale divisione dei ruoli» (Ivi, p. 134), mentre si afferma la categoria della "relazionalità" quale «marcatore specifico della nuova famiglia tardo-ottocentesca» (Broccoli, 2014, p. 53).

Un passaggio fondamentale nell'evoluzione dell'idea di famiglia è certamente segnato dal contributo di Gentile che, sulla base di una concezione dello Stato etico che si impernia sul principio dell'universalismo – per cui l'affermazione unica della realtà è lo spirito e l'atto del suo farsi (e quindi il divenire dell'uomo si esprime nel dover essere) –, definisce la famiglia nella sua natura di "società morale". "Famiglia", nell'*Enciclopedia Italiana* diretta da Gentile, è "un'organizzazione gerarchica" (con una divisione interna dei ruoli e il primato del *pater familias*) nella quale si riconosce il "nucleo primigenio della collettività nazionale" e il cui "fine" è la "perpetuazione della specie". Non dunque i rapporti naturali, ma l'amore come «adempimento volenteroso di vita comunitaria» (Cavallera, 2003, p. 250) mantiene e sviluppa l'"organismo" familiare, un amore dalla natura morale che si esprime nel matrimonio. In chiave laica, Gentile fonda la sacralità del matrimonio sul processo di universalizzazione, rivendicando il carattere etico e, in questo senso, anche idealisticamente pedagogico, della famiglia (cfr. Lombardo Radice, 1970).

Sulla scia del lungo processo di nuclearizzazione che ha caratterizzato la famiglia italiana del primo Novecento – nei fatti conseguenza diretta dei processi di industrializzazione, nelle idee sottoposto a diverse e differenti interpretazioni –, sarà la "famiglia laboriosa" a imporsi, dopo quella borghese, quale modello dominante del ventennio fascista. La famiglia sostenuta dal Fascismo si configura come sistema rigido, con una netta divisione tra ruolo maschile e femminile nella conduzione della vita familiare (patriarcato fascista) e una limitazione della presenza della donna a lavoro. Non è un caso che la famiglia ideale del Fascismo fosse quella contadina (in cui si riconosce un tipo di lavoro adatto alla donna) e che si individuasse nella famiglia il nucleo centrale su cui costruire la politica demografica, con la fondazione, nel 1925, dell'Opera Nazionale Maternità e Infanzia.

Un siffatto modello di famiglia non trova lontano, come è ovvio, l'appoggio della Chiesa. Basti pensare all'enciclica *Divini Illius Magistri* del 1929, con la quale si ribadisce la visione dell'educazione cristiana come conformazione dell'uomo, di cui la famiglia è certamente investita ma non senza il concorso della Chiesa e della società civile, e all'enciclica *Casti Connubii* del 1930, con la quale si riaffermeranno i capisaldi del matrimonio cristiano (e quindi la sua dignità sacramentale e la sua indissolubilità), confermando la condanna al divorzio e ribadendo l'importanza dell'educazione cristiana della prole che trova fra i suoi punti fermi "l'ordine dell'amore" (con la superiorità del marito-padre) (cfr. Galli, 1992).

Caduto il fascismo, conclusa la Seconda Guerra Mondiale, all'indomani del referendum del 1946 l'idea di famiglia nel nostro Paese si afferma nella sua pluralità e complessità, pur rimanendo confermata, nel dettato costituzionale, l'immagine tradizionale della famiglia cattolica. Così la seconda metà del Novecento ci consegna un'idea di famiglia che ancora fatica a fare i conti con l'eredità del rapporto patriarcale nel mentre tende ad affermare la sua nuova natura borghese. Quella del dopoguerra in Italia è una famiglia che si riconosce nell'intimità del nucleo ma che comincia a sperimentare il distacco, fisico e spaziale, che da esso manifesta l'"angelo del focolare": questo è il segno del fatto che la nuclearizzazione, effetto dell'industrializzazione e dell'urbanizzazione, esprime la cifra propria della famiglia fondata sulla divisione del lavoro (cfr. Donati, 2011).

Sono gli anni in cui, in ambito pedagogico, ci si muove fra una pedagogia personalista che sviluppa una «concezione 'totale' dell'esperienza educativa» (Cambi, 1995, p. 474), pur nella pluralità degli approcci, e una pedagogia gramsciana che, rivisitando le tesi marxiste in un contesto socio-politico nuovo, postula la formazione dell'intellettuale organico; mentre si assiste, tra gli anni Trenta e gli anni Quaranta, a una progressiva diffusione delle opere deweyane che daranno vita al rinnovamento pedagogico del dopoguerra, soprattutto grazie alla Rivista *Scuola e Città* (cfr. Cambi, Striano, 2010). Così la famiglia tradizionale viene fortemente messa in discussione dal diffondersi di nuove correnti di pensiero che trovano soprattutto negli anni Settanta del Novecento la loro massima espressione sul piano della critica ideologica.

La svolta critica, che investe anche la pedagogia, incide fortemente a mutare lo scenario degli studi sulla famiglia. Fra correnti di pensiero, movimenti culturali e filosofie che contribuiscono a mettere in discussione una certa 'idea' di famiglia vanno ricordati almeno l'esistenzialismo, il marxismo e la Scuola di Francoforte. A partire dall'apodittica e provocatoria dichiarazione della «morte della famiglia» (Cooper, 1972) e dalla denuncia di una «famiglia che uccide» (Schatzman, 1973, trad. it. 2003), si affermano, intorno al concetto di famiglia, letture materialiste dell'amore (Sartre, 1943, trad. it. 1972), accuse di «coatta mancanza di famiglia del proletariato» (Marx, Engels, 1848, trad. it. 1967, pp. 153-154), denunce di lacerazioni e contrasti della famiglia (e dell'organizzazione capitalista e liberista di cui essa è espressione), della sua autoconservazione attraverso il matrimonio-

contratto, simbolo della mercificazione sociale della famiglia (cfr. Adorno, 1951, trad. it. 1954; Horkheimer, 1936, trad. it. 1974).

È una famiglia, quella industriale del boom economico, chiamata a confrontarsi con la crisi dei costumi sessuali, dei movimenti collettivi e del femminismo, negli anni delle leggi sul divorzio e sull'aborto e della Riforma del diritto di famiglia. Una famiglia in crisi, o meglio la crisi della famiglia quale «espressione della crisi integrale dell'umanitarismo» (Cavallera, 2006, p. 101), così come presentata dai pensatori di Francoforte: «la famiglia non solo dipende dalla realtà sociale nelle sue eccessive concretizzazioni storiche, ma è mediata socialmente fin nella sua struttura più intima» (Istituto Per La Ricerca Sociale Di Francoforte, 1966, p. 148).

Durante gli anni Settanta del Novecento la famiglia si diluisce nella società, fino a ri-scoprirsi, soprattutto durante l'ultimo trentennio del secolo, nella sua cifra relazionale, ma facendo fatica a ri-conoscersi come comunità di relazioni. Sono gli anni in cui matura l'avvio di un lungo processo di trasformazione socio-culturale scandito da significativi cambiamenti anche sul piano del diritto di famiglia. Prima del 1970, il quadro normativo italiano «parlava il linguaggio dell'autorità (maschile), dell'obbedienza (femminile) e dell'onore (sessuale) che doveva essere preservato e vendicato. L'introduzione del divorzio cambiò la vecchia definizione di matrimonio-istituzione in una concezione moderna di contratto matrimoniale revocabile» (Saraceno, 1998, p. 40). È del 1° dicembre 1970 la legge n. 898 (succ. modifiche L. 184/87), *Disciplina dei casi di scioglimento del matrimonio*, del 12 maggio 1974 il Referendum abrogativo che conferma la normativa istitutiva del divorzio, del 19 maggio 1975 la legge n. 151, *Riforma del diritto di famiglia*, che ha profondamente modificato la struttura dei rapporti giuridici nella famiglia e ha finalmente posto la coppia marito-moglie su di un piano di assoluta parità, e del 22 maggio 1978 la legge n. 194, *Norme per la tutela sociale della maternità e sull'interruzione volontaria di gravidanza.*

Chiusa nei localismi ma proiettata nei globalismi, la famiglia italiana post-industriale, inquadrata nel contesto europeo e mondiale, muta nuovamente pelle. Si confronta con modelli alternativi, questa volta non solo a quello fascista e patriarcale, ma anche a quello aperto appena sperimentato.

10.2 La famiglia nella riflessione pedagogica contemporanea

La nascita e lo sviluppo della pedagogia della famiglia

In questo quadro va sicuramente al fronte cattolico della pedagogia italiana il merito di aver acceso i riflettori sulla famiglia, e infatti Cavallera individua nel volume *Educazione familiare e società* di Norberto Galli (1965) l'opera che segna "la fondazione scientifica della pedagogia della famiglia": «la pedagogia della famiglia, mentre si radica nel discorso pedagogico generale, al tempo stesso si definisce come originale ambito di riflessione scientifica in forza della delimitazione del proprio oggetto di studio: il nascere, lo svilupparsi, il divenire delle relazioni educative» (Pati, 2003a, p. 238). Secondo Stramaglia (2022), quello della «pedagogia familiare è [...] un ambito di indagine peculiarmente italiano» (p. 45). La specificità di questo ambito si identifica «nella dimensione teoretica (intesa, necessariamente, sempre in stretta connessione con la dimensione della concreta esperienza) che chiarisce l'oggetto, i criteri epistemologici ed ermeneutici di una lettura dell'educazione familiare, indica i modelli, discerne i valori su cui fondare la dimensione axiologica e orienta le finalità della dimensione teleologica, oltre ad individuare i metodi e le strategie più idonee al conseguimento degli obiettivi» (Iori, 2001, p. 37). In questo senso, Catarsi attribuisce alla pedagogia della famiglia «tutto il lavoro di riflessione teorica e di ricerca sugli interventi realizzati sul campo» (Catarsi, 2008b, p. 47) mentre definisce "educazione familiare" «quella serie di interventi formativi tesi al sostegno della genitorialità» (*Ibidem*). Se fino agli anni Ottanta del secolo scorso il tema dell'educazione familiare «ha avuto pochi cultori, in generale appartenenti all'orientamento personalistico-cristiano» (Ivi, p. 45), oggi possiamo ragionevolmente sostenere che il tema della famiglia attraversa trasversalmente l'intero scenario della ricerca educativa, intercettando l'interesse e l'attenzione, più o meno espliciti e diretti, di numerosi studiosi.

Negli anni in cui nasceva la pedagogia della famiglia i problemi dell'educazione venivano sottoposti a una revisione critica volta a smascherare radicalmente l'ideologia come falso pensiero, soprattutto in ambito scientifico. Come ricorda Corbi (2003), la spinta verso il rinnovamento pedagogico determina, nell'immediato dopoguerra, il rifiuto del neo-idealismo (soprattutto quello gentiliano) che aveva proposto, come alternativa al fallimento della pedagogia scientifica positivista, una pedagogia a statuto prevalentemente filosofico, trascurando i fatti e i reali problemi educativi.

Un approccio critico allo studio dei processi educativi e formativi, e alle pratiche di istruzione, educazione e formazione, risulta oggi

quanto mai efficace per sondare il tema della famiglia in tutta la sua complessità. Come opportunamente rileva Gigli (2014), l'approccio problematicista fondato sugli studi di Bertin si distingue quale approccio laico che guarda alle famiglie «abbandonando pregiudizi di stampo ideologico o dottrinale [animato] dalla volontà di calarsi nel momento storico approssimandosi il più possibile alle famiglie reali per coglierne le problematiche, le esigenze, le modalità di produrre educazione» (p. 90). Infatti, l'esercizio riflessivo e metariflessivo, che il pensiero pedagogico estende a tutti i problemi e a tutte le forme dell'educazione, invita a indagare anche la famiglia in tutta la sua portata di problematicità quando a esso ci si riferisce per pensare all'educazione. E, infatti, la famiglia è sempre di più studiata dalla pedagogia contemporanea in senso evolutivo, dinamico, integrativo, perché rappresenta un "oggetto" di studio e di intervento non riducibile a modelli interpretativi predefiniti e costruiti esclusivamente su idee di famiglie "sane e ben funzionanti".

A distanza di più di cinquant'anni dalla nascita della pedagogia della famiglia, possiamo ragionevolmente sostenere che l'interesse pedagogico per il tema delle famiglie si è diffuso e il *parterre* di studi si è notevolmente ampliato, andando a configurare un ambito della ricerca pedagogica multidimensionale e multi-prospettico, munito di approcci capaci di sondare le dinamiche educative familiari in tutta la loro complessità[1]. Si tratta di studi che stanno delineando significativi rinnovamenti rispetto alle concezioni di famiglia e alle reinterpretazioni della genitorialità e delle funzioni educative genitoriali, proponendo approcci scientifici e operativi che non prescindono da una adeguata e rigorosa comprensione della dimensione storico-sociale che concorre a configurare 'la famiglia' nel tempo e nello spazio. Le ricerche più recenti hanno infatti rilevato quanto i mutamenti continui che hanno investito la famiglia, a partire dal secondo Novecento, abbiano contribuito a definirla nel segno di una dinamica scandita tra la nostalgica memoria di una apparente stabilità passata e l'indeterminata paura della precarietà sperimentata provando ad abitare il nuovo. La globalizzazione, le crisi economiche, valoriali e politiche negli anni più recenti

[1] Nell'impossibilità di restituire, in questa sede, la totalità dei riferimenti più aggiornati della ricerca pedagogica italiana in tema di famiglie e di educazione familiare, si rimanda il lettore a seguire le attività di ricerca del Gruppo di Lavoro della Società Italiana di Pedagogia (SIPed) *Pedagogia delle relazioni educative familiari*, https://www.siped.it/gruppi-di-lavoro/pedagogia-delle-relazioni-educative-familiari/ e le ricerche pubblicate dalle Riviste *La Famiglia* (https://riviste.gruppostudium.it/content/la-famiglia) e *Rivista Italiana di Educazione Familiare* (https://oaj.fupress.net/index.php/rief/index).

hanno rinsaldato il bisogno di recuperare un'etica della famiglia e la necessità di adottare approcci critici allo studio delle dinamiche educative familiari.

Il tema delle famiglie viene oggi affrontato in ambito pedagogico al di là di "barriere" paradigmatiche che pure hanno alimentato, nel tempo, certe diffidenze rispetto ad alcuni "oggetti" del sapere pedagogico. La questione dell'educazione nei contesti familiari, infatti, attraversa trasversalmente l'intero scenario della ricerca educativa, intercettando l'interesse e l'attenzione di numerosi studiosi.

> Ai nostri giorni si è vieppiù affermata la convinzione che la realtà familiare merita applicazione da parte di tutti gli studiosi, indipendentemente del loro sistema axiologico di riferimento. Si è persuasi che l'indagine scientifico-culturale, in forza delle differenti sensibilità e delle diverse letture del dato esperienziale offerte dai ricercatori, può giovare non poco alla migliore comprensione, precisazione e prospettazione della funzione educativa svolta dal nucleo domestico in un mondo sempre più complesso, problematico, sottoposto a cambiamento. Gli studi intrapresi, indipendentemente dall'opzione ideologica dei ricercatori, concorrono all'irrobustimento della ricerca pedagogica sull'educazione familiare (Pati, 2020, p. 6).

Secondo Riva (2014), «ormai sono stati riconosciuti e legittimati [...] moltissimi tipi di famiglia, da quella nucleare nata in epoca borghese alla famiglia ricostituita dopo relazioni precedenti, dalla famiglia monogenitoriale a quella gay e lesbica o monosessuale» (p. 42). La famiglia, dunque, rappresenta «uno dei fenomeni sociali meno afferrabili in base agli schemi (spesso deterministici) che gli scienziati vorrebbero utilizzare» (Donati, 2002, p. 82). Le "nuove forme familiari" (Donati, 2001) sono l'espressione evidente di una vera e propria "morfogenesi culturale e strutturale" di una «società dopo-moderna» (Donati, 2013, p. 208). Infatti, la ricerca pedagogica contemporanea tende a 'definire' la famiglia a partire «da ciò che essa "fa" prima che da ciò che "è" o "dovrebbe" essere» (Sità, 2014, p. 79; cfr. Morgan, 1996): «nei ricercatori della pedagogia delle relazioni educative familiari si delinea sempre più marcatamente la consapevolezza di prendere parte alla costruzione di un sapere che si articola in virtù di sguardi diversi ed intersezioni tra i saperi, coltivando un impegno epistemologico, sociale ed etico, quindi autenticamente "politico"» (Cadei, D'Addelfio, 2022, p. 209).

Come abbiamo avuto modo di accennare, nella storia del pensiero sono stati considerati «sempre meno proficui gli sforzi di studiare la famiglia come istituzione autonoma» (Casey, 1991, p. 209). Considerando anche il ruolo giocato dall'immaginario culturale e dalle intera-

Sul concetto di famiglia

zioni sociali e la connessione del concetto di famiglia con l'idea di evoluzione della civiltà, oggi è possibile elevare il dibattito (anche pedagogico) sulla famiglia da quella contrapposizione dicotomica nella quale si tende a cadere quando si vuole generalizzare o assolutizzare un concetto (cfr. Perillo, 2021a). Nel capitolo quarto ci siamo riferiti al termine 'concetto' recuperandolo da Ausubel e intendendolo come "costante percepita in eventi e oggetti, o in testimonianze/simboli/rappresentazioni di eventi e oggetti, definita attraverso un'etichetta". In questo senso, la formazione di un concetto si sviluppa man mano che il soggetto è in grado di riconoscere delle costanti e di attribuire loro delle etichette linguistiche per designarle. Questo ci ha indotti, in quella sede, a ritenere che siano i concetti primari (organizzatori di nuovi concetti), già integrati nella struttura cognitiva di una persona, a permettere l'assimilazione dei nuovi concetti e che, in ogni caso, un concetto non è mai neutro e concorre a costruire le concezioni che abbiamo del mondo e della vita e di tutte le sue componenti materiali e immateriali; tra esse, in questa sede preme soffermare l'attenzione sulla concezione (o sulle concezioni) di famiglia.

Usiamo qui il termine "concezione" richiamando l'attenzione sul senso figurato della concezione d'intelletto, del modo di intendere qualcosa, ossia di concepire, di accogliere nell'intelletto, nella coscienza, quindi il modo di intendere un concetto, un problema, una questione (cfr. Voci "concezione" e "concepire" in Vocabolario Treccani). Ci riferiamo, quindi, soprattutto al senso comune che, se da un lato informa di sé molte delle scelte di azione educativa operate in famiglia dai cosiddetti educatori naturali (come i genitori), non può e non deve orientare le scelte di azione educativa operate da professionisti chiamati a lavorare pedagogicamente con e per le famiglie. Quando un professionista agisce condizionato dal senso comune e non dal rigore scientifico commette l'errore di operare senza il supporto di un pensiero pedagogico avvertito.

Il concetto di "famiglia", secondo Donati e Di Nicola (2002), non ha referenti empirici univoci:

> [...] è evidente a tutti che il concetto di "famiglia", allorché è usato in modo generico o generalizzato (come quando si parla de "la famiglia"), sia come simbolo di una tradizione culturale sia come modello di una precisa struttura sociale, è concetto che non ha referenti empirici univoci e neppure modelli dominanti chiaramente individuabili [...]. In realtà, un concetto è un'*astrazione*, quindi un'operazione mentale, che non ha – come tale – un solo referente o anche un numero discreto di referenti empirici. In quanto astrazione, *essa coglie una realtà* che, nel caso delle scienze sociali, è una realtà umana, cioè *fatta di soggetti in relazione* (p. 13).

Se è vero che un concetto è un'astrazione, quindi un'operazione mentale, nel caso della famiglia bisogna considerare che tale astrazione coglie una realtà umana, fatta di persone in relazione. Identificando, il concetto di famiglia, una realtà umana, è evidente come esso venga posto al centro di visioni contrastanti. Educatori, pedagogisti, maestri e insegnanti, che sono chiamati a confrontarsi pedagogicamente con le famiglie, dovranno pertanto evitare di ricondurre le proprie coordinate di riflessione e azione entro i limiti di due tendenze cui si è soliti cadere nell'illusione di emendare l'incontro con il reale dalle incertezze disorientanti, che sono invece inemendabili. Così, se da un lato si corre il rischio di caldeggiare ipotesi di mero ritorno al passato, riaffermando una concezione al singolare della famiglia fondata sul matrimonio, con un evidente richiamo a un'idea, solo apparentemente superata, della famiglia alla Murdock (1949, trad. it. 1971), dall'altro lato, prendendo atto della "morfogenesi" delle famiglie contemporanee (Donati, 2001), si corre il rischio opposto di esaltare e assolutizzare una concezione plurale delle famiglie. Il riconoscimento del polimorfismo familiare e dell'esistenza di approcci educativi parentali plurali, rispondenti, evidentemente, ad axiologie più o meno definite e più o meno consapevoli, frutto della varietà delle appartenenze ideologico-culturali delle persone che fanno famiglia, dovrebbe indurre i professionisti a gestire con cautela le numerose proposte di classificazione/tipizzazione delle famiglie contemporanee, offerte soprattutto dalla letteratura scientifica di area sociologica (Dizard & Gadlin, 1990, trad. it. 2002; Donati, 2013; Donati, Di Nicola, 2002; Fruggeri, 1998, 2007; Saraceno, 2012), adottando dispositivi investigativi e operativi che consentano di cogliere l'unicità di ogni famiglia nella pluralità delle forme che idealmente e concretamente qualifica l'universo delle famiglie contemporanee.

Si pensi, per esempio, alla nuova e generalizzata fase di ricerca di nuovi equilibri che, in tempo di Pandemia da Covid-19 (cfr. Perillo, 2021a, 2021b, 2022), hanno vissuto le famiglie contemporanee. La pandemia ha accomunato tutte le famiglie nella riconfigurazione della **transazione** fra individuo e ambiente, ridefinendo le condizioni che interagiscono con «i bisogni, i desideri, i propositi e le capacità personali per creare l'esperienza che si compie» (Dewey, 1938, trad. it. 1949, pp. 32-33). Se, allora, «[n]essuna esperienza che abbia un significato è possibile senza qualche elemento di pensiero» (Dewey, 1916, trad. it. 1949, p. 193), è dall'esercizio di questo pensiero quale «discernimento della relazione fra quel che cerchiamo di fare e quel che succede in conseguenza» (*Ibidem*) che bisognerebbe leggere e interpretare il modo di essere famiglia, anche e ancor più oggi. Questa rapida incursione in alcune suggestioni deweyane evidenzia la necessità di pensare

La famiglia secondo l'approccio educativo transazionale

le famiglie a partire dal modo di essere famiglia e non già da idee (o ideologie) preconfezionate.

La famiglia si configura quale contesto di azione e riflessione pedagogica complesso (cfr. Perillo, 2020a), ponendosi come "oggetto" di studio del quale monitorare le trasformazioni per individuarne gli effetti sullo sviluppo delle dinamiche educative. A questo scopo si ritiene possa servire, da parte dei professionisti, l'adozione di un approccio educativo transazionale (Perillo, 2014, 2018b). Come confermato anche dalle più recenti prospettive di studio, il "transazionalismo deweyano" (cfr. Garrison, Öhman, Östman, 2022) aiuta studiosi e professionisti dell'educazione e della formazione a "vedere oltre" i "falsi dualismi" (mente/corpo, organismo/ambiente, maschio/femmina, interno/esterno ecc.).

Pensando ai gruppi familiari come comunità educative nelle quali si sviluppano transazioni (Dewey, Bentley, 1949, trad. it. 1974), educatori, pedagogisti, maestri e insegnanti avranno bisogno di adottare un approccio educativo di tipo transazionale che informi di sé il complesso processo euristico che, nel corso del loro lavoro, sono chiamati a compiere per addivenire a delle scelte epistemologiche e metodologico-procedurali rigorose. In questo senso, il professionista che lavora con e per le famiglie deve sempre chiedersi quale sia la sua idea di famiglia e quali concetti e concezioni mobilita per leggere le dinamiche educative familiari e progettare gli interventi. Il monito è quello di tenere alta l'attenzione deontologica e la responsabilità di non rimanere ingabbiati nelle cornici paradigmatiche che inevitabilmente connotano la propria idea di famiglia, per adottare approcci educativi che consentano di gestire con rigore scientifico la pratica educativa professionale esercitata con e per le famiglie.

Lo scambio dialogico-relazionale uomo-mondo, al quale rimanda il concetto di transazione, si fa vita vissuta nelle dinamiche relazionali della famiglia quale "microcultura" (Formenti, 2001, pp. 102-103). Se le pratiche educative agite nei contesti familiari rappresentano uno degli ambiti nei quali l'esperienza umana originariamente accade, la razionalizzazione delle attività educative che prendono forma nei contesti familiari è validata da un sistema di significati, criteri e valori che deriva dalle basi e dai termini reali del suo essere sempre in azione e non può richiedere esclusivamente principi e/o modelli teorici fondazionali e univoci. Questa avvertenza è legittimata dalla necessità di riconoscere la famiglia come sistema di relazioni e, di conseguenza, assumere una visione sistemica (cfr. von Bertalanffy, 1968, trad. it. 1971; Buckley, 1967; Gray, Duhl, Rizzo, 1969, trad. it. 1978; Watzlawick, Weakland, 1976, trad. it. 1978) che ha consentito a Formenti (2000) di interpretare la famiglia come "essere vivente", come "organismo", come "sistema aperto" che «dipende dallo scambio energetico e informativo con l'esterno» (p. 35). La metafora della famiglia come sistema vivente adottata da Formenti valorizza la dimensione relazionale di questo "sistema": si tratta di relazioni, interne alla famiglia e con l'esterno della famiglia, attraverso le quali prende forma lo scambio dialogico-relazionale uomo-mondo (cfr. Cambi, Frauenfelder, 1994), ossia si sviluppano transazioni (Dewey, Bentley, 1949, trad. it. 1974) nelle quali l'educazione interviene in maniera mai neutrale.

Come argomentato nel capitolo quinto, l'agire educativo, anche quando si dispiega nei contesti familiari, non è un generico "campo di attività", è prassi socio-culturalmente situata e pluriarticolata e implica precise forme di intenzionalità che non necessariamente sono nella piena disponibilità cosciente degli attori in gioco. È a quel livello, infatti, che le concezioni di famiglia agiscono e vanno individuate: nel loro emergere dalla situazione, in termini paradigmatici. Infatti, un professionista che opera «*con la famiglia*» (Formenti, 2000, p. 134) in ottica transazionale deve necessariamente comprendere il «paradigma» (Kuhn, 1962, trad. it. 1969) che ne determina il funzionamento. Come chiarito nel capitolo quarto, in pedagogia l'attenzione ai paradigmi risulta fondamentale per individuare e gestire i modelli regolatori della disciplina: il paradigma è costituito da una idea centrale in virtù della quale si struttura una particolare (e storica) immagine del sapere pedagogico; esso non coincide con il modello, bensì lo contiene e lo elabora.

Vi è, però, un'ulteriore declinazione del concetto di paradigma quando lo riferiamo al modo di conoscere e interpretare la realtà. In questo senso, pensando al ruolo giocato da tutti gli attori della comunità familiare, il paradigma «sta a identificare un complesso di presupposti, immagini reali e ideali, rappresentazioni, concetti, che coincide con la visione complessiva del mondo e di sé» (Formenti, 2000, p. 79). Per questa via, ogni famiglia va supportata nell'individuare modelli cognitivi, emotivi, valoriali ed estetici adottati per la costruzione della realtà, modelli, cioè, che «specificano come il mondo percettivo debba essere indagato, quali conclusioni possano essere tratte dall'indagine, e come usare tali conclusioni per dare forma a un'intera gamma di azioni familiari e a ulteriori esplorazioni del mondo» (Reiss, 1981, p. 174). L'esistenza di paradigmi familiari impone al professionista di operare azioni di posizionamento epistemico anche rispetto ai propri paradigmi di riferimento (cfr. Perillo, 2012), ponendosi come «facilitatore della disposizione riflessiva [in quanto] la sua funzione [sarà] quella di [...] facilitare il processo di analisi dettagliata dell'esperienza» (Mortari, 2003, p. 80) col fine di favorire la problematizzazione e la messa a nudo di credenze e postulati perlopiù "taciti" (cfr. Polanyi, 1967, trad. it. 1979) che concorrono a costruire quei paradigmi, operando nella pro-

spettiva problematizzante della "coscientizzazione" (cfr. Freire, 1970, trad. it. 1971); una coscientizzazione problematizzante che richiede uno scavo indagativo soprattutto rispetto alle "premesse" delle "prospettive di significato" (cfr. Mezirow, 1991, trad. it. 2003, **vedi (Teoria dell'Apprendimento trasformativo (o Teoria trasformativa)**.

L'imperativo deontologico (cfr. Contini, Demozzi, Fabbri, Tolomelli, 2014) di chiarire quali siano i quadri concettuali di riferimento rappresenta operazione epistemica imprescindibile che richiede la piena consapevolezza della portata potenzialmente condizionante (e quindi necessitante di controllo scientifico) di assunzioni, convenzioni, ideologie, credenze che prendono forma di parole, a loro volta pregne di funzioni strumentali ed ermeneutiche. Da un punto di vista pedagogico, se consideriamo che siamo ormai passati dalla famiglia di impianto teoretico e normativo, così cara alla retorica di questo nostro paese, alle tante – e diverse – famiglie (cfr. Contini, 2010) reali, diverse per struttura, cultura, bisogni, prendere atto delle «trasformazioni morfogenetiche della famiglia aiuta a cogliere la difficoltà [e a riconoscere l'inutilità] di formulare proposte d'intervento standardizzate» (Pati, 2014, p. 19), perché ogni nucleo familiare va considerato come «potenziale produttore di modelli educativi singolari» (Gigli, 2014, p. 89). Il profondo mutamento nel tempo del quadro di riferimento degli studi sulle famiglie conferma quanto la famiglia sia da concepirsi alla luce di una molteplicità di variabili e che il suo funzionamento e la sua struttura mutano ed evolvono progressivamente, facendone un "oggetto" di studio e di intervento non riducibile a modelli interpretativi predefiniti e costruiti esclusivamente su idee di famiglie "sane e ben funzionanti".

Per tale ragione individuiamo nell'approccio educativo transazionale una delle possibili vie per consentire a chi opera con e per le famiglie di sottrarsi alla tirannia di concezioni assolute e universalizzabili, rintracciando nella "logica" (Dewey, 1938, trad. it. 1973) un dispositivo capace di contenere i rischi di trascendenza, relativismo e soggettivismo ermeneutico che potrebbero incidere sulla delicata fase di "*impostazione* del problema" (cfr. Schön, 1983, trad. it. 1993) dalla quale prende le mosse l'intervento educativo attivato e realizzato dal professionista con e per le famiglie[2]. Pertanto, se lo studio della famiglia non può prescindere dall'analisi intellettuale della situazione complessiva

[2] Come avverte Corbi (2014), rileggendo Dewey, «le idee [sono] essenzialmente strumenti e progetti operativi e [...] il fine dell'indagine non [sta] nel conseguimento della verità, da intendersi come corrispondenza tra l'idea e la realtà, ma nella soluzione di una situazione problematica» (p. 17). È, infatti, nella fase di impostazione del problema che si insinua il rischio di «scivolare in un anarchismo metodologico che può determinare una deriva relativistica [...] e di conseguenza una perdita di ancoraggio alla realtà educativa» (Baldacci, 2013, p. 84).

assunta nella sua problematicità unica, in quanto ricerca situata l'analisi intellettuale della situazione nella quale si colloca l'oggetto famiglia – elemento astratto non assolutizzabile perché non pre-esiste all'indagine – è parte di un processo di conversazione riflessiva con la situazione e impone di definire il problema trasposizionandolo razionalmente e impostandolo «alla luce di una certa antinomia che ne permette una comprensione razionale» (Baldacci, 2012, p. 293). Se questa operazione tende, come di fatto avviene nel lavoro educativo con e per le famiglie, alla elaborazione di una modellistica di riferimento, a essa bisogna giungere mediante una "scelta della soluzione educativa" da effettuarsi secondo i criteri della "fedeltà alla ragione" e della "continuità della crescita", da una parte, e dell'"aderenza alla realtà della situazione educativa", dall'altra (cfr. Bertin, 1953).

10.3 Lavorare pedagogicamente con e per le famiglie

Il lavoro educativo con e per le famiglie

Quale espressione di una trasformazione che investe il campo del costume, della società, delle ideologie, dei valori e, quindi, delle configurazioni familiari che si pongono all'attenzione costante di quanti operano e/o intendono operare professionalmente nel campo delle relazioni educative familiari, la famiglia si mostra nella sua natura di «sistema in movimento che descrive nello stesso tempo pratiche del passato e nuovi sviluppi, collocati intorno ai tentativi di adattare la vita privata alle esigenze personali e alle possibilità stabilite socialmente» (Dizard, Gadlin, 1990, trad. it. 2002, p. 178).

Quando si colloca sul piano della natura e delle tipologie di intervento educativo con e per le famiglie, il professionista deve studiare le differenti forme di famiglia con uno sguardo riflessivo, chiedendosi innanzitutto quali siano i paradigmi che adotta per interpretare il funzionamento della famiglia con la quale sta operando. Per esempio, le parole utilizzate dal professionista per parlare di famiglia molto spesso «fanno riferimento a universi astratti vincolati a precise cornici teorico-professionali» (Sità, 2014, p. 85). È questa una delle ragioni per le quali Formenti (2000) invita ad adottare un «approccio critico e riflessivo, oltre che attento all'evoluzione storica dei modelli educativi» (p. 122). Così il professionista non parlerà di una sola educazione, ma dovrà moltiplicare gli sguardi e le direzioni di senso, andando a tematizzare le dimensioni educative molteplici che coinvolgono il sistema

famiglia, operando le opportune distinzioni. A questo proposito, Formenti individua cinque dimensioni del lavoro educativo su cui invita a concentrare l'attenzione:

1) l'educazione familiare *tout court*, intesa in senso generico e tradizionale come l'insieme di teorie pedagogiche e pratiche educative che hanno avuto e hanno come oggetto la famiglia o, in senso istituzionale, come educazione istituzionalizzata;
2) l'educazione in famiglia, che indica l'insieme delle pratiche educative esistenti, elaborate e agite autonomamente e spontaneamente all'interno del gruppo familiare;
3) l'educazione alla vita familiare, che è una dimensione più direttamente collegata a una visione soggettivistica della famiglia, perché il focus tende a spostarsi dal sistema complessivo ai singoli soggetti che della famiglia fanno parte;
4) l'educazione della famiglia, intesa come un tutto, un'unità interagente dotata di una propria identità, portatrice di una cultura e di una storia, per la quale si tende a mettere in atto interventi di tipo riparatorio e/o ri-educativo;
5) l'educazione con la famiglia, dimensione per la quale il lavoro educativo si focalizza per l'attenzione al contesto dell'intervento e alla "conversazione generativa".

Si tratta di dimensioni che attraversano l'universo pluriarticolato di interventi educativi pensati e realizzati con e per le famiglie, sui quali si concentrano contributi differenti ma contigui fra educatori, pedagogisti, maestri e insegnanti. Pertanto, volendo fornire a questi professionisti alcuni riferimenti utili a garantire la continuità educativa fra interventi agiti con e per le famiglie, è possibile indicare di seguito alcuni dei contesti di azione professionale dell'educazione familiare.

Fra i *servizi educativi di accompagnamento alla crescita e all'autorealizzazione di individui e gruppi*, rispetto all'educazione familiare possiamo indicare, a titolo di esempio, fra gli altri possibili, gli interventi di sostegno educativo alla genitorialità, la consulenza educativa alla genitorialità, le scuole per genitori. I *servizi di consulenza tecnica d'ufficio nell'ambito familiare* riguardano soprattutto gli interventi educativi che possono essere disposti in tutte quelle occasioni in cui un giudice si trova a dover decidere questioni che richiedono una competenza specifica extragiuridica, con il coinvolgimento di educatori, pedagogisti, assistenti sociali, psicologi. Fra le azioni di Consulenza Tecnica d'Ufficio (CTU) trova spazio soprattutto la mediazione, di cui diremo più avanti, prevista nelle cause di separazione o divorzio o in occasioni in cui bisogna decidere sull'affidamento e sul collocamento

dei figli. L'educazione familiare trova nei *servizi di educazione formale* e non formale una delle sue espressioni più importanti ma, al tempo stesso, più complesse e difficili da realizzare nel nostro Paese, soprattutto a causa di una mancata stabilizzazione di figure di supporto educativo e pedagogico nelle scuole. La presenza di educatori professionali socio-pedagogici e di pedagogisti nella scuole di ogni ordine è grado è attualmente affidato alla volontà e alla capacità di chi dirige le istituzioni scolastiche e alla disponibilità di fondi derivanti da fonti di finanziamento non stabili (per esempio, dalla partecipazione delle scuole a bandi competitivi per il finanziamento di attività extracurriculari, dalla disponibilità di finanziamenti di Enti locali che investono sul rapporto fra scuole e agenzie educative territoriali ecc.). Il ruolo delle agenzie educative non formali è centrale nella costruzione e nella coltivazione del rapporto di collaborazione fra scuole e famiglie, soprattutto in tema di co-responsabilità educativa. Vi sono, infine, una serie di *servizi educativi per la genitorialità e la famiglia* offerti da nidi d'infanzia, servizi integrativi per la prima infanzia, scuole, parrocchie, consultori, scuole per genitori, centri di orientamento per le famiglie, servizi di educativa domiciliare, associazioni e gruppi di mutuo aiuto.

L'agire di un professionista che opera con e per le famiglie si sviluppa come modello «debole» di relazione nel quale «si supera lo schema up-down, e l'idea che ci sia un modello astratto di buon genitore da applicare in qualsiasi contesto» (Milani, 2009, p. 30). Pertanto, esso non deve essere recintato in una «zona metodologica protetta [ma azzarderà] approcci metodologici inediti» (Mortari, 2003, p. 83) perché sarà volto a far emergere le competenze già presenti nel nucleo familiare (e che attendono di essere liberate), stimolandola alla ricerca delle proprie soluzioni, favorendo l'***empowerment**** delle persone che la compongono, anziché sostituirsi a loro con modalità assistenziali (cfr. Simeone, 2008, 2014).

Secondo Simeone, infatti, favorire l'*empowerment* delle persone che compongono la famiglia significa «stimolare la famiglia alla ricerca delle proprie soluzioni [...] anziché sostituirsi [ai suoi componenti] con modalità assistenziali. [...] L'*empowerment* è in questo senso essenziale per rendere consapevoli le famiglie delle risorse possedute e per stabilire una nuova forma di scambio interattivo tra famiglie, servizi e territorio» (Simeone, 2014, p. 342-343). Il lavoro educativo con e per le famiglie punta ad accompagnare la singola famiglia in un percorso di nuova progettazione delle dinamiche e delle prassi educative finalizzata a ge-

* **Empowerment**
Bruscaglioni (1994) definisce l'*empowerment* come «processo di ampliamento (attraverso il miglior uso delle proprie risorse attuali e potenziali acquisibili) delle possibilità che il soggetto può praticare e rendere operative e tra le quali può quindi scegliere» (p. 124). Un approccio pedagogico basato sull'*empowerment* «implica il passaggio da interventi centrati sul problema a interventi centrati sulle capacità e sulle competenze personali» (Simeone, 2014, p. 345).

stire situazioni di crisi (che vanno dalla più semplice alla più complessa) mediante l'individuazione e la liberazione delle competenze già presenti nel nucleo familiare.

Simeone sottolinea quanto possa essere controproducente per chi lavora pedagogicamente con e per le famiglie attribuire una accezione esclusivamente negativa alla parola "**crisi***", evidenziando, invece, come il termine vada riferito alla «rottura dell'equilibrio precedentemente costituito ed implica la trasformazione dei consueti schemi interpretativi e di azione che si rivelano inadeguati di fronte alle nuove esigenze» (Ivi, p. 342). In una visione sistemica e transazionale, il professionista è tenuto a considerare il ruolo attivo di tutti gli attori del sistema «coinvolti nel progetto (ri)educativo [per] andare oltre l'intervento sulla crisi, sulle famiglie in difficoltà [e] diventare una modalità operativa nell'ambito della prevenzione» (Formenti, 2000, p. 133).

Crisi

Dal greco, κρίσις (lat. *crisis*), «scelta, decisione», der. di κρίνω «distinguere, giudicare». In questo contesto intendiamo il concetto di "crisi" nel suo significato di trasformazione, quindi di cambiamento consapevole fondato su una decisione. In questo senso, la crisi è una condizione che caratterizza le transizioni lungo il corso della vita: transizioni sono i momenti e le situazioni di passaggio da uno stato/condizione/situazione all'altro/a nel corso della vita.

> Vi sono *crisi evolutive o di sviluppo* legate al naturale processo di crescita della famiglia, le quali segnano un momento di passaggio significativo, un salto qualitativo nella storia evolutiva della famiglia; oppure *crisi accidentali* determinate da eventi imprevisti, che modificano in modo significativo la vita della famiglia. Le prime, connesse con precise tappe di maturazione, sono facilmente prevedibili nel loro naturale susseguirsi; le seconde irrompono in modo imprevedibile nella vita della famiglia, modificandone i progetti e minacciandone la stabilità emotiva (Simeone, 2014, p. 341).

La crisi definisce una condizione di tipo transazionale che trova nelle fasi di transizioni una delle sue possibili occasioni di essere compresa e gestita in prospettiva trasformativa. Ecco perché il contesto familiare va costantemente «riscoperto [...] come luogo di scelta responsabile in grado di incrementare il proprio potenziale attraverso la rete delle relazioni e la scelta responsabile della tipologia di relazioni stesse affinché il mettere in comune il rapporto con l'altro, diventi scambio educativo determinante per la crescita interiore di chiunque si apra al confronto con l'Altro da sé» (Elia, Rubini, 2022, p. 7).

In ordine alla complessità crescente delle situazioni di crisi, è possibile individuare, a titolo di esempio, alcune tipologie di intervento.

Come emerge da quanto finora evidenziato, il lavoro educativo con e per le famiglie deve fondarsi su una «metodologia d'intervento [...] accuratamente costruita a partire dall'osservazione e dall'analisi degli

Tabella 10.1 – *Alcune tipologie di intervento educativo professionale con e per le famiglie*

Tipologia di intervento	*Rivolto a*	*Caratteri dell'intervento*
Facilitazione	Famiglie già in possesso delle risorse per affrontare fasi di transizioni che richiedono lo sviluppo di nuovi compiti e si avvalgono del supporto di esperti e/o di altri genitori e/o della più ampia rete familiare e amicale per trovare il modo di attivare quelle risorse.	La facilitazione agisce prevalentemente sulla consapevolezza, sul riconoscimento delle competenze personali e relazionali, sull'uso critico di alcune informazioni e/o consigli offerti dagli esperti, dagli altri genitori, e in genere sulla riflessione condivisa intorno all'esperienza concreta, a episodi di vita vissuta (si pensi ai corsi prematrimoniali, di preparazione al parto e per le famiglie adottive, ad attività organizzate da parrocchie e consultori, da nidi e scuole, dai gruppi di mutuo aiuto).
Sostegno	Famiglie che si trovano in situazioni di difficoltà e/o crisi momentanee derivanti dal dover affrontare eventi critici inattesi e fortemente destabilizzanti o l'accumularsi nel tempo di problemi diversi su vari fronti che mettono temporaneamente il sistema in una condizione di impossibilità evolutiva (si pensi alle crisi familiari legate alla gestione dell'invecchiamento, a malattie improvvise di uno o più membri del sistema familiare, all'insorgenza di situazioni di invalidità).	Il sostegno è teso a determinare cambiamento non mediante azioni finalizzate a correggere condotte o eliminare comportamenti considerati 'anomali' ma mediante un attento lavoro sulla definizione che gli attori danno della propria situazione e sulle potenzialità trasformative che essa apre.
Mediazione	Famiglie che si trovano in situazioni di difficoltà esplicitamente legate al conflitto, per lo più nei casi di separazione e divorzio, e in quelli di rottura della coppia a qualsiasi titolo costituita.	La mediazione introduce nel sistema famiglia strategie collaborative di gestione dei conflitti, stimolando la riflessività degli attori in gioco, soprattutto nell'interesse dei figli e facendo sì che i genitori si riapproprino delle responsabilità connesse al ruolo. Il setting pedagogico deve restare al di fuori dell'eventuale diatriba in atto fra magistrati, avvocati e altri professionisti, in quanto centrato sulla riorganizzazione delle relazioni familiari.
Controllo e tutela	Famiglie che si trovano in situazioni di allontanamento di un soggetto dal sistema familiare, per esempio quando si presentano problemi di violenza, di abuso o di inadeguatezza genitoriale.	Il lavoro educativo in situazioni di controllo e tutela è particolarmente complesso e delicato ed è generalmente teso a ricostruire le relazioni significative mediante azioni finalizzate a favorire una rielaborazione tale da configurare una sorta di rinascita. Si pensi, per esempio, ai programmi di rieducazione disposti in situazioni di restrizione della libertà, separazione fisica tra abusante e abusato e coercizione.

(*segue*)

Tipologia di intervento	*Rivolto a*	*Caratteri dell'intervento*
Terapeutico	Famiglie che si trovano in una condizione di disagio/difficoltà relazionale che ne arresta il naturale processo evolutivo.	A partire dalla interpretazione sistemica del sintomo come messaggio (espressione di disagio/difficoltà relazionale), la terapia con la famiglia è una modalità di lavoro che coinvolge nello stesso luogo/tempo tutti i conviventi, o comunque le persone implicate nel problema. Anche in questo caso l'obiettivo è quello di lavorare in chiave formativa e trasformativa, grazie a un lavoro d'équipe e usando il linguaggio e la comunicazione come principali strumenti attraverso cui riattivare le capacità di autoguarigione del sistema famiglia, soprattutto mediante la narrazione.

Adattato da Formenti (2000), con integrazioni da Catarsi (2008b), Iori (2006), Schettini (1997).
Fonte: Perillo, 2020a (cfr., per approfondimenti, Perillo 2018b).

indicatori che definiscono quale forma di intervento sarebbe possibile e auspicabile in una data situazione» (Formenti, 2000, p. 146). Concependosi come educatore riflessivo (cfr. Perillo, 2010, 2012), il professionista che lavora con e per le famiglie si predispone a essere «consapevole degli occhiali con cui guarda fuori e dentro di sé e disponibile a metterli in discussione e a modificarli, interrogando e lasciandosi interrogare dalle esperienze in cui è coinvolto, dai colleghi e dai contesti di lavoro, dagli stessi soggetti educativi con cui opera» (Contini, Demozzi, Fabbri, Tolomelli, 2014, p. 11). Diventa quindi fondamentale, per il professionista, disporsi verso una gestione riflessiva del proprio lavoro pedagogico con e per le famiglie.

La scuola

CAPITOLO UNDICESIMO

Pascal Perillo

Obiettivi del capitolo

1. Conoscere e comprendere le implicazioni pedagogiche della scuola come agenzia educativa formale, nel più ampio quadro del Sistema Formativo Integrato
2. Conoscere e comprendere le implicazioni del rapporto tra pedagogia, scuola e politica nel ripensamento critico del ruolo della scuola nella contemporaneità
3. Conoscere e comprendere i presupposti e le articolazioni pratiche di una gestione pedagogica della scuola secondo le istanze dell'educazione democratica
4. Saper argomentare, da un punto di vista teorico-pratico, le questioni di pedagogia scolastica oggetto del capitolo

11.1 La pedagogia a scuola

Nel capitolo quarto abbiamo precisato che la prima alfabetizzazione avviene a scuola ma che è fondamentale che le persone continuino a migliorare le conoscenze e le competenze minime che consentano loro di vivere in modo attivo e consapevole. Si è anche definito il "sistema formale" (la scuola) come l'insieme di istituzioni (normate dallo Stato) deputate a istruire; in questo senso, si è asserito che il sistema di istruzione è affidato alle istituzioni scolastiche nazionali che hanno autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, sperimentazione e sviluppo. Di tale sistema è stata presentata anche l'articolazione complessiva. In questo capitolo eleveremo le riflessioni sulla scuola dalla sola dimensione dell'istruzione, esplicitando maggiormente le implicazioni pedagogiche connesse alla configurazione della scuola quale istituzione che è chiamata a educare e formare, e non solo a istruire, le persone. Questo assunto non deve apparire scontato perché il rischio di contrapporre l'istruzione e l'educazione, considerandoli processi non complementari ma antitetici, è sempre dietro l'angolo, con la conseguenza di deter-

minare una perdita di senso della funzione educativa della scuola (cfr. Massa, 1997a).

Fra gli "attori" del "Sistema Formativo Integrato" (cfr. Frabboni, 1989; Frabboni, Pinto Minerva, 1994, 2003, 2018) la scuola gioca un ruolo fondamentale. Tuttavia, questo sistema (formale) appare sempre più disgiunto dagli altri due sistemi dell'educazione: il "sistema non formale" (la famiglia e le altre agenzie "intenzionalmente" educative) e il "sistema informale" (la cultura a pagamento, di mercato). Partiamo, dunque, da un assunto fondamentale che ereditiamo dal "credo pedagogico" di Dewey (1897, trad. it. 1961):

> Molta parte dell'educazione attuale fallisce poiché trascura questo principio fondamentale della scuola come forma di vita di comunità. Essa concepisce la scuola come il luogo dove si impartisce una certa somma di informazioni, dove devono essere apprese certe lezioni e dove devono venire formati certi abiti. Il valore di questi si concepisce come collocato in gran parte in un futuro remoto. Il fanciullo deve fare queste cose in vista di qualche altra cosa che dovrà fare, e di cui esse sono la semplice preparazione. Per conseguenza esse non diventano una parte dell'esperienza vitale del fanciullo e pertanto non sono veramente educative (p. 3 ss.).

Il Sistema Formativo Integrato e le alleanze educative territoriali

L'idea della scuola come forma di vita di comunità è intimamente connessa al progetto del sistema formativo integrato, o 'allargato', come preferì definirlo De Bartolomeis (1983, 1998) immaginando una contaminazione della scuola con la cultura del territorio e del lavoro. Un progetto che si è sviluppato nel corso di un tempo non breve e che non ha ancora visto concretizzarsi quella comunità educante di cui ancora oggi si parla, a causa dell'assenza di adeguati dispositivi normativi e di relative traduzioni sul piano delle politiche educative e sociali in grado di valorizzare concretamente le reti tra famiglie, scuole e agenzie educative territoriali già esistenti o di costruirne di nuove, adottando una autentica filosofia della cura educativa (Mortari, 2015) e investendo sul dispositivo dell'alleanza educativa (cfr. Milana, Perillo, Muscarà, Agrusti, 2023). Eppure, più di sessant'anni fa, Laporta (1960) aveva già suggerito i procedimenti con cui tradurre in pratica una concezione dei rapporti fra società, educazione e scuola, riprendendone gli sviluppi ulteriori, sulla scorta dell'esperienza della Scuola-Città "Pestalozzi", nella formula della "comunità scolastica" (Laporta, 1963).

Considerare, oggi, a distanza di tanti anni, l'alleanza educativa come dispositivo strategico per la costruzione e la coltivazione delle reti educative territoriali significa agire in vista della costruzione di un dialogo a sostegno di una progettualità congiunta fra sistemi formale, non formale e informale dell'educazione che, nella progettazione e nella

realizzazione dell'educazione, coltivino la multiforme pluralità relazionale di questo processo (cfr., *infra*, capitolo quinto). Una autentica alleanza educativa si sottrae a qualsiasi cristallizzazione, per aprirsi con dinamicità alle eventuali trasformazioni necessarie a migliorare il proprio funzionamento in relazione a nuovi bisogni, con il coinvolgimento attivo di tutti gli attori territoriali, e per diventare un modo d'essere e di agire della comunità di cura educativa dal valore profondamente inclusivo (cfr. Manno, 2020).

Investire sulle alleanze educative significa operare politicamente e professionalmente per la costruzione e la coltivazione di una comunità educante che sia in grado di:

a) garantire che le sinergie tra scuole, famiglie, studenti e servizi territoriali promuovano strategie e prassi integrate per una scuola inclusiva;
b) promuovere le reti di sussidiarietà e la co-responsabilità educativa delle agenzie formative territoriali;
c) contribuire, da un lato, ad arricchire la prospettiva promozionale ed emancipativa del lavoro educativo delle scuole e delle agenzie educative territoriali e, da un altro lato, a prevenire e recuperare fenomeni di vulnerabilità, fragilità e marginalità sociale, di povertà educativa, di abbandono scolastico, di dispersione, a favorire il diritto allo studio e a valorizzare ogni forma di apprendimento.

È la comunità educante, inoltre, a garantire che scuole e agenzie del territorio possano fare ricerca e sperimentazione in ambito educativo insieme con le università. Non solo. Perché vi sia realmente l'alleanza educativa è necessario che nelle scuole di ogni ordine e grado siano presenti, in maniera stabile, figure professionali in grado di supportare pedagogicamente il delicato e difficile lavoro di maestri, insegnanti e dirigenti scolastici. Stiamo pensando, evidentemente, a educatori e pedagogisti (su queto torneremo più avanti). Perché questo avvenga, è necessario però che nelle politiche e nelle abitudini di gestione del sistema formale si operi un cambio di paradigma, almeno su due piani: quello istituzionale e quello culturale.

> Sul *piano istituzionale* appare quanto mai urgente il richiamo alle alleanze istituzionalmente formative (scuola, famiglia, enti locali, associazionismo) a stipulare tra loro un patto di ferro, una grande alleanza pedagogica. [...] Sul *piano culturale* le agenzie [...] sono chiamate a ridisegnare il proprio modello pedagogico (educativo e culturale) per far sì che l'integrazione si affermi come la sommatoria di *più* luoghi dell'educazione, ciascuno con una propria "dominanza" formativa [...]. (Frabboni, Pinto Minerva, 1994, pp. 508-509).

Neoliberismo
Indirizzo recente di pensiero economico che si oppone alla tendenziale riduzione della libertà di mercato operata dalle concentrazioni monopolistiche e soprattutto dall'intervento statale nell'economia, e chiede pertanto, in linea con gli orientamenti dei Paesi occidentali più progrediti, che lo stato si limiti a ripristinare le condizioni di concorrenzialità, astenendosi da altre forme di azione economica che sono considerate inefficaci, tardive, facili a degenerare in un dirigismo costrittivo (cfr. Treccani, https://www.treccani.it/vocabolario/neoliberismo/). L'ideologia neoliberista eleva il "mercato" a principio unico, o prioritario, di razionalità sociale in grado di fornire risposta alla crisi sociale, con la conseguenza di organizzare, in nome di quel principio (sotto la "dittatura del mercato"), tutti gli ambiti della società e, quindi, anche l'educazione e i suoi contesti di sviluppo. Fra questi, la scuola diventa il contesto in cui formare il produttore prima che il cittadino.

"Scuola più territorio: un'equazione possibile". Così i due pedagogisti configurano l'operazione che la scuola deve realizzare perseguendo obiettivi e finalità pedagogiche che siano libere da condizionamenti derivanti da logiche altre. Ci stiamo riferendo, in questo caso, alla necessità, per la scuola del terzo millennio, di liberarsi dall'ipoteca dell'efficientismo e della performatività tipica del modello dominante del **neoliberismo***.

In questo scenario, Baldacci (2019) esprime forti perplessità sulla condizione attuale della scuola italiana:

> La scuola si trova oggi di fronte a un *bivio*: da una parte il *mercato*, con i suoi meccanismi concorrenziali e i suoi imperativi d'efficienza sociale; dall'altra la *democrazia*, con il suo progetto d'emancipazione umana. E la scuola non può, come Arlecchino, farsi serva di due padroni. Deve scegliere quale principio seguire, quale strada imboccare. [...] Scegliere se formare un uomo a una sola dimensione, il produttore competente ma politicamente indifferente, disimpegnato e conformista, o l'*uomo completo*: cittadino partecipe e riflessivo, e produttore al tempo stesso (pp. 9-11).

Sia chiaro al lettore che qui non si sta mettendo in discussione la necessità che la scuola progetti e riprogetti il suo mandato istituzionale tenendo conto anche delle esigenze del mondo del lavoro. Quello che preme evidenziare, invece, è la necessità di non far soccombere la scuola sotto il peso del sistema politico-economico.

Come più volte ricordato, l'angolo prospettico adottato in questo volume è quello di una pedagogia in situazione (cfr. Corbi, Perillo, 2014) alimentata da una visione riflessiva e trasformativa del fare educazione (cfr. Dewey, 1916, trad. it. 1949, 1931, trad. it. 2010, 1933, trad. it. 1961; Dewey, Bentley, 1949, trad. it. 1974; Striano, 2001; Perillo, 2010, 2012; Striano, Melacarne, Oliverio, 2018; Chello, 2021). In questo senso, viene riconosciuto alla pedagogia il compito e la responsabilità di configurarsi anche come sapere che pensa i contesti dell'educazione (formale, non formale e informale) mediante l'adozione rigorosa del suo "congegno" (Cambi, 1986) e dei suoi dispositivi epistemologici e metodologici, situando le sue riflessioni nei contesti di quel reale di cui non è possibile non riconoscere il "carattere pratico"

(Dewey, 1908, trad. it. 2008) e tenendo alta l'attenzione sulla formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione. Nell'ottica del "transazionalismo deweyano" (cfr. Garrison, Öhman & Östman, 2022) questo significa mettere al centro della riflessione pedagogica anche la pratica educativa professionale di cui sono promotori educatori, pedagogisti, maestri e insegnanti.

Capita spesso, invece, che l'educazione venga ridotta a oggetto di indagine misurabile e che si pensi ad essa con riferimento alle performance dei soggetti (in particolare di alunni e studenti). In questi casi è evidente che si ragioni in termini di qualità funzionale. Nel discorso politico neoliberista, per esempio, viene anticipata fin dai primi anni di vita la logica competitiva che, in prospettiva, diventerà logica imprenditoriale; lo hanno recentemente evidenziano Roberts-Holmes e Moss (2021) parlando di neoliberismo ed educazione nella prima infanzia. Perseguendo questa strada l'educazione rischia davvero di soccombere alle logiche del mercato concretizzando il rischio di pensare l'infanzia come "ritorno di investimento" (Chello, 2022), le famiglie come semplici depositarie di misure compensative (Perillo, 2022) e la scuola come "braccio secolare dell'ideologia" (Baldacci, 2019, p. 17).

Quello che preme evidenziare in questa sede è che il modo di intendere l'educazione, e i suoi contesti, da parte di chi è chiamato a gestire il sistema educativo del nostro Paese incide direttamente sulle politiche educative. Va, pertanto, evitato il rischio di piegare il sistema tanto al senso comune quanto a strumentalizzazioni ideologiche ed economiche che sostanziano molte delle scelte politiche e istituzionali, soprattutto quando queste non sono adeguatamente supportate da un contributo di pensiero pedagogicamente avvertito.

Nell'educazione esperita quotidianamente dalle persone assumono un ruolo non secondario «credenze e abiti mentali che incidono sulle pratiche di trasmissione culturale» (Baldacci, 2012, p. 18) esercitate dagli «adulti che agiscono da "educatori" informali» (*Ibidem*). Questo "sapere di senso comune", che Baldacci associa alla "pedagogia popolare" (cfr. Bruner, 1996, trad. it. 1997), è «non di rado connesso alle ideologie dei vari gruppi sociali, alle loro visioni del mondo e della vita» (*Ibidem*). La pedagogia del senso comune, cui sono socializzate tutte le persone – in ragione del fatto che l'educazione è processo situato e diffuso e, quindi, nessuno può dirsi non educato – può indurre naturalmente chiunque abbia responsabilità educative istituzionali a far ricorso alla sola pedagogia popolare del senso comune anche quando si tratta di operare scelte delicate e strategiche che richiedono, invece, un contributo scientifico adeguato (cfr., *infra*, capitolo terzo).

La pedagogia scolastica

Strollo e Vittoria (2022) parlano, in questo senso, di "pedagogia scolastica", intendendola come "un luogo di riflessione", non già come

una scienza universale. Questo luogo di riflessione ha bisogno che la comunità scolastica si dia spazi e tempi per esercitare il pensiero, dispositivo principe della pedagogia. La scuola, quindi, ha bisogno di spazi permanenti di riflessione e dialogo che facciano emergere questioni, interrogativi, inquietudini, strumenti interpretativi che si costruiscono mediante conoscenze sulla storia della scuola, sul senso della ricerca, sulla gestione delle emozioni e della comunicazione, su diversi processi di apprendimento, sull'uso dei social network, sulla costruzione di nuovi paradigmi. Si va nella direzione di rivendicare il ruolo della pedagogia a scuola perché «non è possibile comprendere il senso della pratica di insegnamento-apprendimento a scuola [così come di tutte le altre implicazioni e declinazioni delle pratiche educative e formative che in quel contesto prendono forma] senza una profonda riflessione sulla pratica stessa: tale riflessione è generata, ampliata, problematizzata dalla pedagogia» (p. 7). La scuola ha bisogno di una pedagogia critica e problematica, in grado di supportare scientificamente la missione che le è propria e che si sostanzia nel creare le condizioni perché «tutti i giovani abbiano eguali possibilità di accesso [...] mediante processi democratici, capaci di promuovere una conoscenza critica, una tendenza alla riflessività, al dialogo, all'inclusione, alla solidarietà, all'ecologia, alla pace» (*Ibidem*).

A questo proposito, senza scomodare il complesso e importante dibattito sulla pedagogia nera di stampo moderno-borghese (cfr. Miller, 1987), è evidente che una visione neoliberista dell'educazione mal si concilia con una visione di sistema che voglia alimentarsi, invece, di una pedagogia critica, problematica, democratica ed emancipatrice. «Una società basata sulla concorrenza a tutti i livelli tende ad emarginare i competitori difettosi [...]» (Baldacci, 2022, p. 452) che non reggono al peso di un'educazione intesa come processo apprenditivo di tipo individualistico, come denunciato da Biesta (2010, 2022) con il concetto di "learnification". Learnificare per rispondere al bisogno del singolo di costruirsi come attore performante all'interno di un sistema sempre più conflittuale e competitivo impedisce di valorizzare processi di riconoscimento reciproco e, quindi, di creare le condizioni per una società inclusiva e democratica. Per questo motivo – sostiene Striano (2022) – «è necessario focalizzare l'attenzione sulla funzione emancipatrice del lavoro educativo in una prospettiva che porta l'insegnante oltre la dimensione della "learnification", ovvero della riduzione del lavoro educativo all'attivazione e al controllo di processi di apprendimento che rappresenta una cornice semantica in cui la scuola è stata frequentemente ingabbiata» (p. 71). È evidente come faccia da sfondo a questo problema soprattutto il complesso e delicato rapporto fra la pedagogia e la politica – «come complesso di principi, valori e criteri operativi» (Laporta, 1963, p. 3) –, rapporto rispetto al quale la scuola assume un ruolo centrale e sul quale i professionisti dell'educazione e della formazione non possono esimersi dall'interrogarsi costantemente.

11.2 Pedagogia, scuola e politica

Il banco di prova della scuola

Maestri del calibro di John Dewey e, dopo di lui, in Italia, Lamberto Borghi, Raffele Laporta, Piero Bertolini, Elisa Frauenfelder, e tanti altri che sarebbe impossibile adeguatamente citare in questa sede, hanno sondato la delicatezza e la complessità del rapporto tra pedagogia e politica. La convergenza del discorso pedagogico con quello politico, ossia lo sforzo di tenere alto il dialogo per perseguire finalità educative adeguate a rispondere alle esigenze educative delle persone e delle società, richiede un'alta dose di allerta critica, come documentato dal dibattito pedagogico italiano degli anni Settanta del Novecento, con particolare riferimento agli anni della "contestazione" o del cosiddetto Sessantotto.

La Contestazione (dal latino *contestor*, "chiamo in testimonianza", composta da *cum*, "con", "insieme" e *testis*, "testimone") può essere riletta come testimonianza della tendenza generale a un rinnovamento culturale che ha coinvolto anche la riflessione pedagogica, attraversata da un lavoro di ridefinizione scandito da molteplici proposte che, soprattutto nel "laboratorio" scuola, mediante la ridefinizione dello statuto epistemologi agogia hanno guidato l'approdo a una pedagogia critica (cfr., *infra*, capitolo secondo). Il Sessantotto ha rappresentato un «movimento tellurico» (Capanna, 2008, p. 36) che ha testimoniato della coscienza globale smascherante le finzioni della democrazia, non senza commettere qualche errore: le esagerazioni di tipo ideologico, la sopravvalutazione della forza delle masse, la ricerca spasmodica dell'andar sempre e comunque contro corrente, l'eccesso di una fede unita a una scarsa esperienza e coscienza politica.

La società contro la quale si rivolgeva il vigoroso 'no' dei giovani sessantottini era segnata da avvenimenti sensazionali (cfr. Perillo, 2013). In Italia erano ben note le vicende politiche statunitensi e il riverbero della politica e della vita sociale americana non avrebbero fatto tardi a orientare scelte e azioni politiche italiane, anche in ambito scolastico. I protagonisti della politica italiana di quegli anni erano la DC, la sinistra (rappresentata dal PCI, dai socialisti e dai socialdemocratici con i repubblicani) e la destra (con i liberali nostalgici del fascismo e della monarchia). Il breve *boom* economico, con le relative migrazioni dal sud al nord del paese, lasciava il posto alla congiuntura:

con la fine del 1965 il sistema economico italiano entrava in una fase di ripresa, dopo gli anni critici 1963-1965; il 1967 segnava l'entrata nella fase di espansione vera e propria. La riorganizzazione dell'economia italiana, iniziata prima della crisi, con la riduzione di imprese e nuove concentrazioni produttive e finanziarie (processi di concentrazione e di centralizzazione del capitale, ammodernamento tecnologico, selettività degli investimenti) avveniva nel quadro più generale di una progressiva integrazione internazionale del capitale, a livello europeo e mondiale, nel quale la borghesia era protagonista assoluta.

Le dinamiche di vita quotidiana nei primi anni '60 si ridefinivano in maniera incisiva nei termini della libertà: le nuove generazioni erano ansiose di farsi avanti con le loro nuove esigenze di conoscenza e di consumo. Stava cambiando il costume: nuove idee, nuove tendenze, inedite ed entusiasmanti frivolezze caratterizzavano parte della vita dei giovani che, nello scenario internazionale della "guerra fredda", ballavano il *twist* e indossavano le minigonne di Mary Quant, seguaci dei Beatles e dei Rolling Stones, della pop-art di Andy Warhol, dei cantautori e della TV di massa. La cultura si stava massificando, trovando nella televisione lo strumento ideale di intrattenimento e di unificazione linguistica e culturale. La Rai, televisione di Stato, diventava Tv di "servizio", alternando intrattenimento e approfondimento. Famosa, in questo senso, la nota trasmissione d'istruzione elementare *Non è mai troppo tardi* condotta dal maestro Alberto Manzi in un periodo particolarmente importante in cui si stava introducendo la scuola media unica (era il 1962).

La Scuola di Francoforte e la teoria critica della società, in particolare quella contenuta negli scritti di Herbart Marcuse, sono generalmente considerati la base ideologica del Sessantotto. Le letture giovanili vedono protagonista Marcuse che elaborava in quegli anni una forte critica agli sviluppi della società capitalistica ed è per questo considerato il maestro della nuova sinistra. Con la sua critica alla razionalità tecnologica, al "principio della prestazione" (cfr. Marcuse, 1956, trad. it. 1968) e alla società capitalista consegnava alla storia il libro culto della contestazione giovanile, *L'uomo a una dimensione* (1964). Il filosofo, utilizzando una delle dimensioni più proprie della pedagogia, l'utopia, ipotizza una società in grado di utilizzare lo sviluppo tecnologico per favorire la liberazione dell'uomo dai vincoli tradizionali e dall'unidimensionalità che la modernità imponeva alla vita di tutti.

I profondi cambiamenti prodotti dalla generazione della rivolta esistenziale nel decennio 1960-1970 investì tutti i campi, dalla famiglia alla scuola, dal lavoro alla politica, esprimendosi anche attraverso la controcultura *hippy* con la ricerca di culture esotiche antagoniste a quella occidentale e attraverso i movimenti pacifisti nati dalla reazione

alla guerra del Vietnam. Il rifiuto dei tradizionali rapporti intergenerazionali indusse a ridefinire la famiglia come comune e, come evidenziato nel capitolo secondo, questa svolta critica incise anche a mutare fortemente lo scenario degli studi sulla famiglia, mettendone in discussione una certa 'idea'; emblematica, in questo senso, l'apodittica e provocatoria dichiarazione della «morte della famiglia» (Cooper, 1972).

In Europa il clima della Contestazione era particolarmente sentito nelle università. La «fiammata ideologico-culturale» (Cambi, 1995, p. 515) invase i saperi e le istituzioni, soprattutto quelle educative. Il sapere accademico fu investito da una critica feroce: se ne denunciarono il malcelato ideologismo e la non neutralità. La controcultura giovanile cominciava ad andare oltre l'Accademia. Alimentate dal pensiero delle 'tre M' (Marx, Mao e Marcuse), la critica delle ideologie e la tensione all'utopia animavano i cuori dei marxisti rivoluzionari, degli anarchici e degli estremisti che pensavano a una nuova, inedita società.

A Parigi gli studenti della Sorbona protestavano nel maggio del 1968, uniti nella lotta contro il progetto governativo di razionalizzare le strutture scolastiche per renderle maggiormente rispondenti alle esigenze industriali (favorendo, così, i settori tecnologicamente avanzati), con la conseguenza di una rigida politica selettiva del percorso formativo secondario (il Piano Fouchet) che avrebbe ridotto significativamente l'accesso all'università. La contestazione studentesca francese fu sostenuta dalla classe operaia che iniziò a occupare le fabbriche in tutta la nazione. In Francia il movimento ebbe un grande significato politico, portando a un profondo rinnovamento nel costume, nella morale e nei comportamenti.

Anche in Italia il movimento della contestazione ebbe come protagonisti i giovani, soprattutto studenti, e dovette affrontare, oltre alla polizia, anche gli attacchi dell'estrema destra. Il clima del miracolo economico venne messo in discussione dall'affermarsi di nuovi bisogni, nuovi valori, nuove *Weltanschauung*. La pratica della disobbedienza si conciliava con la spinta al volontariato e tutto diventava una questione politica. Woodstock, la droga e il sesso libero, il femminismo, la pillola anticoncezionale e le lotte per l'aborto e il divorzio erano i principali sintomi di quello che i puritani del tempo consideravano un malessere sociale. «La mobilitazione degli studenti universitari [...] portò all'occupazione di numerose facoltà universitarie, a grandi manifestazioni di piazza e a frequenti scontri con le forze dell'ordine» (Sabbatucci, Vidotto, 2007, p. 336): la lotta contro l'autoritarismo accademico e il principio della selezione scolastica si intrecciavano con la feroce ostilità contro il sistema capitalistico e la cultura borghese, esprimendosi in un rifiuto della prassi politica tradizionale. Interlocutore privilegiato del movimento studentesco (inizialmente promosso da

una minoranza di estrazione borghese per poi ampliarsi con il coinvolgimento degli studenti medi), sotto l'egida della 'fede democratica' (con l'esaltazione del momento assembleare, dell'egualitarismo e della spontaneità) e dietro la spinta di gruppi intellettuali operaisti e marxisti, fu la classe operaia. Il sistema politico non appariva in grado di rispondere alle nuove esigenze dei più giovani, incompresi ma anche impazienti di rovesciare il tavolo per ricominciare da capo l'intera partita (cfr. Colarizi, 2007). Modelli di comportamento, strutture sociali e valori troppo lontani quelli tra i padri e i figli del '68. La protesta del novembre 1967 fu solo il preludio del Movimento: era la fase finale della "marcia delle litanie" (da Milano a Roma, durata 25 giorni) organizzata dal sociologo, poeta ed educatore della non violenza Danilo Dolci per chiedere la fine del conflitto in Vietnam.

Dolci (1996) era noto per il suo metodo maieutico del lavoro sociale ed educativo: utilizzare la modalità socratica come pratica di *empowerment*, "valorizzazione" (cfr. Dolci, 1968) e "capacitazione" (cfr. Scotto, 1998) delle persone generalmente escluse dal potere e dalle decisioni mediante una modalità cooperativa di dibattito, studio e ricerca comune della verità. Rifiutando verità preconfezionate e considerando il cambiamento come qualcosa che non può prescindere dal coinvolgimento e dalla partecipazione diretta degli interessati, nelle riunioni da lui animate ciascuno si interrogava e imparava a confrontarsi con gli altri, ascoltando prima di decidere. Grazie a collaborazioni internazionali, Dolci avviò l'esperienza del Centro Educativo di Mirto, frequentato da centinaia di bambini e girò l'Italia per animare laboratori maieutici in scuole, associazioni, centri culturali.

L'antipedagogia

Oggi possiamo ragionevolmente affermare, con Raffaele Laporta, che da un certo punto di vista pedagogico la lotta delle masse studentesche è stata, al di là delle ideologie, la cartina al tornasole dei vari raggruppamenti politici. Uno dei suoi scritti più importanti, *La difficile scommessa* (1971), prende le mosse – come lo stesso Laporta dichiara nella Introduzione – da uno scritto pubblicato tre anni prima nel quale, affrontando il problema della crisi dell'università, il pedagogista pescarese definisce una scommessa difficile la proposta di trasformare questa istituzione nel rispetto dell'ideale di una educazione "vera", vale a dire di una educazione "effettivamente adeguata all'esigenza", quindi sostanziata da una intenzionalità che tenga conto delle esigenze di crescita di ognuno e di tutti e ad esse garantisca possibilità di sviluppo. Docenti e studenti del Sessantotto appaiono come prodotti di un momento storico che rende i primi, in particolare quelli universitari, il prodotto di una selezione più o meno efficiente rispetto a obiettivi scientifici, ma inconsistente nell'ambito di quei valori umani di fondo che dovrebbero servire a motivare, orientare, rendere esaustivamente

valida la scienza nella società; i secondi contestatori che parlano di educazione passando per la politica e non per la pedagogia: di qui la crisi generata dalla comune carenza di una coscienza scolastica ed educativa. Il docente come modello di antipedagogia, l'università come punto di rottura di una società diseducativa e lo studente che fa la rivoluzione rivendicando un diritto di cui non conosce la natura profonda, sono il prodotto, sostiene Laporta, di una condizione storica che non ha permesso all'educazione di svolgere la sua missione di trasformazione sociale e civile. In questo senso la responsabilità è evidentemente pedagogica: «Ciascun individuo può esercitare i propri diritti ed osservare i propri doveri solo se ha ricevuto una formazione adeguata: in altre parole, deve essere pienamente consapevole dei propri diritti per poterli reclamare, deve conoscere i propri doveri per poterli rispettare» (Ariemma, 2011, p. 13). Non deve stupire, quindi, se la fiammata ideologica degli studenti del Sessantotto si spense con la scorciatoia offerta da una università che si stava deresponsabilizzando (rinunciando e rinnegando la sua stessa storia e le sue funzioni paidetiche) con la liberalizzazione dei piani di studio: ai più bastò di eliminare dal piano di studi gli esami più difficili per spegnere il fuoco della rivoluzione.

Quale nesso, dunque, tra la rivoluzione politica e quella pedagogica? La rivoluzione politica produce cambiamenti che solo l'educazione può consolidare:

> quando è davvero una rivoluzione, è d'altra parte sempre anche una scorciatoia educativa: là dove l'educazione con i suoi lenti processi evolutivi non riesce a tener il passo con mutamenti tecnologici, economici, sociali, il crescere delle tensioni determina possibilità di rotture nel sistema, e la via per cui tali rotture si producono è inevitabilmente quella politica della rivoluzione, con gli estremismi, le giustificazioni ideologiche, le prese di potere di parte che le sono proprie. [...] La politica può far tutto questo, ma – al di fuori di processi educativi intenzionali o meno – non ha il modo, perché non ha il metodo necessario, per trasformare le coscienze di massa (Laporta, 1971, p. 66).

Se dunque la politica fa la rivoluzione, l'educazione ne consolida i risultati, rendendoli fecondi attraverso il cambiamento e traducendo il progresso in forme razionali e positive. Ma il rapporto politica-educazione non può essere mai assunto in termini di subordinazione della seconda alla prima. Il cambiamento è intravisto da Laporta nella possibilità di realizzare la formazione di un uomo nel quale siano radicati, insieme, lo specialista e il politico. Di qui la scommessa di una "Paidetica" che formi un uomo «*operatore per la società*» (Laporta, 1996, p. 584). Questo obiettivo trova possibilità di sviluppo nell'utopia la-

portiana che vede l'università come comunità di lavoro scientifico ed educativo in cui docenti, che siano al contempo scienziati ed educatori, formino discenti che siano al contempo professionisti e cittadini armati di una forte coscienza politica.

La scuola come comunità di liberi

Ne deriva la considerazione del ruolo attivo dello studente nella democrazia scolastica, un ruolo che in quegli anni non andava certo ulteriormente teorizzato (Laporta si era formato sul Dewey e conosceva bene le teorie maturate dalle esperienze degli attivisti) ma sicuramente concretamente realizzato in una scuola da organizzarsi come comunità di liberi e di eguali, aperta al rapporto con l'ambiente esterno e capace di attrezzare gli individui degli adeguati strumenti percettivi e intellettuali:

> Formare la personalità sociale dei giovani secondo le leggi intrinseche all'organismo umano, e formare la loro personalità intellettuale secondo le leggi proprie dell'intelligenza non è pensabile come fatto politico ma solo come procedimento educativo: anzi come insieme di procedimenti, ciascuno preciso, definito nei motivi e nei vari momenti (Laporta, 1971, p. 84).

L'educazione vera, alla maniera laportiana, appare dunque irrealizzabile se non si avvale di metodi e contenuti che non vengano respinti dall'ambiente nel quale si calano, restituendo alla pedagogia tutta la fragilità di cui è intrisa quando si propone come scienza esatta e infallibile. L'educazione trova la sua ragione d'essere nella possibilità di migliorare l'esistente partendo dall'esistente stesso, per consentire al singolo di "coscientizzare" la dialettica soggetto-oggetto nel proprio percorso di formazione, a tutti i livelli, a scuola come nella società.

Stiamo evidentemente leggendo il nesso pedagogia-politica seguendo l'indicazione di Frauenfelder:

> Nel contrasto fra *ethos* della cittadinanza ed esistenza consumata dai consumi, la posta in gioco è la libertà ossia l'assoluto pedagogico. [...] Il nesso pedagogia-politica trova la sua verità nel fatto che ambedue implicano la promozione e l'esercizio della libertà, al fine della formazione di personalità compiute, consapevoli, responsabili, padrone di se stesse, in grado cioè di progettare e gestire in modo intelligente la propria esistenza singolare e collettiva (Frauenfelder, 2011, p. 4).

La pedagogia come sapere che non si chiude nel «protagonismo di un soggetto in formazione che apre e dischiude prospettive, istituisce sensi inediti, crea e moltiplica mondi in una dimensione che si definisce intransitivamente e che perciò si trasforma in uno scenario virtuale senza più alcuna relazione con il mondo reale» (Corbi, 2010, p. 100), dei limiti di quei processi interpretativi si deve occupare. La retroazione riflessiva che il sapere pedagogico fa su se stesso dovrebbe passare attraverso l'ermeneutica dei problemi e da quelli giungere allo statuto formale, come ci ha insegnato Dewey. La pedagogia, stando «in mezzo al guado» (Ivi, p. 110), deve affrontare i problemi della formazione riconoscendo l'esistenza del limite come spazio reale col quale necessariamente confrontarsi.

Il rinnovamento pedagogico

Le pedagogie del Sessantotto consegnano alla storia dell'educazione una inedita opzione riflessiva per la pedagogia europea. I problemi dell'educazione (dalla famiglia alla scuola, dal territorio all'università) vengono sottoposti a una revisione critica radicalmente volta a smascherare l'ideologia come falso pensiero, soprattutto in ambito scientifico (cfr. Perillo, 2013). L'ideologia che si riproduce (cfr. Althusser, 1970) è individuata anche in pedagogia. Angelo Broccoli (1974, 1978) è stato, in questo senso, uno dei teorici italiani maggiormente attenti all'ideologismo pedagogico: partendo dalle derivazioni umanistico-storicistiche del materialismo storico egli propone una acuta denuncia anti-ideologica dell'educazione e della pedagogizzazione della scienza.

A diversi livelli e con prospettive differenti, a partire dagli anni Settanta la pedagogia del secondo Novecento ha avvertito con sempre maggior forza l'esigenza di attivare un processo di riflessione critica, aperta e problematica sulla sua specificità teorico-pratica, alla ricerca di quel *proprium* che la rendesse sapere epistemologicamente fondato. Sulla questione si è ampiamente e capillarmente discusso (Brezinka, 1980; Cambi, 1986; De Bartolomeis, 1953; De Giacinto, 1977; Dewey, 1929, trad. it. 1967; Fadda, 1983; Granese, 1968; Kneller, 1975; Laeng, 1960; Laporta, 1980; Metelli Di Lallo, 1967; Scheffler, 1972; Sola, 2002).

> Il decennio che seguì ai lavori della Costituente fu una stagione di profonde trasformazioni e di duri scontri ideologici che investirono anche il mondo della cultura. La crisi e il tramonto definitivo dell'egemonia idealistica, soprattutto nella versione dell'attualismo gentiliano, che aveva preteso di poter riassorbire interamente nella riflessione filosofica la specificità del problema pedagogico e didattico, coincisero con il manifestarsi di una vivace esigenza di rinnovamento della cultura pedagogica e con l'apertura di questa agli apporti internazionali, in particolare a quelli provenienti dal pensiero deweyano e dall'area dell'attivismo [...] (Corbi, 2003, p. 74).

Come avverte Corbi, la spinta verso il rinnovamento pedagogico determina, nell'immediato dopoguerra, il rifiuto del neo-idealismo (soprattutto quello gentiliano) che aveva proposto, come alternativa al fallimento della pedagogia scientifica positivista, una pedagogia a statuto

prevalentemente filosofico, trascurando i fatti e i reali problemi educativi. La pedagogia del dopoguerra, infatti, trova la sua ragion d'essere anche nella necessità di affrontare i problemi dell'apprendimento scolastico, per cui il progetto di definire una pedagogia scientifica si riduce al mero delinearsi di una dimensione applicativa del pensiero pedagogico che affronta i problemi dell'apprendimento scolastico, maturando una serie di esperienze che eludono la teorizzazione filosofica.

Ad esempio, l'attivismo pedagogico legato allo strumentalismo deweyano – frainteso per molti aspetti dalle prospettive di attivisti come Decroly, Claparède, Ferrière e Montessori, che in alcuni casi portano alle estreme conseguenze i principi attivistici del puerocentrismo, della valorizzazione del fare, dello studio dell'ambiente (soprattutto traducendo l'antiautoritarismo in uno spontaneismo quasi assoluto) – si concentra sul rinnovamento scolastico sul quale pesano le vicende politiche: al centro dell'attivismo non si colloca la necessità di pensare l'educazione, bensì quella di pensare all'educazione. Lo strumentalismo deweyano insito nell'idea di una conoscenza strumentale e funzionale alla gestione dell'esperienza non è da intendersi come una linea retta: la scelta di strumenti non viene fatta, secondo Dewey, in base a motivi estranei alle situazioni in cui quegli strumenti vengono sviluppati. Lo scolasticismo della pedagogia del dopoguerra, quindi, lontano dalla teorizzazione filosofica, trascura molti aspetti della problematica educativa. Il modello attivista di ispirazione deweyana pone sì il soggetto al centro del processo formativo, superando così l'autoritarismo tradizionale, ma lo fa secondo una prospettiva autenticamente democratica, fondata su una pedagogia del fare che valorizza, insieme, l'esperienza, l'azione e l'intelligenza nel medio dell'attività educativa. Il filo conduttore di tutto il pensiero pedagogico deweyano consiste nella forte attenzione che il filosofo dedica al problema politico. La riflessione pedagogica di Dewey, infatti, riconosce la grande forza educativo-emancipativa della democrazia, intesa come una forma di vita associata e, in questo senso interpretabile come possibile "ideale regolativo" (cfr. Calcaterra, 2011) e principio pedagogico per ripensare la scuola.

Controscuola e descolarizzazione: il contributo di don Milani e Illich

Si fa strada, da questo punto di vista, l'utopia di una vera e propria riprogettazione dell'educazione oltre la scuola, della scuola "oltre la scuola" (cfr. Ariemma, 2010), l'utopia della comunità educante che mettesse in rete le risorse di tutte le istituzioni intenzionalmente e non intenzionalmente educative. Va letta in questa prospettiva anche la politica del decentramento dalla quale emergeranno, insieme alla nascita delle Regioni, nel 1970, i Decreti Delegati (Legge n. 477 del 30 luglio 1973) che costituiscono una vera e propria risposta alla Contestazione ma, pur rappresentando un momento di svolta, e «con molta probabilità il punto più alto toccato dalla parabola del lungo processo di democratizzazione del sistema scolastico italiano» (Susi, 2012, p. 191), «non riuscirono a consentire il raggiungimento dei risultati attesi» (Corbi, 2003, p. 94).

In questo scenario storico-culturale si colloca il contributo di don Lorenzo Milani il quale, movendo da una "filosofia cattolica", si rivolge alla scuola borghese per denunciarne le istanze di classismo, formalismo, selettività e conformazione, opponendo ad essa una scuola del popolo, una scuola-comunità dove si realizza un apprendimento libero. La "controscuola" è la scuola di Barbiana che fa della *Lettera ad una professoressa* il suo manifesto rivoluzionario contro una scuola borghese e classista, che discrimina chi non sa leggere e non padroneggia l'uso del linguaggio. L'alternativa: una scuola dove si studia e si lavora tutto il giorno, formandosi attraverso il contatto con una cultura non formalistica, imparando attraverso il fare, il dialogo, il confronto, puntando sulle reali motivazioni ad apprendere per impadronirsi della parola e conquistare un'autonomia di pensiero che possa porsi a garanzia di emancipazione sociale.

La pedagogia di don Milani si fonda su un quadro molto chiaro circa gli ostacoli economici e culturali che caratterizzano la comunità di San Donato prima e di Barbiana poi. La scuola a tempo pieno è una scuola per il popolo, finalizzata alla formazione di uomini nuovi capaci di essere protagonisti del proprio tempo e delle nuove forme di governo, dotati di parola per dar voce alle proprie sofferenze ed esercitare i propri diritti, per essere in grado di difendersi dalle ingiustizie sociali mediante il voto e lo sciopero. Si tratta di un modello educativo emancipativo che punta all'autonomia intellettuale quale strumento per la realizzazione personale. Un modello che si delinea come processo di liberazione e ascesa sociale in un clima di solidarietà collettiva, in netta contrapposizione con la scuola classista, presuntamente meritocratica e competitiva.

Le motivazioni di don Milani sono di sicura ispirazione religiosa: la scelta di dedicarsi agli emarginati e agli oppressi per trarli fuori del vortice dell'analfabetismo e dall'isolamento sociale è una scelta di classe che trascende con coerenza ogni partito politico. Quando scrive «La pedagogia così com'è io la leverei» (Scuola di Barbiana, 1967, p. 19), don Milani intende sottolineare la necessità di realizzare una "pedagogia dell'aderenza" alla realtà. Con estrema lucidità egli trascende da rigidi formalismi stabiliti a priori, propri della scuola borghese del periodo e manifesta l'importanza dell'attività educativa e del suo scopo emancipativo. È in questo senso che la consapevolezza del ruolo sociale dell'insegnante induce il priore di Barbiana a proporre, provocatoriamente, il celibato come requisito professionale.

E poi l'avversione per il culto del genio inteso come talento natu-

rale. Si tratta, evidentemente, di un motivo di protesta contro gli insegnanti del sistema gentiliano e si delinea quale volano per la configurazione di una scuola concreta e audace, in rottura con il potere classista, una scuola che non può non essere laica e politica, così da diventare funzionale alla conquista e all'esercizio della sovranità popolare nella vita sociale mediante gli strumenti della parola e dell'istruzione. Una scuola che vuole dedicarsi alla causa sociale deve fare politica: «Chi ama le creature che stanno bene resta apolitico [...]. Ma una scuola che accetta chi sta bene è come un ospedale che cura i sani, è inutile» (Ivi, p. 19).

È un'istituzione educativa, quella di don Milani, che si preoccupa di coinvolgere attivamente le persone e di spingerle a schierarsi per cambiare le proprie condizioni, dopo aver dato loro gli strumenti per farlo in piena autonomia. Nell'I care è la laicità scolastica, da riferirsi all'obiettivo ispirato a principi di morale cristiana ma allo stesso modo puramente civile, quale il raggiungimento di autonomia intellettiva e sovranità di se stessi conseguiti mediante l'insegnamento storico e giuridico. L'espressione pratica dei principi della scuola milaniana, in linea con la pedagogia dell'aderenza, si concretizza in una completa revisione delle strategie didattiche: le fonti (l'abbandono del libro di testo come unica fonte del sapere, la lettura del quotidiano, le conferenze di approfondimento e l'esperienza degli ospiti), la didattica disciplinare (l'insegnamento della lingua e delle lingue con supporti audiovisivi, l'arte dello scrivere), i metodi di valutazione, le riforme per sottolineare l'inversione di marcia. In questo senso prende forma la richiesta, da parte dei ragazzi di Barbiana, di piena applicazione degli artt. 3 e 34 della Costituzione Italiana, e la relativa proposta di riforma scolastica.

Il manifesto della Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, le cui denunce sono diventate nel tempo efficaci strumenti culturali per la presa di coscienza del classismo del sistema scolastico italiano degli anni '60, regge allo scorrere del tempo mantenendo ancora oggi la sua valenza critica, quale base su cui ipotizzare, ancora, un profondo cambiamento e rinnovamento della scuola. Le proposte concrete avanzate per combattere la selezione e l'obiettivo di restituire agli emarginati dignità sociale mediante l'istruzione e il dono della parola, trovano spazio nella formazione di uomini consapevoli e padroni del proprio tempo, cittadini responsabili dotati di spirito critico e scelte autonome. In questa ottica, don Milani rilancia l'immagine di una scuola nuova, intesa come scelta di vita, come luogo di riscoperta e riappropriazione del linguaggio parlato e scritto e della dignità umana.

È innegabile che la visione milaniana del processo educativo, volto a stimolare nei ragazzi l'ambizione a diventare sovrani di se stessi vale in qualsiasi spazio e ambiente, in ogni tempo e stagione dell'educazione, in un mondo in cui la libertà è una responsabilità, una conquista continua e non un dono radicato. Il valore della sua esperienza nell'atmosfera pregnante di valenza educativa ed umana vissuta a Barbiana ha rappresentato e costituisce ancora oggi una pietra miliare, ancora oggi è evidente l'effetto benefico in uno scenario riformistico che cerca, invano, di restituire alla scuola il compito di essere per tutti e per ciascuno. La forza profetica di queste idee è oggi indiscutibile, anche se occorre riconoscere che la formula educativa che ne deriva non può essere clonata e adoperata meccanicamente come modello. Il taglio moderno che ha caratterizzato la scuola di Barbina, rappresentato dallo stimolo alla motivazione ad apprendere puntando sugli interessi degli alunni e insegnando ad avere il gusto per la conoscenza, la coscienza storica e la tensione critica della ragione, trova nel metodo metacognitivo un'opzione ancora oggi largamente apprezzato nei diversi contesti educativi.

Altrettanto importante per le sollecitazioni del ripensamento critico della pedagogia a scuola è il radicalismo di certe alternative pedagogiche, come quella della descolarizzazione proposta da Ivan Illich. Quello di Illich è stato un pensiero pedagogico complesso, articolato, secondo taluni discontinuo, ampiamente discusso (e molto criticato), che ha dato alla pedagogia contemporanea una significativa scossa, ponendosi sul palco del difficile e affascinante scenario socioculturale degli anni Settanta. Filosofo, sociologo, antropologo e radicale critico della modernità, Illich ha attentamente analizzato le dinamiche di alienazione, disumanizzazione e sfruttamento insiti in una società dominata da esperti, istituzioni e tecnica. Come ebbe a definirlo Erich Fromm, quello di Illich è un "radicalismo umanistico" (cfr. Fromm, 1973), un approccio dubitante alla realtà più che un insieme di idee radicali. La sua proposta di capovolgimento delle istituzioni si configura come progetto di rovesciamento affidato alla descolarizzazione. Il suo credo nella "convivialità" guida l'analisi critica e sagace delle istituzioni sociali della contemporaneità e nasce dal rifiuto per la produttività industriale che preclude ogni possibilità di partecipazione sociale all'uomo produttore-consumatore ed impone la necessità di un capovolgimento frutto di una precisa presa di coscienza e di un'azione autenticamente politica (cfr. Illich, 1970, trad. it. 1973). Vanno letti in questa ottica la teoria della "creazione dei bisogni di base" e l'analisi della "controproduttività" (cfr. Illich, 1976, trad. it. 1977, 1978, trad. it. 1981), la "vernacolarità" e il "lavoro ombra" e il suo corollario, la "disoccupazione creativa" (cfr. Illich, 1973, trad. it. 1985a, 1981, trad. it. 1985b, 1992, 1978, trad. it. 1996). L'uomo bisognoso è il frutto di una società che ha creduto e crede nello sviluppo, nella produttività, nella crescita, determinando così, a livello planetario, la condizione umana di dipendenza

dai beni e dai servizi. Una dipendenza che Illich definisce, appunto, "bisogno".

Il manifesto della sua pedagogia, *Descolarizzare la società* (1971, trad. it. 1972a), si fonda sull'idea della società educante: eliminata la scuola, la formazione viene realizzata all'interno di agenzie informali che, nei vari luoghi della società (lavoro, organizzazioni, ecc.), si facciano carico della formazione intellettuale del soggetto. Il sogno-utopia di Ivan Illich è quello di sottrarre la scuola all'ideologia del potere, per restituirle la formazione di un uomo libero in quanto capace di godere di un apprendimento diffuso nella società, de-istituzionalizzato e informale. Sottrarre la formazione al monopolio della scuola significa, nell'estremismo descolarizzante, combattere la gerarchia capitalistica del sapere e l'alienazione dell'uomo dall'uomo e dall'ambiente, significa affrontare radicalmente la crisi dell'insegnamento impedendo all'insegnante di stabilire categorie umane e imputarne i bisogni, denunciando le illusioni che legittimano il dominio delle professioni. La descolarizzazione, dunque, è la rivoluzione attraverso la quale restituire all'uomo ciò di cui il mercato lo ha progressivamente privato: della creatività, omologata dalla standardizzazione industriale, e della autonomia, impedita dalla creazione del bisogno.

Illich era fermamente convinto del fatto che per la maggior parte delle persone l'obbligo della frequenza scolastica fosse un impedimento al diritto di apprendere: distrutta la scuola, si deve allora organizzare un apprendimento diffuso nella vita sociale perché il vero scopo dell'apprendimento non è la professionalizzazione dell'individuo, ma la formazione conviviale; bisogna sottrarre l'allievo alla custodia moralista dell'insegnante: questi non lo protegge da una società pericolosa e diseducativa, ma ne condiziona la personalità e l'ideologia, rieducandolo con opportune tecniche; incapsulato per anni nell'istituzione scolastica, messo insieme a compagni che non ha scelto, sulla base di criteri astratti e formali (l'età e il livello di apprendimento raggiunto), sottoposto a un adulto che con lui mantiene solo un rapporto di potere, costretto all'apprendimento nozionistico di contenuti che non lo interessano, il fanciullo non cresce e non apprende a fare ricerca, subisce, anzi, un profondo condizionamento che lo rende ideologicamente e psicologicamente adatto a una società oppressiva, nella quale è preparato a ricoprire certi ruoli economici e sociali; in aula apprende un programma occulto.

La scuola pubblica obbligatoria aveva miseramente fallito in quello che per molti doveva essere la sua funzione principale: l'emancipazione delle classi più deboli. Invece di eguagliare le possibilità, il sistema scolastico ne aveva semplicemente monopolizzato la distribuzione, con la conseguenza che le disuguaglianze sociali erano rimaste inalterate: la scolarizzazione serviva, almeno a Puerto Rico, a consolidare l'originaria povertà della età dei bambini con un nuovo, interiorizzato, senso di colpa per non avercela fatta. Matura così in Illich la convinzione che le scuole finiscono inevitabilmente per essere un sistema che produce emarginati.

Stando ad una attenta e critica rilettura pedagogica della descolarizzazione essa non va identificata con l'anti-istruzione: l'educazione liberale di Illich, l'educazione che prepara alla vita nella vita, si declina, infatti, in un tessuto di occasioni di apprendimento. È un'educazione che non raggruppa le persone in base alla loro età, con la conseguenza di una produzione in serie della fanciullezza o di ogni altra fascia di scolarizzazione. È un'educazione che non si fonda sull'assioma che l'apprendimento sia il prodotto dell'insegnamento. È un'educazione che non rivendica la custodia in un tempo prestabilito e la totale gestione delle energie dell'educando.

A fare da sfondo il radicalismo di Althusser che, muovendo dalla filosofia marxista e assegnando allo Stato una funzione politico-economico-ideologica che esercita attraverso gli "apparati", assegna alla scuola il protagonismo della scena, leggendola nella sua natura di "apparato ideologico di stato" che riproduce l'ideologia della classe dominante e la divisione sociale del lavoro, da superare e ridefinire come istituzione rivoluzionaria. *Il mito dell'adulto* (Lapassade, 1963, trad. it. 1971) e *L'autogestione pedagogica* (Lapassade, 1971, trad. it. 1973) sono le opere in cui Georges Lapassade demolisce il mito dell'adulto a favore dell'infanzia deprivata della sua creatività e della sua 'potente' incompiutezza, guardando all'autogestione come pratica educativa che restituisce al bambino la possibilità di scoprire il mondo in maniera libera, autonoma, in continuità con l'attivismo alla Freinet e a favore della non direttività dei metodi di insegnamento. Si apre la stagione che porterà ad uscire dalla scuola per ripensare la scuola oltre la scuola.

Pur se mossi dalla consapevolezza dell'anacronismo di certe posizioni utopistiche – la scuola italiana, infatti, non è morta (cfr. Reimer, 1971, trad. it. 1973), anche se appare in un momento di particolare agonia, nonostante le continue alternative che dagli anni Settanta ad oggi sono state affacciate –, possiamo ragionevolmente pensare che con Ivan Illich l'ideologia della critica raggiunge un livello di radicalità particolarmente alto per esprimersi, in tutta la sua straordinaria forza pedagogica, in una apologia della speranza e nell'utopia possibile di una sua riscoperta.

È con questo livello di allerta critica che la pedagogia chiama i suoi testimoni, *in primis* i professionisti dell'educazione e della formazione, a sondare la storia della scuola e delle riforme che l'hanno attraversata

(cfr., fra i tanti, Corbi, Sarracino, 2003, 2014; Genovesi, 2006; D'Amico, 2010; De Giorgi, Gaudio, Pruneri, 2019; Capobianco, 2022), esercitando quel complesso "congegno del discorso pedagogico" che si muove, sempre, fra ideologia, scienza e utopia (cfr. Cambi, 1986). Certamente la forza di certi estremismi espressi dalle vicende politico-pedagogiche del Sessantotto va arginata quando su di essi si decide di riflettere in maniera problematica, ma per la medesima ragione è opportuno che di quella forza si ricordi la funzione di svolta. A questo proposito Cambi ritiene che l'estremismo ha rappresentato l'elemento meno convincente del Movimento (pur avendone mostrato il valore e la funzione di svolta), in due sensi: «come l'illusione di poter riaffermare un grado-zero del pedagogico-educativo, di ricostruirlo *ab imis fundamentis*, oltrepassando la tradizione e rifondando la storia; e come la volontà di agire dentro la rivoluzione, in vista della rivoluzione, come se essa fosse sempre e comunque possibile, attraverso un atto volontario o organizzato» (Cambi, 1995, p. 522). Lo spirito critico della Contestazione, sia stata essa consapevole o strumentalizzata, rigorosa o stocastica, ci consente, comunque, di comprendere a fondo i motivi e le forme di una pedagogia critica (Flores d'Arcais, 1990; Granese, 1990; Massa, 1991; Porcheddu, 1990; Cambi, 2009; Colicchi, 2009; Muzi, 2009; Spadafora, 2010) alla quale chi teorizza e pratica l'educazione nel terzo millennio non può non riferirsi costantemente, soprattutto quando si tratta di continuare a "scommettere" sulla scuola.

11.3 "Scommettere" pedagogicamente sulla scuola

Secondo Laporta la politica è l'esito, non il presupposto, di una scienza dell'educazione. Questa la sua risposta alle tante domande che in quegli anni venivano dalle richieste di revisione del sapere pedagogico, destrutturato nei suoi fondamenti, smascherato nel suo conformismo e nei suoi condizionamenti, scoperto nel suo sostanziale ma corrotto legame con l'ideologia dalle numerose iniziative che in quegli anni, in tutto il mondo, andavano affermandosi: la pedagogia dell'autogestione, la descolarizzazione, le esperienze di controscuola, come abbiamo visto, sono modelli che, in rottura con le tradizioni educative e scolastiche vocate all'autoritarismo e al conformismo, guardavano a processi formativi aperti alla differenza, al pluralismo e al dissenso, frutto di un pensiero pedagogico critico e problematico.

L'esercizio riflessivo e metariflessivo esteso a tutti i problemi e a tutte le forme del sapere pedagogico e condotto nella totale apertura e pluralità di prospettive rappresenta, ancora e soprattutto oggi, la traccia

educativa, democratica, segnata da una euristica dell'emancipazione (cfr. Spadafora, 2010). Il Sessantotto è uno dei momenti storici più indagati dal punto di vista dell'impegno a «*pensare* l'emancipazione in maniera critica e creativa» (Corbi, 2012, p. 13). Certo, questa operazione si presta a facili entusiasmi e adesioni (cfr. Colicchi, 2009) e può riscuotere molti sospetti e rifiuti se non si definisce nei termini di una "virtù pratica" da curare e supportare responsabilmente. Ecco perché l'operazione educativa critica, che maestri, insegnanti, educatori e pedagogisti sono chiamati ad effettuare, anche e soprattutto quando si confrontano con il contesto scolastico, non può darsi come «impresa apolitica» (Corbi, 2010, p. 15) che riduce l'esercizio metacognitivo proprio del pensiero critico a un vuoto solipsismo riflessivo.

Il Sessantotto ha riconfermato storicamente l'inevitabile natura politica della pedagogia come sapere storicamente e socialmente impegnato nel pensare *all'*educazione per orientare (secondo diversi valori e concezioni del mondo) e supportare i processi formativi dell'uomo. Il Sessantotto ha consentito alla pedagogia di esprimere tutta la sua tensione emancipativa e utopica in progetti, talvolta radicali ed estremi, vocati all'umano e alla sua realizzazione in termini di libertà. Il Sessantotto ha permesso alla pedagogia di avviare un processo di revisione critica di se stessa, della sua tradizione, dei suoi condizionamenti interni, delle sue chiusure, del suo ancoraggio totale e totalizzante all'ideologia, aprendola a quella critica dell'ideologia che, senza ridursi a scientismo, ha posto il sapere dell'educazione e della formazione dell'uomo in una posizione dialettica di 'allerta' critica. Il Sessantotto ha consegnato alla pedagogia modelli nuovi e inediti di formazione, modelli attenti alla condizione umana (di svantaggio, di alienazione, di subordinazione) e ispirati ai principi della libertà, dell'anticonformismo, dell'antiautoritarismo che se da un lato assumono la forma del radicalismo e dell'estremismo, da un altro lato spingono la riflessione pedagogica a progettare, ancora oggi, secondo utopia, la formazione di un uomo nuovo e il costante ripensamento delle istituzioni che compongono il sistema formale dell'educazione. Il Sessantotto è storia: secondo alcuni è stato l'origine di tutti i mali della contemporaneità, secondo altri è stato una stagione di straordinari cambiamenti che ancora possono illuminare il cammino. Anche della pedagogia.

Aver proposto in questa sede una rilettura del ripensamento della scuola e della pedagogia degli anni Settanta ha significato, pertanto, sollecitare nel lettore un'attitudine imprescindibile per l'esercizio del lavoro educativo professionale perché, come avverte Laporta (1971), «la dimensione politica [...] gioca in ogni azione educativa correttamente teorizzata, in diversi modi: come obiettivo ultimo, come valutazione di fattori prossimi e remoti della situazione educativa considera-

ta, come scelta di strumenti di intervento» (p. 308). Come ci ricorda De Bartolomeis, infatti, "non esiste comprensione del presente senza attitudine storica" (cfr. De Bartolomeis, 1958), come "non esiste intelligenza senza attitudine critica" (*Ibidem*). Educatori, pedagogisti, maestri e insegnanti sono responsabilmente chiamati a esercitare il pensiero con una attitudine critica che cresce proporzionalmente all'aumento dei pericoli che minacciano l'emancipazione cognitiva e assiologica delle giovani generazioni. E in questo senso bisogna ripartire dalla scuola, in sinergia con le altre agenzie educative, per formare il cittadino e non il produttore.

La scuola, presidio pedagogico della democrazia e del pensiero critico

Formare il cittadino e non il produttore significa operare per la democrazia, e la democrazia va costantemente costruita, ad essa bisogna essere educati (Dewey, 1916, trad. it. 1949), a partire dalla scuola. Non è un caso, infatti, che nei primi anni Sessanta le prime critiche in campo scolastico riguardarono

> le posizioni dei comunisti e dei socialisti nei confronti della prima grande riforma degli ordinamenti scolastici del dopoguerra: l'istituzione della *scuola media unica*, che il Parlamento approvò il 31 dicembre 1962. [...] Era l'avvio, questo, delle luci e delle ombre che si sarebbero susseguite nel corso del decennio che, fino all'avvio degli anni Settanta, vedrà tra l'altro la caduta di ben due Governi sui problemi della scuola [...], prima dell'approvazione della legge istitutiva della scuola materna statale (L. 18 marzo 1968, n. 444) e dei suoi "Ordinamenti didattici" dell'anno seguente (D.P.R. 10 Settembre 1969, n. 547). Ormai si era al giro di boa: i prodromi del cambiamento e delle riforme, qua e là *in nuce*, prendevano il sopravvento con l'avvicinarsi del fatidico 1968 (Sarracino, 2003, pp. 85-88).

Con l'istituzione e l'ordinamento della scuola media statale (Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale 30 gennaio 1963, n. 27 e modificata dalla Legge 16 giugno 1977, n. 348) si recepivano con notevole ritardo rispetto al resto dell'Europa – e in particolare alle esperienze condotte da Decroly e Claparède con i bambini subnormali (cfr. Corbi, 2003, p. 84) – le tematiche dell'orientamento (cfr., in particolare, l'articolo 1 della legge istitutiva). Solo nel 1979, con i programmi per la scuola media (D.M. 9 febbraio 1979, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale 20 febbraio 1979, n. 50), l'orientamento entrerà a far parte dei compiti istituzionali della scuola. «Con l'inoltrarsi degli anni Sessanta incominciano a manifestarsi i primi segnali di un modo diverso di affrontare i problemi dell'educazione infantile» (Corbi, 2003, p. 87): l'immagine della scuola materna "fuori dalla realtà" comincia a trasformarsi – dietro la spinta di nuove esigenze economico-sociali (tra cui il diffondersi del consumismo e il lavoro femminile frutto dell'industrializzazione e dell'urbanizzazione) – stimolando anche da parte dei partiti politici una maggiore attenzione alle tematiche dell'infanzia e la consapevolezza del necessario intervento dello Stato nella scuola per l'infanzia. Fu approvata così, dopo il primo tentativo del 1966, la Legge istitutiva della scuola materna statale (Legge 18 marzo 1968, n. 444) e l'anno dopo vennero pubblicati gli "Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali" (D.P.R. 10 settembre 1969, n. 647). Nel settore della scuola secondaria, invece, non si ebbe alcuna riforma seria, anzi, le scelte furono «diverse e fallimentari» (Sarracino, 2003, p. 89). Assoluto immobilismo politico si registrò, nel decennio 1960-1970, anche sul fronte dell'educazione degli adulti, ancora limitata al recupero scolastico e all'addestramento professionale nonostante già dal 1960, con il Congresso di Montreal, si fosse iniziato a parlare di educazione permanente. Bisognerà aspettare gli inizi degli anni Settanta per assistere ad una enfatizzazione dell'educazione permanente, considerata come «*utopia educativa*» (Sarracino, 2003, p. 91) tesa alla costruzione di quella che sarà poi definita la *learning society* nella quale ridurre lo scollamento tra scuola e territorio.

Rispetto alla necessità di una ridefinizione della scuola, la Contestazione, muovendo dalla tesi althusserliana della "scuola come apparato ideologico di stato" (Althusser, 1970), legata al potere politico ed estremamente conformista nelle pratiche di insegnamento-apprendimento, ne promuove una nuova immagine, con l'affermarsi di quelle che abbiamo poc'anzi definito come ipotesi di controscuola e descolarizzazione, mentre dall'America latina *La pedagogia degli oppressi* (Freire, 1970, trad. it. 1971) sancisce la nascita di una nuova sensibilità pedagogica alla causa degli ultimi, guardando all'alfabetizzazione come processo di "coscientizzazione" da perseguire attraverso la conquista del linguaggio, strumento di comprensione del reale e di emancipazione sociale. Si sottolinea, da più parti, la necessità di ridefinire la scuola in un rapporto più stretto con la società e la pedagogia nel suo rapporto con gli altri saperi: da qui prenderanno corpo, tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta, i temi del rapporto tra scuola, società e territorio, della scuola a tempo pieno, della gestione sociale della scuola e della programmazione educativa e il passaggio dalla pedagogia alle scienze dell'educazione.

Di quest'ultimo interpreti d'eccellenza sono stati Gaston Mialaret (1976) e Aldo Visalberghi (1978). La metafora del passaggio identifica quel processo attraverso il quale la pedagogia, non senza conseguenze, anche in termini di riduzionismo e di espropriazione epistemica, comincerà ad accostarsi ai diversi saperi scientifici passando da sapere chiuso, legato indissolubilmente alla riflessione filosofica, a sapere aperto e problematico, assumendo quale abito teorico-metodologico

fondamentale il principio dell'interdisciplinarità: la teoria dell'"enciclopedia pedagogica" (cfr. Visalberghi, 1978), ad esempio, intende la pedagogia come disciplina regolatrice dei rapporti tra le varie scienze dell'educazione. L'idea, o forse sarebbe meglio dire la speranza di chi allora ha dedicato i suoi sforzi riflessivi ad accompagnare la pedagogia in questo passaggio, era quella di contenere il rischio di una nuova marginalità pedagogica (nel senso che questa disciplina potesse perdere il suo *proprium* riaffermando una nuova ancillarità, questa volta rispetto alle varie scienze dell'educazione), riconoscendo al sapere dell'educazione e della formazione dell'uomo un ruolo di coordinamento che approcciasse gli altri saperi dando loro una curvatura educativa e formativa. Il termine 'pedagogia' diventa, nella lettura di Visalberghi, «termine molto generale atto a coprire *insieme* le scienze dell'educazione propriamente dette [...] e la filosofia dell'educazione» (Ivi, p. 291): è un "complesso di conoscenze" al quale conferisce unità l'"intenzionalità dell'impegno pratico". Visalberghi è consapevole del rischio insito nel passaggio quando scrive che «la posizione [...] sostenuta non è di agevole realizzazione proprio perché esige un difficile equilibrio critico fra un atteggiamento di fiducia nella scienza e nei suoi metodi, e un atteggiamento di cautela che tuttavia non impedisca un pieno impegno nell'azione educativa attuale e politicamente impegnata» (Ivi, p. 293). Richiamando la categoria dell'impegno di Bertin (1953), egli sottolinea tuttavia la necessità di sostanziare di conoscenze aggiornate il progetto educativo che a quella categoria risponde, onde evitare di fare cattiva pedagogia, come quella, ad esempio, proposta proprio dai teorici della morte della scuola:

> Neppure i teorici della «morte della scuola», gli Illich, i Reimer, i Goodman, rinunciano ad ogni progetto educativo, soltanto propendono per progetti da realizzarsi fuori dell'istituzione scolastica, tramite iniziative individuali e sociali opportunamente agevolate. Anche la loro è una pedagogia, sebbene cattiva, perché da un lato piuttosto impressionistica che scientifica nei suoi fondamenti, dall'altro piuttosto fideistica che critica nel valutare le probabili conseguenze dell'auspicata descolarizzazione, così come essi la prospettano in forme di spontaneismo ingenuo [...] (Visalberghi, 1978, pp. 293-294).

Nel quadro di una cultura che ridefinisce se stessa (quale è stata quella degli anni Settanta), lo spirito critico ereditato dalla Contestazione si fa strada anche in pedagogia, proprio attraverso il dibattito sulla pedagogia a scuola, conoscendo forme nuove e sempre più mature e pone al vaglio della ragione anche questo momento epistemologicamente epocale. Se da una parte la ridefinizione della pedagogia in

scienze dell'educazione è indicativa di un travagliato e lungo percorso di ricerca identitaria da parte di una pedagogia che vuole fortemente sentirsi scienza, dall'altra parte emerge una critica anti-pedagogica che sempre più marginalizza il sapere pedagogico a favore di saperi più specifici, meno ideologici, determinando una nuova ancillarità pedagogica. È a questo punto che, con Granese (1990), possiamo individuare l'inizio di una nuova fase della trasformazione del sapere educativo: dopo il passaggio dalla pedagogia alle scienze dell'educazione, il passaggio dalle scienze dell'educazione alla pedagogia critica e al problematicismo pedagogico.

Indispensabile, a tale proposito, la rilettura della risposta di Bertin ad una delle obiezioni poste dai suoi studenti – *La denuncia "politica": il problematicismo pedagogico educa alla conservazione* – i quali denunciavano la natura borghese del problematicismo pedagogico. La risposta è emblematica:

> Se partiamo dal presupposto [...] dell'equazione dogmatismo-conservazione-difesa dello *status-quo* (e lo *status-quo* può essere anche quello di una rivoluzione che si cristallizzi nei propri risultati), ogni teoria autenticamente rivoluzionaria non potrà non respingere nei propri aderenti la tendenza a dogmatizzare obiettivi, programmi, criteri di valutazione delle situazioni, ipotesi di lavoro, anziché assoggettarli a costante revisione e ristrutturazione in rapporto al mutamento delle situazioni e alla verifica delle ipotesi di partenza. [...] il principio di problematicità impedisce a qualsiasi modello rivoluzionario [...] di presentarsi come l'incarnazione perfetta e intangibile del *principio di ragione* in sede politica, ed impedisce quindi, anche, sia di condannare come eresia una linea eventuale di revisione critica, di dissenso, sia di imporlo come schema valido per rivoluzionare altri paesi (Bertin, 1968, p. 277).

Il discorso di Bertin si conclude con il riferimento a un modello di uomo razionale che rifiuta di lasciarsi "allineare" e "asservire" al dogmatismo ideologico, pensando alla lotta politica come azione impegnata socialmente capace di non sacrificare la ragione di fronte al fanatismo intellettuale in quanto quell'azione è alimentata da "ampiezza di prospettive e pienezza di umanità". La prospettiva della pedagogia critica e problematica, non annullando l'imprescindibile legame con la filosofia – cui la pedagogia deve inevitabilmente e necessariamente attenersi per la sua natura valoriale, per la dimensione axiologica che pure, ma non esclusivamente la caratterizza – si pone in una prospettiva di ricerca costante che si connota per i caratteri dell'apertura, della critica sempre *in fieri*. Con il problematicismo critico di Bertin si afferma una 'pedagogia della differenza' che, facendo tesoro del razionalismo critico di Banfi (cfr. Scuderi, 2005), guarda alla formazione di una

mente aperta, di una ragione critica che valorizzi la differenza e la creatività, la divergenza e il dissenso, secondo un modello di "educazione alla ragione" che, oggi più che mai, fissa i presupposti di ogni modello di formazione, da quella di base a quella degli adulti. La scuola, da questo punto di vista, assume un ruolo fondamentale, chiamata, come è, a «connettere la capacità critica con l'educazione all'impegno etico-sociale» (Baldacci, 2019, p. 236).

La scuola e l'educazione alla cittadinanza

La "scuola della cittadinanza" (Santerini, 2010) è una «palestra di democrazia» (Ariemma, 2011, p. 140), il "motore dell'educazione democratica" (cfr. Sirignano, 2012b), se però viene pensata e gestita nell'ottica di un «impegno etico-razionale» (Bertin, 1968, p. 32).

> In un impegno inteso in senso siffatto, e perciò in un piano che richiede scelte e responsabilità, si compie la saldatura tra il momento di problematicità ed il momento di razionalità dell'esperienza. [...] L'uno e l'altro esigono la partecipazione dell'uomo a tutte le forme in cui l'esperienza si manifesta storicamente, e quindi *aderenza alla realtà*, in quanto solo la realtà può indicare le strutture utili e fornire le forze necessarie all'attuazione dell'impegno, e *fedeltà alla ragione*, principio direttivo o organizzativo dell'attuazione medesima (*Ibidem*).

La pedagogia a scuola deve perseguire il progetto di una educazione alla cittadinanza democratica, accogliendo la sfida lanciata da Nussbaum:

> Le democrazie hanno grandi risorse di intelligenza e di immaginazione. Ma sono anche esposte ad alcuni seri rischi: scarsa capacità di ragionamento, provincialismo, fretta, inerzia, egoismo e povertà di spirito. L'istruzione volta esclusivamente al tornaconto sul mercato globale esalta queste carenze, producendo un'ottusa grettezza e una docilità – in tecnici obbedienti e ammaestrati – che minacciano la vita stessa della democrazia, e che di sicuro impediscono la creazione di una degna cultura mondiale (Nussbaum, 2011, p. 154).

Il modello di sviluppo umano proposto dalla filosofa statunitense è legato a una lettura della democrazia non in termini di governo della maggioranza ma in termini di possibilità di partecipazione nel rispetto dei diritti fondamentali. Inquadrare la categoria della cittadinanza nella cornice di una educazione democratica ci impone di rilevare quanto l'idea di democrazia rappresenti qualcosa di più di una forma di organizzazione sociale e richieda, invece, un intenso e complesso lavoro teso a sviluppare e diffondere la formazione di donne e uomini capaci di pensare la propria cittadinanza nell'ottica di una democrazia come *way of life* (cfr. Dewey, 1916, trad. it. 1949). Oggi più che mai, perché

c'è bisogno di una coscienza critica più forte rispetto al passato. Se, infatti, l'educazione (e la scienza che se ne occupa) vuole ambire a costruire le condizioni di possibilità tese a garantire l'emancipazione, deve certamente rifuggire la tentazione di imbastire rapide risposte *prêt-à-porter* che tendono a far fronte in maniera parziale alle cosiddette emergenze nelle quali si esprime tutto il dramma di situazioni che il tempo e l'indifferenza diffusa contribuiscono a scatenare. Una possibilità che esige l'impegno a formare le persone alla critica e alla riflessione, onde consentire loro di non soccombere alle ideologie in quanto capaci di ragionare sui problemi politici (sugli uomini, sui movimenti, sulle azioni) senza delegare alla tradizione o all'autorità la possibilità di discutere le questioni chiave della democrazia come forma di vita associata: il professionista dell'educazione e della formazione sa, o dovrebbe sapere, che la libertà come principio educativo (cfr. Laporta, 1996) non è garantita all'uomo dall'esterno, ma dalla pratica della critica in quanto egli «*capisce* la situazione storica, riconoscendo il suo intollerabile condizionamento» (Schulz, 1987, p. 136).

La formazione del pensiero non avviene mediante un insegnamento diretto ma avviene in maniera indiretta e informale, attraversando trasversalmente tutta la formazione scolastica (cfr. Dewey, 1933, trad. it. 1961) e consolidandosi negli "abiti mentali" (Dewey, 1938, trad. it. 1949). Ecco perché, secondo Baldacci (2019), è l'abito critico a rappresentare una «componente imprescindibile dell'atteggiamento democratico: una scuola che forma il primo favorisce l'affermarsi del secondo. Formare allo spirito critico e formare allo spirito democratico sono facce della stessa medaglia: una scuola che sia una comunità democratica si pone necessariamente come una "comunità di liberi dubitanti"» (p. 238), in linea con il pensiero di Lamberto Borghi (1953). Letto secondo questa prospettiva, il concetto di 'cittadinanza' acquista un contenuto evidentemente politico-pedagogico, come sottolinea Bertolini: «ove non fosse conquistata e quindi ove non diventasse qualcosa di concreto attraverso un processo educativo, la prospettiva della cittadinanza rimarrebbe vuota di senso innanzitutto politico e quindi di nessun valore per l'uomo» (Bertolini, 2003, p. 131). In questo senso, ripartire dalla memoria storica per riprogettare la formazione secondo quella istanza che «arricchisce di entusiasmo il nostro operare» (Laporta, 1971, p. 185) – l'utopia – ci proietta sulla strada di una *pedagogia dell'entusiasmo* quale ideale regolativo di una nuova pedagogia dell'impegno che, a partire dalla scuola, persegua l'obiettivo di "educare alla democrazia e alla cittadinanza" (Corsi, 2011) per "rilanciare la dimensione etico-politica e dell'impegno sociale in ambito educativo" (cfr. Corbi, Sirignano, 2012). Sembra un paradosso, soprattutto se ci si lascia condizionare dal nichilismo insito in certe letture delle or-

mai abusate categorie (l'incertezza, il precariato, la disillusione, l'immobilismo sociale, il disimpegno) con le quali si è soliti interpretare la contemporaneità; ma forse, proprio perché oggi i giovani necessitano di una coscienza critica più forte rispetto a quella dei giovani del Sessantotto, è il caso di continuare a scommetterci.

Continuando a scommettere sulla scuola, chi lavora pedagogicamente nella scuola, con la scuola e per la scuola non può sottrarsi al porsi delle domande fondamentali sul rapporto che quel sistema ha con la politica. Baldacci ne suggerisce alcune nel volume *La scuola al bivio*, cui si rimanda il lettore per i necessari approfondimenti.

Quali effettivi margini di scelta possiede la scuola?

Ne ha davvero o è inevitabilmente soggetta ai voleri del sistema politico, e in particolare del governo?

Il suo compito formativo è insindacabile, in quanto consiste nella crescita intellettuale e morale dell'essere umano, che rappresenta un diritto individuale inalienabile?

Oppure spetta al governo di turno di stabilire i suoi compiti, sia pure senza violare il dettato costituzionale?

Domande di questo tipo mobilitano il pensiero pedagogico di maestri, insegnanti, educatori e pedagogisti, ma anche di dirigenti scolastici e amministratori locali dei servizi educativi territoriali, a interrogarsi da almeno due prospettive: 1) teoricamente, significa sondare il rapporto tra scuola, politica e pedagogia da un punto di vista epistemologico e culturale; 2) praticamente, significa porre attenzione ai modelli ideologici sottesi alle scelte di azione educativa professionale esercitata nella, con e per la scuola, mettendo a fuoco problemi concreti che riguardano la formazione scolastica.

La scuola come Comunità di Pratica e l'insegnante ricercatore

Le due prospettive appena indicate guidano la riflessione pedagogica a sondare diverse implicazioni dell'agire educativo a scuola. In questo senso, maestri, insegnanti, educatori e pedagogisti sono chiamati a sondare il proprio agire da un punto di vista epistemologico, metodologico, euristico e politico. Aiuta, in questo senso, pensare alla scuola come Comunità di Pratica (CdP) (Wenger, 1998, trad. it. 2006; Wenger, McDermott, Snyder, 2007) e individuare nell'impianto metodologico della **Ricerca Azione Partecipativa** (RAP) (cfr. Bradbury, 2015; Reason, Bradbury, 2008; Orefice, 2006) **(approfondimento web)** una delle occasioni privilegiate, per la scuola, di coltivarsi come comunità e, per i professionisti dell'educazione e della formazione che vi lavorano, di sperimentare la loro capacità di ricerca, esercitando la *forma mentis* riflessiva e trasformativa (cfr. *infra*, capitolo quinto). Prendendo le mosse dal primo modello di Ricerca-Azione elaborato da Lewin (1948, 2005), e collocato nella direzione indicata dal pragmatismo deweyano, tale approccio pensa l'indagine scientifica come un'azione comunitaria di elaborazione di nuove conoscenze e di trasformazione delle pratiche educative quotidianamente agite, a partire dalla partecipazione degli attori che abitano i contesti educativi formali e non formali dell'indagine.

L'"epistemologia della pratica professionale" (Schön, 1983, trad. it. 1993) e la "teoria trasformativa" (Mezirow, 1991, trad. it. 2003, 2016) riconoscono nel binomio ricerca-educazione il presupposto imprescindibile per l'esercizio delle professioni dell'istruzione, dell'educazione e della formazione, tanto in ambito formale quanto in ambito non formale e informale. Per esempio, l'agire professionale di un insegnante si traduce operativamente in un contesto, la scuola, e si attua attraverso una molteplicità di pratiche che, secondo Schön, si delineano quale insieme organizzato di "attività" regolate da una serie di "convenzioni di azioni" condivise e trasmesse all'interno di una comunità di attori. La comunità all'interno della quale il processo di insegnamento-apprendimento prende forma è in prima istanza la scuola che si configura come organizzazione lavorativa. All'interno di questa organizzazione, il singolo insegnante è immerso in vere e proprie CdP, vale a dire in aggregazioni informali di attori che, nelle organizzazioni, si costituiscono spontaneamente attorno a pratiche di lavoro comuni, sviluppando solidarietà organizzativa sui problemi, condividendo scopi, saperi pratici, significati, linguaggi (cfr. Wenger, 1998, trad. it. 2006; Wenger, McDermott, Snyder, 2007; Fabbri, 2007). I membri di una CdP dispongono, infatti, di un repertorio condiviso di linguaggi, routine, sistemi di attività, storie, valori, strumenti che fissano le conoscenze, l'esperienza e la storia della comunità e le rendono riconoscibili ai partecipanti i quali collaboreranno fino a quando persisteranno gli interessi comuni. Questa dinamica di appartenenza contribuisce a definire l'identità individuale e collettiva degli insegnanti quali "persone al lavoro": l'appartenenza ad una CdP genera negli insegnanti processi di apprendimento partecipato, condiviso e situato (Lave, Wenger, 1991, trad. it. 2006; Chaiklin, Lave, 1993).

Il costrutto di CdP è considerato in letteratura un precursore degli studi sulla conoscenza pratica e di come questa venga creata e custodita nei contesti sociali e lavorativi. Il presupposto è quello di una teoria dell'apprendimento che vede il coinvolgimento nella pratica sociale come processo di formazione attraverso cui le persone al lavoro imparano dalla pratica quale prodotto di una comunità operativa formata da persone che svolgono delle attività in comune in uno spazio-tempo, configurandosi quale contesto generatore di processi di apprendimento partecipato, condiviso e situato. Infatti, le tre dimensioni tipiche della CdP sono:

1) l'esistenza di un impegno reciproco tra i membri, i quali si sentono legati da una comune identità e da rapporti di fiducia, intrattengono relazioni e lavorano insieme, in modi sempre diversi, per il mantenimento della comunità stessa;
2) la realizzazione di una intrapresa comune, ovvero una responsabilità condivisa dei problemi e delle prospettive e una negoziazione delle attività tra i membri;
3) la presenza di un repertorio condiviso fatto di artefatti, strumenti, routine, storie, linguaggi, azioni, credenze e valori che rappresentano la memoria storica della comunità.

Questo costrutto assume una valenza strategica per la gestione delle dinamiche di generazione e trasformazione dei saperi che caratterizzano una RAP in quanto il concetto di pratica ha delle implicazioni epistemiche nell'agire professionale degli insegnanti. Infatti, la pratica agita dall'insegnante che partecipa ad una RAP – in quanto azione di tipo conoscitivo – si sviluppa come "attività di una comunità di professionisti che condividono, secondo le parole di Dewey, le tradizioni di un mestiere" (Schön, 1987, trad. it. 2006, p. 66). Con queste "tradizioni" l'insegnante fa i conti quotidianamente, giocando il suo ruolo fra ancoraggio alla cultura organizzativa e spinta all'innovazione richiesta dall'incontro-scontro con la realtà educativa. Nello scontro con la realtà l'insegnante vive l'incontro con problemi e difficoltà con cui deve necessariamente fare i conti. Ne deriva la necessità di entrare consapevolmente nella problematicità delle situazioni storico-culturali che concorrono a definire la realtà educativa come situazione problematica. In questo senso, il modello della razionalità riflessiva, supportata dalla RAP, riconosce l'importanza della fase di impostazione del problema attraverso cui l'insegnante cerca di comprendere la situazione incerta, definisce le decisioni da prendere, i fini da conseguire e i mezzi da utilizzare.

Ricerca e sperimentazione sono gli spazi di autonomia attraverso cui la scuola può perseguire le sue finalità di emancipazione. Ma questi spazi vanno abitati da tutti gli attori della comunità scolastica che, mediante la ricerca, diano vita a un agire pensato e a un pensiero in azione, coniugando il momento conoscitivo, finalizzato a produrre conoscenza su una data situazione, con il momento attivo dell'azione, finalizzato a realizzare un piano di intervento educativo adeguato. La RAP supporta efficacemente questo processo consentendo agli insegnanti di sviluppare e allenare "un'efficace capacità pratica" (Baldacci, 2001, p. 141) sulla quale costruire e professionalizzare quel sistema di linguaggio di pratiche che la comunità si impegnerà a "coltivare".

Sulla base di quanto finora considerato possiamo riconoscere che il

posizionamento epistemico personale e la cultura pedagogica espressa dalla comunità scolastica sono parte integrante della decisione di agire di un insegnante. È a questo livello, infatti, che l'esercizio riflessivo promosso dalla RAP consente un ripensamento dell'agire professionale: l'insegnante ha l'opportunità di rivedere la propria pratica professionale nei suoi fondamenti teorico-pratici e ideologici. Assumendo se stesso come soggetto epistemico e adulto in apprendimento, durante lo sviluppo di una RAP l'insegnante costruisce e trasforma la sua conoscenza. Egli rimette costantemente a fuoco i saperi, retroagisce su di essi, li interconnette e ne ripensa l'articolazione grazie alla partecipazione e al confronto con gli altri attori.

La diffusione e lo sviluppo della RAP nelle scuole contribuiscono in maniera significativa a professionalizzare la pratica educativa degli insegnanti nei termini della ricerca e di costruire o coltivare le alleanze educative territoriali. Se da un lato gli insegnanti sono costantemente chiamati a fare uso di conoscenze disciplinari e metodologiche, dall'altro lato questi professionisti sono spinti a costruire forme di conoscenza empirica e pratica capaci di fornire risposte efficaci ai problemi della prassi. È per tale ragione che, nell'ottica della "coltivazione" della scuola come CdP, la pratica riflessiva sembra interpretare al meglio "la forma di ricerca propria dell'insegnante [perché] l'attività di ricerca imperniata attorno ad un'intelligente pratica riflessiva o, in altra accezione, la pratica riflessiva integrata nella professionalità come attività di ricerca, svolge una funzione educativa dell'insegnante che la esercita come soggetto e interprete attivo" (Viganò, 2005, p. IX). Per dirla in altro modo, l'insegnante che svolge attività di ricerca sulla propria pratica si impegna in un processo continuo di autoeducazione. Questo processo, tuttavia, non avviene in uno spazio isolato dal contesto lavorativo e deve essere alimentato da un dialogo costante con le altre professionalità che concorrono alla realizzazione degli obiettivi formativi della scuola.

L'educatore e il pedagogista scolastico: l'anello mancante della comunità educante

Pertanto, lo sfondo epistemologico, metodologico e politico che deve animare la riflessione pedagogica sulla scuola è quello del superamento di una certa visione di questa istituzione come contesto educativo la cui responsabilità pedagogica viene incarnata esclusivamente dalla figura del maestro e dell'insegnante. Come già evidenziato, perché vi sia realmente l'alleanza educativa tra sistema formale, sistema non formale e sistema informale dell'educazione è necessario che nelle scuole di ogni ordine e grado siano presenti, in maniera stabile, figure professionali in grado di supportare pedagogicamente il delicato e difficile lavoro di maestri, insegnanti e dirigenti scolastici. Se, come appena segnalato, la scuola va pensata anche come una CdP da riconoscere e coltivare, non è possibile continuare a pensare la scuola senza

la presenza di due alleati fondamentali: l'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogista.

Si consideri, da questo punto di vista, quanto già previsto, sul piano normativo, rispetto al coinvolgimento di figure educative nella scuola (si pensi, solo per fare un esempio, alla legge quadro n. 104/92). Si consideri altresì quanto disposto dalla Legge 13 luglio 2015, n. 107 (*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*) che, al comma 7, lettere l e m, fa esplicito riferimento, rispettivamente, al supporto e alla collaborazione dei servizi educativi territoriali sui temi della prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, di ogni forma di discriminazione e del bullismo, del potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali, al supporto e alla collaborazione dei servizi educativi del territorio e delle associazioni di settore nonché alla valorizzazione della rete educativa territoriale, considerando la scuola come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese.

Si tratta di un principio sotteso, axiologicamente e teleologicamente, al ripensamento della scuola proprio rispetto all'obiettivo di formare il cittadino. In questo senso, scuola, democrazia ed educazione (cfr. Ulivieri, Binanti, Colazzo, Piccinno, 2018) sono i tre vettori fondamentali della formazione scolastica. Qui il riferimento al Dewey di *Democracy and Education* (1916) e di *Scuola e società* (1900) invita a pensare la scuola nel suo inemendabile nesso con la società e, quindi, anche con la domanda educativa diffusa di cui sono interpreti professionali educatori e pedagogisti. Poiché la scuola ha bisogno di educatori e di pedagogisti, è necessario che si superi anche una certa tendenza alla "difesa tecnicistica" cui gli insegnanti fanno spesso ricorso, perseguendo lo spirito di riconoscere e valorizzare la presenza di educatori e pedagogisti nella scuola come portatori di una cultura della formazione che non sia piegata alla tecnica. Risulta inoltre prioritario prendere coscienza del fatto che la presenza degli educatori e dei pedagogisti a scuola è certamente sentita come bisogno, ma lo stesso non è sempre chiaro e, comunque, non per tutti i protagonisti di quel contesto; si pensi, in particolare, agli insegnanti che sentono la presenza di questi professionisti come "inutile controllo". All'interno della scuola, se il maestro e l'insegnante hanno la responsabilità diretta della gestione del processo di insegnamento-apprendimento – che, sia chiaro, deve sempre essere l'esito di un costante processo di confronto e dialogo con tutti gli attori della comunità scolastica, secondo la logica del lavoro d'équipe – l'educatore e il pedagogista forniscono un contributo indispensabile, l'uno per le competenze di primo livello rispetto alla gestione diretta degli interventi educativi, l'altro per la sua capacità di esercitare funzioni complesse di secondo livello (cfr. Corbi, Perillo, 2018; Perillo, 2018a).

Maestri, insegnanti, educatori e pedagogisti che lavorano nella scuola devono cooperare e collaborare nell'esercizio della loro pratica educativa professionale, nell'interesse esclusivo di garantire ai cittadini e alle cittadine servizi e interventi educativi e formativi integrati. Va in questa direzione, per esempio, il Disegno di Legge *Fondo per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante*. Il fondo, destinato ai comuni per promuovere patti educativi con le istituzioni scolastiche ed educative del territorio, dovrebbe finanziare i patti educativi. Ciascun patto educativo, sottoscritto dal comune e da una o più scuole del territorio comunale, o da più comuni e più scuole appartenenti ai rispettivi ambiti comunali, dovrebbe supportare e potenziare le comunità educanti mediante la predisposizione e l'attuazione di uno o più progetti volti, attraverso l'educatore socio-pedagogico e il pedagogista, a prevenire e recuperare i fenomeni di vulnerabilità sociale, povertà culturale ed educativa, a garantire il benessere degli alunni, ridurre l'abbandono scolastico precoce e la dispersione scolastica, nonché ad intervenire, attraverso lo psicologo, nelle situazioni di disagio psicologico e disturbo psico-emotivo.

Il DDL intende potenziare il sostegno e lo sviluppo della comunità educante per recuperare alleanze e collaborazioni. Si tratta di un progetto che prevede di affiancare i docenti, il personale ATA e le famiglie nelle relazioni con gli studenti, potenziando le reti educative con enti locali, Terzo settore e tutte le realtà che agiscono in ambiti educativi. Si pensa, non a caso, a "figure professionali con competenze specifiche, che non coincidono con le competenze dei docenti ai quali spetta, oltre alla specificità della trasmissione dei saperi, anche la responsabilità della relazione educativa". Il DDL considera l'insegnante quale titolare del processo formativo dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze, professionista che si muove all'interno di una organizzazione, quale è la scuola, che è strutturata e normata da leggi, per trasmettere competenze disciplinari, nel rispetto delle libertà costituzionali. Riconoscendo la necessità di fornire a questi professionisti il supporto necessario per assolvere pienamente alle finalità della scuola, qualora, come auspicato, il DDL dovesse essere approvato, doterebbe le scuole e i territori cui queste afferiscono, di dispositivi stabili che valorizzino le funzioni che educatori, pedagogisti e psicologi possono svolgere nella comunità educante, tenendo conto anche di quanto già sperimentato in alcune realtà virtuose. Qualche esempio, certamente

non esaustivo e, per quanto di interesse in questo volume, limitato alle figure degli educatori e dei pedagogisti.

L'educatore professionale socio-pedagogico è figura di supporto per il pedagogista, per il dirigente scolastico e per gli insegnanti nella realizzazione delle attività educative e formative dirette alla persona, ai gruppi e alla comunità scolastica. Alla figura dell'educatore sono attribuiti compiti di accompagnamento e facilitazione su tutti gli aspetti che riguardano la gestione della relazione educativa, i processi di apprendimento, i rapporti con le famiglie, in una prospettiva tanto promozionale quanto di prevenzione. Il pedagogista, figura apicale responsabile di azioni educative professionali di secondo livello, collabora alle attività di progettazione degli interventi educativi, in sinergia con l'intera comunità scolastica, e soprattutto con le famiglie, per un supporto pedagogico-formativo su più fronti, anche in questo caso in ottica sia promozionale che di prevenzione. È una figura che coopera con gli organi collegiali, offre supporto metodologico e svolge attività di supervisione e consulenza pedagogica; in questo senso, si tratta di una figura professionale particolarmente adeguata anche a garantire il coordinamento pedagogico territoriale dei servizi educativi per l'infanzia.

Il contributo che educatori e pedagogisti possono fornire alla scuola si declinano almeno su due piani, rispetto ai quali è possibile indicare alcuni esempi, certamente non esaustivi.

Sul piano organizzativo-gestionale, l'educatore e il pedagogista, ciascuno in base alle proprie competenze, rispettivamente di primo livello e secondo livello, potrebbero:

- concorrere alla progettazione, alla programmazione, al monitoraggio e alla valutazione dei servizi educativi e formativi e delle attività di educazione non formale in ambito scolastico;
- supportare la dirigenza scolastica nell'individuazione e nella distribuzione delle funzioni di responsabilità fra i docenti (referenti dei gruppi, responsabili di progetti, ecc.) alla luce dei background formativi ed esperienziali di ciascuno, così da valorizzare competenze e attitudini;
- identificare le occasioni formative esterne alla scuola – o pianificare e gestire attività formative in loco e/o organizzare attività di Ricerca-Azione-Partecipativa – per permettere ai docenti di acquisire saperi e competenze necessarie a rispondere in modo adeguato a nuove disposizioni normative o ai nuovi bisogni educativi emergenti nello specifico contesto;
- partecipare, con funzioni di "amico critico", ai vari gruppi di lavoro che la scuola organizza;
- concorrere alla definizione degli obiettivi strategici di lungo periodo e, dunque, supportare la stesura di documenti quali, ad esempio, il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) e il Piano Annuale di Inclusione (PAI);
- supportare, nell'ottica del miglioramento della qualità, le procedure di valutazione periodica come, ad esempio, il Rapporto Annuale di Autovalutazione (RAV) e il Piano di Miglioramento (PdM);
- favorire i processi di costruzione di reti con altri attori del territorio attraverso l'identificazione degli *stakeholder* e il monitoraggio delle relazioni fra questi e gli attori scolastici.

Sul piano della programmazione e gestione delle attività educative e formative nei contesti scolastici, l'educatore e il pedagogista, ciascuno in base alle proprie competenze, rispettivamente di primo livello e secondo livello, potrebbero:

- favorire il raccordo fra le discipline (attraverso specifiche attività laboratoriali condotte con gli insegnanti per supportare il confronto, la negoziazione e la condivisione di obiettivi didattici), nell'ottica dell'interdisciplinarietà;
- favorire la supervisione e la revisione critica delle pratiche professionali agite dai docenti, attraverso percorsi individuali e/o di gruppo;
- esercitare funzioni di supervisione dell'attività educativa;
- fornire consulenza pedagogica per gli studenti, rispetto alla formazione nell'ambito delle metodologie di studio, alla progettazione e allo sviluppo di piani di sostegno allo studio (anche individualizzati e personalizzati), all'ascolto e alla gestione della relazione con gli altri attori del contesto scolastico;
- fornire consulenza pedagogica per i docenti, rispetto alla formazione (o progettazione della formazione) nei diversi ambiti della professionalità docente (gestione della relazione educativa, teorie dell'apprendimento e dell'insegnamento, metodologie e tecnologie didattiche, metodologie di studio, inclusione, questioni relative al genere, disabilità, DSA, BES, ecc.), all'ascolto e alla gestione della relazione con gli altri attori del contesto scolastico, con le famiglie e con le agenzie educative territoriali;
- supportare i singoli docenti nell'individuazione delle strategie pedagogiche più opportune a favorire un miglioramento della qualità dei processi e dei risultati di apprendimento degli alunni;
- pianificare, in sinergia con i docenti, specifiche attività extra-curriculari di potenziamento dei saperi e di acquisizione di specifiche competenze da parte degli alunni.

In uno scenario in cui si assiste alla tendenza a chiedere che gli insegnanti sappiano fare di tutto e di più, in una sorta di frenesia allo sviluppo indefinito e infinito di competenze di variegata natura – al punto tale che non appare più chiaro cosa sia effettivamente chiamato a fare l'insegnante –, la proposta contenuta in questo disegno di legge ha certamente il merito di recuperare quella visione di sistema necessaria a garantire il diritto all'educazione. Sebbene in Italia esistano già le reti territoriali, gli addetti ai lavori sanno bene che tali dispositivi (non strutturali) non consentono di mettere a sistema una sinergia che richiede una regolamentazione che la renda organicamente strutturale e che fornisca le risorse perché le nostre comunità siano davvero educanti. Nelle prime pagine di questo capitolo sono state evidenziate le potenzialità pedagogiche della comunità educante. Si tratta, tuttavia, di un progetto di ampia portata che richiede l'introduzione di procedure che orientino gli amministratori locali ma anche la disponibilità di chi è chiamato a realizzare questo progetto: dirigenti scolastici, insegnanti e personale scolastico, amministratori degli enti locali, responsabili delle politiche e dei servizi educativi territoriali, educatori, pedagogisti e quanti, a vario titolo, intervengono nei percorsi educativi e formativi. Scuole e famiglie da sole non possono farcela ad assolvere alle responsabilità educative e formative. C'è bisogno di alleanze educative territoriali. È in questo scenario, tutto ancora da ri-costruire, che appare possibile anche mettere a frutto tutte le risorse e le competenze espresse dalle associazioni professionali e dai professionisti dell'educazione e della formazione di cui dirigenti, insegnanti e famiglie hanno bisogno per far sì che la scuola sia, davvero, una scuola di qualità e aperta a tutte e a tutti. Una scuola di qualità è una scuola aperta, una scuola che coltiva sinergie e alleanze educative, una scuola che apre le porte alla realtà territoriale in cui insiste e si pone in ascolto e in collaborazione con tutte le persone, i servizi e i contesti che concorrono a progettare e realizzare la formazione delle persone; persone che devono vedersi riconosciuto e rispettato un diritto fondamentale: il diritto all'educazione.

I servizi educativi non formali

CAPITOLO DODICESIMO

Fabrizio Chello

Obiettivi del capitolo

1. Conoscere e comprendere i concetti di 'non formale' e di 'professionale'
2. Conoscere i caratteri salienti dei processi di istituzionalizzazione e di professionalizzazione dell'educazione non formale
3. Comprendere la portata epistemologica, teorica e pratica della trasformazione sessantottina dell'educazione non formale
4. Conoscere le figure professionali dell'educazione non formale e le loro competenze
5. Conoscere le principali caratteristiche dell'attuale sistema dei servizi educativi non formali

12.1 Alle origini dell'educazione non formale istituzionalizzata

La famiglia e la scuola – oggetto di analisi dei due precedenti capitoli di quest'ultima parte del volume – sono due istituzioni educative che, nel corso della storia occidentale e, in particolare, nel corso dell'età moderna, hanno assunto un ruolo sempre più importante e decisivo. Come si è visto nelle precedenti pagine, infatti, esse si sono poste come punti di riferimento essenziali per i singoli e le collettività, divenendo i due principali (o, in alcuni casi, esclusivi) agenti di educazione e di istruzione: famiglia e scuola hanno partecipato in maniera profonda e determinante sia alla definizione dell'assetto sociale e culturale degli Stati Nazionali della nostra parte di mondo (cfr. Cambi, 1974; Montesi, 2007) sia alla strutturazione di una forma di soggettività – bianca, maschile, eterosessuale, egemonica e borghese – i cui modi di sentire, pensare e fare sono ancora oggi presenti nel nostro quotidiano (cfr. cfr. bell hooks, 1994, trad. it. 2020; 2003, trad. it. 2022; 2010, trad. it. 2023).

Tuttavia, accanto a queste due istituzioni, nella storia delle pratiche educative occidentali hanno fatto a più riprese capolino altri attori individuali e collettivi che hanno assunto la responsabilità di cura e colti-

vazione – tanto conformativa quanto trasformativa (cfr. i capitoli 7 e 8) – che irretisce i processi che la pedagogia indaga e studia (cfr. i capitoli 4, 5 e 6). Tali attori potrebbero essere definiti, utilizzando il linguaggio specialistico contemporaneo (cfr. il paragrafo 5.1), come espressioni ancestrali e *ante-litteram* dell'educazione non formale professionale. Proviamo a capire le ragioni di tale affermazione.

L'educazione non formale...

In pedagogia, l'aggettivo 'non formale' assume il suo significato precipuo non in senso assoluto, ma in rapporto agli aggettivi 'formale' e 'informale'. In questa disciplina, il termine 'formale' si riferisce a un processo educativo la cui forma è regolata da principi e prescrizioni che lo rendono chiaro, intenzionale ed esplicito: l'educazione formale (o istruzione) è, infatti, quel processo che, nascendo da una volontà limpida e nitida di cura e coltivazione, si esplicita in azioni programmate, gestite, monitorate e valutate in maniera consapevole e documentata, affinché i risultati a cui si perviene possano essere certificati e così riconosciuti. Al contrario, il termine 'informale' rimanda a una pratica «spontanea e [...] assorbita nei luoghi e nei tempi dell'esistenza umana, non presa in carico dalle istituzioni [...] e solitamente non tematizzata né gestita dalle persone stesse» (Orefice, 2016, p. 53), ossia una pratica che non nasce con la volontà di cura e di coltivazione, ma che può assumerla in maniera indiretta e secondaria e, in quanto tale, non è programmata, gestita, monitorata e valutata.

Tra questi due estremi – il primo, quello formale, rappresentato dalla scuola e il secondo, quello informale, rappresentato dal *loisir* – vi sono numerose realtà intenzionali di cura e coltivazione, il cui grado di progettualità però può variare anche fortemente. Tali realtà, dunque, al pari di quelle formali, hanno un chiaro ed esplicito obiettivo educativo, ma le azioni che mettono in campo possono seguire processi di programmazione, gestione, monitoraggio e valutazione molto strutturati, come accade nell'educazione formale, o per nulla strutturati, come accade nelle pratiche di apprendimento informale. Ad esempio, le pratiche di cura e coltivazione condotte in famiglia sono pratiche educative non formali intenzionali, la cui progettualità non è sempre consapevole ed è spesso implicita e latente, mentre le pratiche di cura e coltivazione messe in atto in un servizio educativo non formale – come, ad esempio, il nido d'infanzia – sono pratiche educative intenzionali, la cui progettazione segue un processo esplicito, manifesto e documentato. In entrambi i casi, queste pratiche di educazione non formale non conducono a una certificazione dei risultati raggiunti.

...tra quotidianità e professionalità

Per fare ordine in questa grande varietà di pratiche educative non formali, è possibile introdurre le categorie di 'quotidiano' e di '**professionale***'. La prima categoria rimanda a un'attività (come, ad esempio, quella dell'educazione familiare) dal carattere ordinario e abituale, con la conseguenza che l'attenzione che si pone nella sua attuazione può spesso ridursi fortemente a causa della ripetizione (quasi automatica) dei modi di fare e di pensare. La seconda categoria, invece, rinvia – secondo la sua etimologia – a un'attività (come, ad esempio, quella dell'educazione al nido d'infanzia) attraverso cui chi agisce professa qualcosa di cui è esperto/a, con la conseguenza che la sua attività comprende intrinsecamente una forma di ragionamento sulle procedure che esegue (cfr. Magnoler, 2012). Come a dire che la differenza tra ciò che è quotidiano e ciò che è professionale risiede nel carattere riflessivo della pratica educativa: quest'ultima, quando è quotidiana, è più soggetta alla reiterazione senza pensiero mentre, quando è professionale, è irretita da domande, dubbi, ragionamenti che chi agisce si pone per essere sicuro/a che la sua azione abbia caratteristiche adeguate rispetto al fine che ci si è prefissi.

In questo senso, in accordo con la recente letteratura scientifica sul concetto di 'professione' – letteratura che ha superato gli studi di matrice funzionalista (cfr. Flexener, 1915; Carr-Saunders, Wilson, 1933; Liberman, 1956; Klegon, 1978) e che ha accolto la prospettiva interazionista (cfr. Dubar, Tripier, 2005; ma anche Hoyle, 1980; 1983; Bourdoncle, 1991) e riflessiva (cfr. Schön, 1983, trad. it. 1993; 1987, trad. it. 2006) –, è possibile sostenere che un'attività è professionale se l'azione svolta induce il soggetto a promuovere un processo di risoluzione della situazione problematica, facendo ricorso sia alle conoscenze specializzate sia alle competenze di osservazione, di analisi e di ragionamento critico sviluppate nel corso di una formazione prolungata (cfr. Fabbri, 1999; Striano, 2001; Fabbri, Striano, Melacarne, 2008; Perillo, 2012; 2017; Chello, 2015; Cunti, 2015; Michelini, 2016; Premoli, 2017; Striano, Melacarne, Oliviero, 2018; Cadei, Simeone, Serrelli, Abeni, 2022).

Istituzionalizzazione e professionalizzazione dell'educazione non formale

In base a questa definizione, l'educazione non formale professionale si smarca dalle forme ripetitive e irriflesse del quotidiano nel momento in cui si individuano conoscenze, competenze, strategie e strumenti per condurre un lavoro di cura e coltivazione intenzionale, progettato e metodico. Tale processo di professionalizzazione del lavoro educativo non formale è piuttosto recente nella storia millenaria delle pratiche occidentali di cura e coltivazione dell'umano, in quanto può essere datato

*** Professione**

I concetti di 'professione', di 'professionalità' e di 'professionalizzazione' hanno in comune la radice 'profemi' ossia 'parlare davanti'. Tale radice rimanda all'azione di parlare in pubblico, di dichiarare qualcosa a una gran quantità di persone, che è l'azione tipica di colei o di colui che 'professa', appunto, una religione ossia che manifesta pubblicamente il suo credo. Lì dove, svincolata dal terreno religioso, la stessa pratica accomuna coloro i quali – i professori, ad esempio – 'professano' le proprie teorie, insegnando in cattedra i risultati delle proprie ricerche. In questo senso, il/la professionista è colui/colei che può fare un discorso su qualcosa di cui è esperto/a, con la conseguenza che la sua attività lavorativa comprende intrinsecamente una forma di ragionamento o di ripensamento sulle procedure che esegue per portare a termine il proprio servizio.

– a seconda delle linee interpretative – o all'inizio del Novecento o nel corso degli anni Settanta dello stesso secolo (cfr. Chello, 2019, pp. 44-56). Tuttavia, prima dell'affermazione di tale processo, è possibile comunque individuare tracce più o meno diffuse di attori sociali, individuali o collettivi, che hanno progettato pratiche educative intenzionali diverse sia da quelle diffuse nella quotidianità sia da quelle presenti nelle istituzioni dedite ai processi di istruzione.

Secondo Marrou, ad esempio, una prima figura educativa che ha delineato un tale ambito di intervento è il pedagogo che, nella Grecia antica, «esercitava nella formazione del fanciullo una funzione più importante di quella del maestro di scuola; costui non è che un tecnico che si occupava di un settore limitato dell'intelligenza; al contrario il pedagogo stava vicino al fanciullo per tutta la giornata, l'iniziava alle buone maniere e alle virtù, gli insegnava a comportarsi nel mondo e nella vita» (Marrou, 1948, trad. it. 1971, p. 298). Tuttavia, questa arcaica forma di educazione non formale, che si differenziava da quella familiare, era ad appannaggio solo delle classi più alte della gerarchia sociale, mentre per tutte le altre l'educazione era sostanzialmente una pratica diffusa ossia una pratica agita non da figure specifiche, come il maestro e il pedagogo, ma da un variegato numero di attori sociali con ruoli e funzioni diverse all'interno della comunità. Uno scenario, questo, che ha caratterizzato anche le successive epoche storiche almeno fino a quel processo di profonda ristrutturazione socio-educativa che, iniziato nel corso dell'epoca moderna, ha raggiunto il suo acme nell'Ottocento mediante la creazione di specifiche istituzioni di educazione non formale (in particolare, di istituzioni educative volte a contrastare la 'devianza' e la 'marginalità' o a facilitare la crescita infantile).

Il processo di civilizzazione e le prime istituzioni educative non formali

Si fa qui riferimento al processo lento ma costante di «**civilizzazione***» (Elias, 1939, trad. it. 1988), che prende corpo tra il XVI e il XIX secolo e che si esplica in una presa di distanza da parte «degli strati sociali superiori [...] dal mondo istintuale e dai modelli di comportamento degli strati inferiori attraverso la creazione di canoni comportamentali più 'artefatti', con un maggior controllo delle emozioni, attribuendo una crescente importanza al ruolo della razionalità e con una progressiva alienazione dalla natura» (Richter, 1987, trad. it. 2010). Tale suddivisione tra le classi sociali alte, civili e raffinate e le classi sociali basse, incivili e rozze ripropone, all'interno delle società occidentali, quel distanziamento creatosi tra i popoli europei e quelli extraeuropei intesi – sulla base di una visione ampiamente etnocentrica – come 'selvatici' e 'selvaggi'. I 'selvaggi', perciò, sono tutti coloro che, indipendentemente dal luogo in cui vivono, non sono educati alle 'buone maniere' e che, a causa di questa mancanza, assumono modi di sentire, pensare, parlare e agire etichettabili come 'grezzi', 'rozzi', 'grossolani', 'volgari'.

Nello specifico, una tale presa di distanza tra le classi agiate e quelle 'inferiori' viene esercita attraverso una forte spazializzazione del potere educativo. Contro l'educazione diffusa – esercitata, in epoca antica, dalla comunità cittadina e, in epoca medioevale, dalla comunità ecclesiastica e da quella cortese – che non riesce a creare nuove distinzioni sociali, è necessario erigere confini che separano gli spazi collettivi in maniera che ognuno di essi abbia una funzione specifica. In epoca moderna, infatti, si vengono a costituire nuovi spazi educativi, che vanno al di là della casa familiare, della bottega, della Chiesa e della scuola: sorgono – nel corso dei secoli – asili e collegi per i bambini poveri e abbandonati, ospedali per i malati, prigioni per i devianti e i delinquenti, manicomi per le persone folli (cfr. Raimondo, 2014). Tutte queste istituzioni – come è stato sottolineato in maniera magistrale da Foucault (1963, trad. it. 1969; 1975, trad. it. 1976; 1999, trad. it. 2000) – hanno un triplice fine educativo: in prima istanza, separano chi assume un comportamento valutato come 'razionale' e 'giusto' da chi invece sfida e infrange le regole del 'vivere civile'; in seconda istanza, sorvegliano e puniscono il comportamento divergente non solo con la reclusione, ma anche con pratiche volte alla conformazione del soggetto verso il modello comportamentale dominante; in terza istanza, attraverso la minaccia della repressione e della sanzione, controllano capillarmente anche il comportamento di chi si ritiene 'civile' affinché non si instradi verso percorsi poco 'raccomandabili'.

In tal senso, ricorda Cambi (2003, p. 99), attraverso il processo di civilizzazione, la ragione calcolante, tipica del pensiero scientifico-sperimentale, «si estende a tutta la vita sociale» e a essa si lega indissolubilmente «la dimensione dell'istituzionalizzazione, del minuto controllo sociale, articolato nel tessuto della società, esercitato attraverso istituzioni *ad hoc* e che guarda alla classificazione dei soggetti e dei comportamenti, alla creazione di tipologie sociali differenziate (i folli, i criminali, i malati, i poveri, gli orfani, etc.) che vengono studiate e dirette in vista o di una integrazione produttiva nella società o di una separazione da questa, per renderle inoffensive».

* **Civilizzazione**
Per 'civilizzazione' si intende il processo di affinamento del comportamento della classe borghese nella società europea, in specie quella francese, nel passaggio dalla sua configurazione cavalleresco-cortese a quella assolutistico-curiale.
Tale affinamento riguarda prima di tutto il comportamento esteriore, ossia il modo di presentarsi in pubblico. In questo senso, nella cultura europea moderna, si diffondono manuali e galatei per spingere le persone benestanti ad adottare le buone maniere in fatto di igiene e cura del corpo, di espressioni facciali e movimenti gestuali, di abbigliamento così come di consumo del cibo.
Tuttavia, questo affinamento del comportamento esteriore – basandosi sul controllo delle emozioni e sulla procrastinazione del godimento attraverso lo sviluppo del pensiero razionale – comporta inevitabilmente anche un affinamento del comportamento interiore. Infatti, il risultato più alto del processo di civilizzazione, secondo la mentalità borghese moderna, è raggiunto quando al controllo eterodiretto (esercitato, in famiglia, dal padre e, nella società, dallo Stato con le sue numerose istituzioni) si sostituisce, a livello profondo, l'auto-costrizione individuale.

La pedagogizzazione della società tra Settecento e Ottocento

Questo processo di pedagogizzazione della società – ossia di trasformazione dei rapporti sociali in una rete di minuzioso controllo emotivo, cognitivo e comportamentale – conduce a una nuova configurazione delle pratiche educative non formali: esse si caratterizzano per spazi, tempi, metodi e strumenti diversi da quelli quotidiani e la loro finalità è precipuamente conformativa, poiché – nella cornice della pedagogia borghese – l'emancipazione individuale coincide con l'assoggettamento del singolo al volere collettivo (cfr. Cambi, Ulivieri, 1988). Solo percorrendo, infatti, la strada delineata dal nuovo modello di conoscenza epistemologicamente fondata – la scienza sperimentale – è possibile eliminare ogni fonte di incertezza e di disordine, stabilendo così in maniera certa le condizioni che consentono, al tempo stesso, lo sviluppo del singolo e della società (cfr. Chello, 2019, pp. 60-69).

La suddetta correlazione tra la razionalità scientifica, la certezza e l'emancipazione individuale e sociale non caratterizza solo la mentalità borghese dell'epoca moderna, ma anche quella dell'epoca contemporanea (cfr. De Sanctis, 1983; 1989). In effetti, i movimenti culturali dell'Illuminismo e del Positivismo – pur se diversi tra loro – chiudono l'epoca moderna e aprono quella contemporanea con una continuità decisamente non trascurabile: il pensiero metodico, calcolante e sperimentale della scienza è inteso come il riferimento essenziale (se non unico) per lo sviluppo sociale, economico, politico e culturale dell'umanità. Ne consegue che, tanto nell'illuminismo quanto nel positivismo, l'educazione – quale pratica che consente la trasformazione individuale e collettiva – non può non perseguire l'intento di condurre interiormente ed esteriormente il soggetto al riconoscimento della razionalità della realtà (cfr. De Sanctis, Varchetta, Chello, 2011).

È in questa cornice comune, che unisce il Settecento e l'Ottocento, che in Europa Occidentale vi è un'ulteriore definizione del processo di istituzionalizzazione dell'educazione non formale attraverso, ad esempio, la diffusione di organizzazioni – prima filantropiche e poi statali – dedite alla cura e alla coltivazione della prima e della seconda infanzia (cfr. Caroli, 2014). Non più solo dell'infanzia abbandonata, povera e marginale, ma anche dell'infanzia borghese e civilizzata poiché – con la scoperta moderna dell'infanzia e con la sua mitizzazione romantica (cfr. il paragrafo 9.1) – diviene sempre più chiara ed evidente la necessità di unire in maniera indissolubile l'educazione dei bambini e delle bambine con lo sviluppo spirituale e culturale degli Stati Nazionali (cfr. Scaglia, 2020, vol. II, pp. 102-125).

Verso la definizione di una cultura educativa non formale

La diffusione di istituzioni educative non formali volte sia al controllo dei 'marginali' sia alla coltivazione dell'infanzia segnano, già nella transizione ottocentesca alla contemporaneità, un primo e importante processo di professionalizzazione del lavoro educativo non formale. In particolare, si inizia a delineare – anche se in filigrana – un profilo di conoscenze necessarie alla progettazione e alla conduzione di pratiche educative che non avvengono né in famiglia né a scuola, con la non sottovalutabile conseguenza della definizione di nuove modalità per organizzare gli spazi, i tempi, le relazioni e le attività.

Si viene così a costituire, anche se in maniera debole e non sempre consapevole, una cultura dell'educazione non formale istituzionalizzata. Tale cultura sarà, nel corso del primo Novecento, la base a partire dalla quale si affermerà il processo di professionalizzazione di questo ambito educativo, che condurrà – anche se in maniera lenta e differenziata – alla definizione e al riconoscimento giuridico di figure professionali quali quella di educatore/educatrice e di pedagogista.

12.2 Il ripensamento del lavoro educativo non formale

Il processo di 'civilizzazione', che ha preso corpo in epoca moderna attraverso l'applicazione alla vita sociale del principio scientifico-sperimentale del controllo razionale, si sostanzia – come si è visto nel precedente paragrafo – quale cornice storico-culturale nella quale si definisce il processo di istituzionalizzazione del lavoro educativo non formale. Tale processo, in particolare, si caratterizza per la creazione di organizzazioni – monastiche, prima, filantropiche e statali, poi – volte a sorvegliare, ad assistere e (lì dove possibile) a 'ri-educare' l'infanzia abbandonata e 'problematica', l'adolescenza 'deviante', l'adultità 'criminale' e la vita umana segnata da malattie, menomazioni e disturbi comportamentali.

La questione dell'educabilità e la definizione delle pratiche educative differenziali

In questo senso, come si è avuto modo di argomentare altrove (Chello, 2019, pp. 73-99), l'educazione non formale istituzionalizzata cresce e si sviluppa all'interno di un quadro teorico-pratico che la inchioda, almeno inizialmente, alla sua sola dimensione conformativa. Infatti, sotto l'egida del pensiero borghese, dell'illuminismo settecentesco e del positivismo ottocentesco, il compito precipuo della neonata pedagogia scientifica (cfr. il paragrafo 2.1) è individuare, anche attraverso il supporto delle altre scienze (la biologia, la psicologia e la sociologia, *in primis*), le cause individuali e/o sociali del comportamento 'problematico' e, alla luce di queste, progettare pratiche volte al disciplinamento dei soggetti 'disadattati', come venivano definiti a cavallo tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo. Disciplinamento che può essere valutato positivamente se il soggetto 'problematico' assume una condotta 'normale', degna dunque di un reinserimento nel più ampio consesso sociale.

Tuttavia, dall'incontro tra le ricerche scientifiche effettuate dai primi pedagogisti sperimentali, da un lato, e il lavoro educativo non formale condotto da «i precettori, le nutrici, i rieducatori dei giovani delinquenti, i vigilanti nei collegi e, [ancora] [...], gli operatori del campo della pedagogia speciale" (Santerini, 1998, p. 7), da un altro lato, si genera una novità teorico-pratica essenziale. Infatti, pur sempre alla luce di un'epistemologia pedagogica di stampo individualista o di stampo strutturalista, si inizia a pensare che se, a causa di fattori bio-psicologici o socio-culturali, il processo di sviluppo umano si è instradato verso forme di comportamento marginale, deviante o patologico che non rendono possibile l'attuazione dei 'normali' percorsi di educazione familiare e scolastica (cfr. Bertolini, Caronia, 2015), allora è necessario interrogarsi sull'educabilità dei soggetti 'disadattati'. La sfida che la neonata pedagogia sperimentale si pone è dimostrare che anche in questi soggetti si dia un processo di sviluppo non solo fisico, ma anche cognitivo e sociale (cfr. Montalbetti, 2002) che abbisogni di percorsi 'speciali' e di pratiche educative 'differenziate' (cfr. Pesci, Pesci, 2005).

In particolare, l'assunto teorico da cui partono i pedagogisti che si rifanno al metodo scientifico – come Itard, Séguin e Montessori – è che i soggetti 'disadattati' siano **educabili***, ossia che si possa intervenire sul loro processo di sviluppo, modificandolo mediante la progettazione di contesti, attività e strumenti adeguati (cfr. Crispiani, 2016, pp. 70-73). Diviene, dunque, necessario non solo bandire dalla scena educativa tutte quelle pratiche di segregazione e conformazione fino allora attuate ai danni delle persone cosiddette 'disadattate', ma diviene fondamentale progettare 'trattamenti' educativi differenziali, ossia interventi che si fondino su concetti, metodi e strumenti di volta in volta specifici a seconda della tipologia di 'specialità' evolutiva individuata (cfr. Canevaro, Goussot, 2000).

* **Educabile**

Il termine 'educabilità', nella sua prima accezione etimologica, rimanda alla disposizione soggettiva di modificarsi e trasformarsi in conseguenza di stimolazioni di tipo educativo. Tale significato primigenio sottende una differenza tra soggetti educabili e altri soggetti non educabili.

Le ricerche primonovecentesche di pedagogia sperimentale e di pedagogia speciale sovvertono questa idea, sottolineando come anche i soggetti aventi uno sviluppo atipico (ossia diverso da quello comune) possano essere educabili se sollecitati con azioni educative a loro adeguate.

Questa trasformazione semantica del concetto ha permesso nel corso del Novecento di sottolineare che l'educabilità di una persona non dipende esclusivamente dalle sue caratteristiche personali (fisiche, cognitive, emotive, ecc.), ma dalla relazione che sussiste tra la persona e la situazione educativa in cui si trova. Lì dove la relazione educativa si compone - come si è avuto modo di vedere nelle pagine precedenti (cfr. capitolo 7) - di spazi, tempi, relazioni e interventi (metodi, attività e strumenti).

Infatti, oggi si ritiene che le potenzialità evolutive e trasformative di ogni essere umano dipendano dalla sua natura bio-psico-socio-culturale e che, dunque, la capacità del soggetto di prendere forma e di imparare a regolare i propri processi di apprendimento non derivi solo dalle sue capacità biologiche, ma dal processo di co-adattamento tra l'organismo (inteso nella sua dimensione corporea e mentale) e l'ambiente (inteso nella sua dimensione fisica, relazionale, sociale e culturale) (cfr. Santoianni, 2006). L'educabilità, dunque, oggi, è intesa come una caratteristica del sistema organismo-ambiente più che del soggetto e rimanda all'idea che il contesto debba strutturarsi in maniera da consentire a ciascuno/a di aprirsi alle possibilità di trasformazione per orientarsi verso la propria meta.

La richiesta di riconoscimento professionale degli educatori specializzati

La definizione del concetto di 'educabilità' e la progettazione di pratiche educative differenziali comportano un lento, disomogeneo ma inarrestabile passaggio da una posizione di evitamento della 'diversità', intesa come 'anormalità' da segregare e al più 'accudire', a una posizione di accettazione, fondata sul riconoscimento delle specificità di ciascuno e sul sostegno al percorso di formazione. Un passaggio che produce una radicale trasformazione delle conoscenze e delle competenze di coloro i/le quali operano nelle istituzioni di educazione non formale primonovecentesche, che hanno da essere formati/e a questa nuova prospettiva.

In circa cinquant'anni, la suddetta trasformazione assume in alcune zone dell'Europa Occidentale – come quelle dell'area francofona – configurazioni tali da condurre gli operatori e le operatrici delle istituzioni educative non formali a reclamare con forza la definizione di un profilo professionale specifico, attraverso la sistematizzazione del *corpus* di teorie pedagogiche e di metodi educativi di stampo differenziale che si era venuto a costituire fino a quel momento. Basti qui ricordare che, negli anni Quaranta e Cinquanta dello scorso secolo, nascono sia le prime associazioni di educatori e operatori per la salvaguardia dell'infanzia e dell'adolescenza sia le prime scuole per la formazione degli educatori. Tali associazioni e scuole si pongono l'obiettivo di creare una rete internazionale di operatori e operatrici volta a mettere in dubbio le vecchie categorie concettuali del lavoro educativo non formale (come quella di 'disadattato') e di diffondere nuove pratiche professionali, più vicine a una sensibilità pedagogica volta all'integrazione più che alla segregazione dei soggetti (cfr. Plantet, 1998).

È in questa temperie che si viene a definire l'identità professionale dell'educatore specializzato quale «lavoratore sociale responsabile dell'educazione dei bambini e degli adolescenti che presentano deficienze fisiche o psichiche, dei disturbi del carattere o del comportamento, o che sono dei delinquenti o che si trovano in situazioni di pericolo, confinati dall'autorità giudiziaria o amministrativa o dalle famiglie in istituzioni di educazione o di rieducazione» (U.N.A.R., citato da Fustier, 2009, pp. 1-2).

La trasformazione dell'educazione popolare e l'educatore socio-culturale

Accanto alla figura professionale dell'educatore specializzato, il cui lavoro ha «una funzione più consistente di recupero e di prevenzione secondaria» (cfr. Macario, 1999, p. 14), si viene a delineare – nel periodo che va tra gli anni Cinquanta e gli anni Settanta dello scorso secolo, con non poche differenze a seconda degli ambiti territoriali e culturali – anche la figura professionale dell'educatore/animatore socio-culturale, quale operatore dedito a interventi volti alla socializzazione e

alla prevenzione primaria. Tale figura nasce all'interno della profonda e radicale trasformazione che concerne l'ambito dell'educazione popolare, non più intesa come pratica di riproduzione delle conoscenze delle classi socio-economiche dominanti verso quelle più povere e marginali, ma come reale possibilità di emancipazione sociale e di liberazione culturale delle classi popolari, mediante una loro più attiva e consapevole partecipazione alla vita comunitaria (si pensi ai primi spazi del 'dopolavoro') e alle dinamiche di riqualificazione degli spazi urbani (cfr. Cunti, 2003).

In particolare, la trasformazione dell'educazione popolare e la nascita della figura professionale dell'educatore socio-culturale consentono di ripensare il lavoro educativo non formale al di là della sua dimensione istituzionale. L'educazione non formale, infatti, non si limita a essere una pratica condotta negli spazi chiusi dei collegi, degli istituti o delle prigioni, ma è una pratica che deve interessare gli spazi diffusi e aperti della città affinché si possano offrire ai/alle bambini/e, agli/alle adolescenti, ai/alle giovani e agli/alle adulti/e nuove possibilità di crescita individuale e collettiva al di là di quelle proposte dalla famiglia e dalla scuola (cfr. Zago, 2017). L'educazione non formale, dunque, deve puntare all'attivazione di percorsi innovativi di alfabetizzazione primaria e di inserimento professionale così come alla strutturazione di un'offerta educativa basata sullo sport, sul teatro, sui linguaggi artistico-musicali, ecc.

In questa direzione, gli scenari del lavoro educativo non formale si ampliano fortemente, in quanto iniziano a comprendere tutte quelle dimensioni della vita associata che, se adeguatamente sostenute, possono avere un effetto positivo sulle dinamiche di inculturazione e di innovazione sociale. Ed è in tale direzione di ampliamento degli spazi educativi che vi è un nuovo sviluppo di quelle pratiche di cura e coltivazione dell'umano condotte all'aperto. Tra queste certamente le pratiche educative legate allo scoutismo che, strutturatesi nel primo Novecento, ritornano in auge quali pratiche volte a sviluppare lo spirito di autonomia e di indipendenza, la cura del proprio corpo e della propria spiritualità, il rispetto per la natura e per l'altro, la capacità di socializzare e condividere e la disponibilità di mettersi al servizio della società (cfr. Macario, 1999, pp. 14-15).

L'apertura all'educazione trasformativa e il residuo conformativo

In sintesi, è possibile sostenere che l'educatore socio-culturale si fa portatore di un'epistemologia professionale che, sebbene continui a essere irretita dall'approccio assistenzialistico e paternalistico dello Stato moderno borghese, si apre a nuove forme e modalità. Infatti, come ha sottolineato Bataille (2004) riferendosi alla situazione francese, le attività di animazione educativa e socio-culturale introducono nel lavoro educativo non formale metodi attivi come il *brainstorming*, le tecniche basate sul pensiero creativo, i giochi di ruolo, le uscite all'aperto al fine di stimolare l'attivazione dei singoli. Tuttavia, tali innovazioni sono sempre introdotte all'interno di una cornice teorico-politica che pensa l'intervento educativo come un mezzo a disposizione dello Stato per ridurre l'anomia e orientare la partecipazione sociale (cfr. Boltanski, 1982).

Si potrebbe sostenere – provando ad effettuare un paragone non semplice – che così come le pratiche educative rivolte alle persone 'disadattate' si aprono al concetto di 'educabilità' e ai metodi differenziali, pur rimanendo ancorate a una epistemologia di stampo bio-medicale e integrazionista, allo stesso modo le pratiche educative rivolte alle classi popolari si aprono alla questione della partecipazione e ai metodi attivi, pur non allontanandosi dall'epistemologia conformativa degli Stati Nazionali. Come a dire che se, da un lato, vi è una innovazione radicale rispetto al 'sorvegliare e punire' che aveva caratterizzato le pratiche educative delle istituzioni non formali moderne, da un altro lato, l'apertura a una concezione trasformativa del lavoro educativo non formale è limitata da quel residuo conformativo con cui la pedagogia contemporanea si è a lungo confrontata.

Il processo di deistituzionalizzazione del lavoro educativo non formale

È contro questo residuo conformativo di stampo moderno che, a cavallo tra gli anni Sessanta e gli anni Settanta dello scorso secolo, le pedagogie di stampo critico (cfr. i capitoli 2 e 8) affilano le loro 'armi' concettuali e strumentali. Infatti, come ricorda Tramma (2018, p. 15), in quegli anni, «l'educatore contenitivo e correttivo, sia quello che operava nelle istituzioni totali, sia quello che operava nei luoghi più 'fraterni' e aperti, entra in crisi perché entrano in crisi le concezioni e le pratiche educative custodialistiche». Tale crisi, come si è visto nelle pagine precedenti, è occasionata – nella società italiana e, più in generale, in quella europea e nordamericana – dal passaggio da un assetto economico-sociale e culturale prevalentemente agricolo a uno prevalentemente industriale, con i conseguenti fenomeni di liquefazione delle rigide strutture sociali, di maggiore mobilità e flessibilità, di laicizzazione della morale e dei costumi, di democratizzazione e orizzontalizzazione dei rapporti gerarchici. Crisi che non coinvolge solo la famiglia (cfr. capitolo 10) e la scuola (cfr. capitolo 11), ma appunto anche i luoghi del lavoro educativo non formale.

In particolare, per quanto attiene tale ambito, sono due i fenomeni a cui occorre prestare attenzione. Il primo riguarda la lenta ma radicale trasformazione delle politiche socio-educative che, anche alla luce degli effetti del cosiddetto 'boom economico' (cfr. Crainz, 2003a; 2003b), non si rivolgono più unicamente a specifiche fasce della popolazione per assicurare loro il soddisfacimento dei bisogni vitali, ma puntano a offrire servizi che ampliano progressivamente il loro raggio d'azione per garantire a tutti l'esercizio di sempre più ampi diritti di

Deistituzionalizzazione

Il concetto di 'deistituzionalizzazione' ha origine dal pensiero e dalla pratica professionale di Franco Basaglia, che per primo sottolineò la condizione disumana e antiterapeutica in cui versavano i pazienti psichiatrici nei manicomi.

In particolare, Basaglia e, poi, il Movimento Italiano di Psichiatria Alternativa evidenziarono che l'istituzione manicomiale - al pari di ogni altra istituzione - non è solo un luogo fisico, ma porta con sé un modo specifico di concepire il disturbo mentale, di progettare gli interventi terapeutici, di relazionarsi con il paziente e, dunque, di formare i nuovi medici ad operare in tale istituzione. Come a dire che le condizioni disumane in cui versavano i pazienti dipendevano dalla correlazione di tutti questi fattori.

Per tale motivo, la critica di Basaglia e del Movimento Italiano di Psichiatria Alternativa è una critica radicale all'intera istituzione manicomiale e tale critica conduce alla richiesta della sua abolizione. Solo deistituzionalizzando la pratica psichiatrica, infatti, è possibile concepire e attuare un reale intervento terapeutico per il paziente.

Gli elementi cardine della deistituzionalizzazione sono: l'attenzione alla vita concreta del paziente; il sostegno per l'arricchimento delle sue risorse interiori ed esteriori; l'aumento del 'potere' del paziente sia nei confronti del suo sistema sociale sia nei confronti dei servizi psichiatrici; la critica al modello bio-medico e la strutturazione di un approccio bio-psico-sociale; lo sviluppo di interventi di prevenzione e di promozione della salute mentale.

cittadinanza. Il secondo concerne l'istituzione, nel 1978, del Servizio Sanitario Nazionale e l'approvazione, nello stesso anno, della cosiddetta 'Legge Basaglia', che abolisce i manicomi e riforma gli interventi psichiatrici (cfr. Basaglia, 1982).

Questi due fenomeni di trasformazione – la nascita del *Welfare State* e la **deistituzionalizzazione*** – conducono il lavoro educativo non formale a pensarsi non più come uno strumento al servizio dello Stato per la conferma-zione dei soggetti 'disadattati', ma come uno strumento al servizio dei singoli e dei gruppi di individui per la promozione del loro diritto al benessere e, dunque, per la realizzazione della loro piena cittadinanza. In questo senso, come ricorda May (1985, pp. 20-21), «anche gli educatori vengono coinvolti in un movimento di contestazione generale che, mettendo in discussione, tra l'altro, la rigida distinzione tra devianza e normalità [...] intacca alcuni principi cardine» del lavoro educativo moderno, quali «l'esclusione e la segregazione come legittimi strumenti di controllo sociale e di risposta ai bisogni, il ruolo tecnico e neutrale degli operatori, la lettura e la risposta ai bisogni in termini meramente individuali».

La creazione delle comunità residenziali e la complessità del lavoro educativo

La crisi del modello di educazione non formale istituzionale – con le sue strutture residenziali di grosse dimensioni, dominate da un agire educativo coercitivo, autoritario e differenziale che depotenzia e passivizza l'educando, riservandogli spazi limitati d'azione – crea la possibilità, a partire dagli anni Ottanta e anni Novanta dello scorso secolo, di pensare, progettare e realizzare un nuovo modello educativo: quello basato sulle comunità. Le comunità, infatti, sono strutture residenziali che possono accogliere – a seconda della tipologia – bambini/e, adolescenti, giovani, giovani adulti/e, adulti/e o anziani/e che si trovano in condizioni, momentanee o prolungate, di fragilità e vulnerabilità (cfr. Brandani, Zuffinetti, 2004; Miodini, Zini, 2005; Tibollo, 2015).

L'obiettivo educativo di tali servizi non è la custodia delle persone ospitate, ma è la costruzione di condizioni spaziali, temporali e affettivo-relazionali che consentano a costoro di intraprendere in serenità e autonomia un percorso di cambiamento nel loro processo di formazione identitaria, sostenendoli così nella riscrittura della loro esperienza di vita (cfr. Kanizsa, Tramma, 2011). Per raggiungere un obiettivo così complesso, è necessario che il lavoro educativo non formale si fondi su un progetto pedagogico di tipo trasformativo, che intenzioni dunque lo sviluppo complessivo del soggetto – nei suoi vari ambiti: fisico, cognitivo, affettivo-emotivo, socio-relazionale, etico-morale e operativo – nella direzione della crescita emancipativa (cfr. capitolo 8).

Nelle pratiche quotidiane, tale obiettivo può essere raggiunto solo se il lavoro educativo non formale genera relazioni di cura educativa. La cura educativa, come ricorda Mortari (2015; 2019), è quella disposizione etica che muove chi esercita le professioni educative a creare le condizioni per procurare beneficio all'altro. Tali condizioni si danno solo se la relazione educativa è agita nel senso della costante compartecipazione, che deriva dall'autentica osservazione e dal disinteressato ascolto dell'altro così come dalla progettazione partecipata dell'intervento (cfr. Agostinetto, 2012; Muschitiello, 2019a), affinché l'intenzionalità educativa e l'asimmetria relazionale non si trasformino in eterodirezione.

Le competenze professionali di primo e di secondo livello

La logica della relazione di cura educativa, dunque, è la logica che permea oggi il lavoro educativo non formale non solo nei servizi residenziali, a cui si è appena fatto riferimento, ma in tutti quei servizi e contesti in cui tale lavoro è esercitato (cfr. Cerocchi, Dozza, 2018). Per mettere in pratica tale logica, come è stato sottolineato negli ultimi trent'anni da una folta letteratura pedagogica[3], è necessario una solida formazione teorico-pratica che consenta ai/alle professionisti/e dell'educazione non formale di gestire con competenza e spirito critico le funzioni e i compiti a loro demandati. Funzioni e compiti che si specificano ad almeno due livelli: un primo che concerne la progettazione e la realizzazione degli interventi educativi e un secondo che riguarda il

[3] Si riportano di seguito, in ordine cronologico, i riferimenti bibliografici ai principali lavori scientifici degli ultimi tre decenni sull'identità professionale dell'educatore, con particolare attenzione agli ambiti di esercizio della sua professione e alle competenze necessarie per svolgerla: Demetrio, 1990; Canevaro, 1991; Brandani, Nuzzo, 2003; Cambi, Catarsi, Colicchi, Fratini, Muzi, 2003; Ascenzi, Corsi, 2005; Xodo, 2005; Pedrazza, 2007; Gatti, 2009; Ulivieri, Cambi, Orefice, 2010; Orefice, Carullo, Calaprice, 2011; Perillo, 2012; Perlino, 2013; Oggionni, 2014; Corbi, Perillo, 2015; Maccario, 2015; Traverso, Modugno, 2015; Orefice, Corbi, 2016; Perla, Riva, 2016; Premoli, 2016; Calaprice, 2017; Loiodice, 2017; Palmieri, 2018; Sposetti, Szpunar, 2018.

coordinamento e la gestione dei servizi educativi, nonché la progettazione e la realizzazione di interventi consulenziali (cfr. Iori, 2018; Calaprice, 2020).

Relativamente al primo livello di professionalità, gli educatori e le educatrici, per esercitare la loro professione, devono aver sviluppato competenze relative a: l'analisi dei contesti e delle situazioni; la programmazione degli interventi; la creazione di una relazione di cura con l'educando; il lavoro in equipe; la strutturazione di una rete comunicativa con tutti gli attori sociali interessati alla crescita dell'educando; il monitoraggio e la valutazione dei risultati ottenuti; la riflessione sui processi messi in atto e sui metodi utilizzati (cfr. Biasin, Boffo, Silva, 2020; Cadei, Simeone, Serrelli, Abeni, 2022; Maccario, 2022).

Relativamente al secondo livello di professionalità, i pedagogisti e le pedagogiste, per esercitare la loro professione, devono aver sviluppato competenze relative a: la progettazione, programmazione e gestione di azioni educative di stampo consulenziale rivolte a singoli soggetti, a piccoli gruppi e/o a organizzazioni (cfr. Simeone, 2002; Pesci, Bruni, 2006; D'Alonzo, Mariani, Zampieri, Maggiolini, 2012; Negri, 2014; Palma, 2017; Gambacorti-Passerini, 2020); la progettazione, la programmazione, l'organizzazione, il coordinamento, la gestione, il monitoraggio e la valutazione dei servizi educativi (cfr. Premoli, 2008; Catarsi, 2010; Silva, 2015; Savio, 2017; Balduzzi, 2021; Lazzari, 2022); la supervisione e l'*audit* della qualità pedagogica dei servizi e dei sistemi pubblici e privati di educazione e formazione (cfr. Vairo, 2009; Nuzzacci, 2012; Pandolfi, 2012; Oggionni, 2013).

Il lento riconoscimento giuridico della professione

In questo senso, le numerose competenze che i/le professionisti/e dell'educazione non formale devono sviluppare conducono a un profilo professionale ampio, ricco e articolato che, nel sistema giuridico italiano, è stato a lungo misconosciuto. Solo recentemente, a partire dal 2017, lo Stato Italiano si è fatto promotore di una serie di interventi normativi[4] che, grazie alla spinta propulsiva della pedagogista e allora

[4] Ci si riferisce alla Legge del 27 dicembre 2017, n. 205, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*, che all'art. 1, commi 594-601, riconosce le figure dell'educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogista, ne descrive gli ambiti di lavoro, chiarisce i percorsi formativi che consentono l'acquisizione delle relative qualifiche o abilitazioni professionali e stabilisce, in via transitoria, i requisiti che i professionisti già in servizio devono possedere o per vedersi automaticamente riconosciuta la qualifica professionale o per partecipare a percorsi formativi abbreviati per l'acquisizione del suddetto titolo. Tale normativa è stata successivamente modificata dalla Legge 30 dicembre 2018, n. 145, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*, che all'art. 1, comma 517 stabilisce che l'educatore professionale socio-pedagogico può esercitare la propria professione anche nei servizi socio-assi-

senatrice Iori (2015; 2016; 2017), hanno consentito di rendere concrete le battaglie condotte dalla comunità accademica di area pedagogica e da quella professionale di ambito educativo per il riconoscimento giuridico delle professioni di educatore e pedagogista.

12.3 I servizi educativi non formali oggi

La ricognizione – effettuata nei precedenti paragrafi di questo capitolo – dei processi di emergenza, istituzionalizzazione e professionalizzazione del lavoro educativo non formale ha permesso di evidenziare il passaggio, radicale e profondo, da una concezione pedagogica basata sul controllo e la confermazione dei soggetti 'disadattati' e 'devianti' a una volta al sostegno e all'emancipazione di tutti i cittadini e di tutte le cittadine, mediante pratiche educative di attivazione e partecipazione. Tale passaggio, dunque, ha comportato la deistituzionalizzazione dell'educazione non formale e la sua conseguente diffusione a tutti i luoghi e a tutti i tempi della vita associata.

In effetti, oggi, esiste una pluralità di servizi educativi non formali che spaziano dall'ambito dell'educazione infantile a quello del sostegno alla genitorialità, da quello sociale a quello del lavoro, da quello del *Welfare* a quello giudiziario, da quello culturale a quello ambientale, da quello motorio a quello sanitario, da quello dello sviluppo della comunità locale a quello della cooperazione internazionale. Si proverà di seguito, nell'economia del presente testo, a illustrarne sinteticamente le caratteristiche essenziali.

I servizi educativi non formali per l'infanzia

Per quanto concerne le politiche educative nazionali, l'attenzione per la prima e la seconda infanzia è piuttosto recente. A lungo, infatti, nel nostro Paese, la diffusione delle istituzioni educative non formali

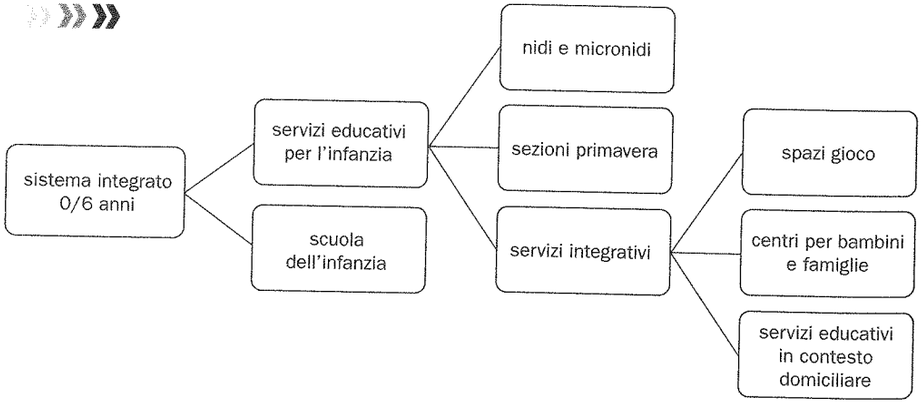
stenziali e nei servizi e nei presidi socio-sanitari limitatamente agli aspetti socioeducativi. Tali normative sono chiamate nella comunità pedagogica "Legge Iori", poiché sono il risultato finale del tentativo di dare alla materia un'organizzazione più complessa attraverso la proposta di legge *Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogista* (AC 2656), la cui prima firmataria è stata appunto l'On. Vanna Iori. La proposta di legge, depositata il 7 Ottobre 2014 e assegnata alla commissione VII – Cultura, Scuola, Università, Ricerca, è stata poi successivamente abbinata alla proposta di legge 3247 dell'On. Binetti relativa all'istituzione dell'albo professionale dei pedagogisti. La proposta unificata è stata poi discussa in sede di audizioni e successivamente alla Camera dei Deputati, dove è stata approvata nel giugno 2016. Il testo non è mai stato approvato dal Senato della Repubblica e, dunque, non è mai divenuto legge. Tuttavia, i principali articoli del testo sono confluiti nella suddetta legge di Bilancio, varata dal Parlamento nel dicembre 2017.

rivolte a bambini da 0 a 3 anni e da 3 a 6 anni è dipesa dall'iniziativa di benefattori, organizzazioni ecclesiastiche, associazioni o privati. Solo nel 1925, sotto il governo fascista, con la creazione dell'Opera Nazionale Maternità e Infanzia (ONMI), lo Stato Italiano si impegna nella realizzazione di interventi pubblici per garantire buone condizioni igienico-sanitarie a favore delle donne in stato di gravidanza e per le famiglie svantaggiate con bambini piccoli (cfr. Minesso, 2007). Tuttavia, tale iniziativa – pur se duratura nel tempo, in quanto andrà ben oltre la caduta della dittatura fascista – si caratterizza essenzialmente come un servizio assistenzialistico.

È solo con la legge n. 1044 del 1971 che la Repubblica Italiana istituisce gli asili nido, intesi prima come servizi socio-assistenziali per la conciliazione tra tempi di cura familiare e tempi di lavoro e solo successivamente, nel corso degli anni Ottanta e Novanta, come servizi educativi volti alla crescita delle capacità dei bambini e delle bambine (cfr. Catarsi, Fortunati, 2004, pp. 27-31; Macinai, 2011, pp. 28-40). Oggi, in seguito alla legge n. 107 del 2015 e del decreto legislativo n. 65 del 2017, questo servizio – ridenominato nido d'infanzia – fa parte del sistema integrato di educazione e istruzione per bambine e bambini da 0 a 6 anni, la cui finalità principale è la cura educativa volta alla crescita infantile e alla riduzione degli svantaggi culturali, sociali e relazionali, promuovendo così la piena inclusione e valorizzando tutte le diversità (cfr. MI, 2021).

Attualmente, il sistema integrato di educazione e istruzione 0-6 anni comprende: 1) i servizi educativi per l'infanzia (per bambine e bambini da 0 a 3 anni), gestiti dagli Enti locali, direttamente o attraverso la stipula di convenzioni, da altri enti pubblici o dai privati; 2) le scuole dell'infanzia (per bambine e bambini da 3 a 6 anni), che possono esse-

Fig. 12.1
Schema sintetico delle tipologie di servizi che compongono il sistema integrato di educazione e istruzione per bambine e bambini da 0/6 anni



re statali o paritarie a gestione pubblica o privata. Più in particolare, tra i servizi educativi per l'infanzia troviamo i:

- nidi e micronidi, che accolgono i bambini tra i 3 e i 36 mesi e hanno orari di apertura, capacità ricettiva, modalità di funzionamento, costi delle rette diversi da Comune a Comune (di solito assicurano il pasto e il riposo);
- sezioni primavera, che accolgono i bambini tra i 24 e i 36 mesi e sono aggregate alle scuole dell'infanzia statali o paritarie o ai nidi;
- servizi integrativi, con un'organizzazione molto flessibile e modalità di funzionamento diversificate. Si distinguono in: spazi gioco (per bambini da 12 a 36 mesi, privi di servizio mensa, con frequenza flessibile fino a un massimo di 5 ore giornaliere), centri per bambini e famiglie (che accolgono bambini dai primi mesi di vita insieme a un adulto accompagnatore, privi di servizio mensa, con frequenza flessibile) e servizi educativi in contesto domiciliare (per un numero ridotto di bambini da 3 a 36 mesi).

I servizi educativi non formali per l'accompagnamento e il sostegno pedagogico alla genitorialità e alle famiglie

L'attuale configurazione dei servizi per l'infanzia, dunque, almeno nelle sue intenzioni, vuole superare l'idea per la quale i servizi 0/6 anni siano prioritariamente diretti ai genitori e alle genitrici al fine di ridurre il loro carico di cura, in quanto la loro identità pedagogica ha una centratura specifica sulla cura e sulla crescita educativa delle bambine e dei bambini, quali soggetti portatori di specifici diritti (cfr. Bobbio, 2007; Macinai, 2013; Biemmi, Macinai, 2020; Bobbio, Bondioli, 2020). Ciò non significa, tuttavia, che il ruolo dei genitori e delle genitrici non sia tenuto in conto: è la centratura sull'educazione delle bambine e dei bambini a rendere necessaria la presa in carico non solo del soggetto minore ma dell'intero ecosistema familiare, secondo un nuovo modello di partecipazione che rende i nidi, i micronidi, le sezioni primavera e i servizi integrativi i primi servizi per il sostegno alla genitorialità e alle famiglie (cfr. Fortunati, Tognetti, 2009; Bove, 2012; Guerra, Luciano, 2015; Bobbio, Savio, 2019; Amadini, 2020; Bosoni, Bramanti, 2021).

Oltre a tali servizi, come si è visto precedentemente (cfr. capitolo 10), l'accompagnamento e il sostegno alla genitorialità e la consulenza educativa alle famiglie sono assicurati da consultori, presidi e poli territoriali gestiti dai Comuni, in maniera diretta o indiretta (tramite affidamento a cooperative sociali), o da reti di volontariato (solitamente di stampo religioso), con il fine di sostenere i genitori e le genitrici nel riconoscimento e nel rafforzamento delle proprie risorse educative e, conseguentemente, promuovere e facilitare il benessere nelle e delle famiglie (cfr. Milani, 2000; 2002; Simeone, 2005; 2014; 2022; Catarsi,

2006; Corsi, 2006; Perillo, 2018). Dunque, l'obiettivo dei servizi educativi familiari è creare uno spazio-tempo in cui le famiglie possano sentirsi accolte, riconosciute e ascoltate e possano poi intessere un dialogo generativo con i/le professioniste dell'educazione «per garantire che il processo avvenga all'insegna della riflessività, della responsabilità e dell'ascolto reciproco [favorendo], nel breve e nel lungo termine, l'autonomia e la competenza del soggetto» (Formenti, 2000, p. 135).

Tali servizi sono essenziali non solo per diffondere una cultura educativa familiare che si rispettosa dei bisogni e dei diritti di ogni attore sociale, ma anche per prevenire situazioni disfunzionali e problematiche, che potrebbero poi giungere a valutazioni negative sulla competenza educativa dei genitori e all'allontanamento dei minori dalle famiglie. In tale direzione, ad esempio, il Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (P.I.P.P.I.) – nato dalla collaborazione tra il Ministero del lavoro e delle politiche sociali e il Dipartimento FiSPPA dell'Università degli Studi di Padova – si propone di individuare, sperimentare, monitorare, valutare e codificare un approccio strutturato, intensivo, continuo ma flessibile di presa in carico del nucleo familiare, con l'intento di ridurre i rischi di allontanamento del bambino/ragazzo o della bambina/ragazza dalla famiglia di origine o, nel caso di allontanamento, di facilitare i processi di riunificazione familiare in tempi brevi (cfr. Milani, 2014; 2016; 2021; Ius, 2017; 2021; Talami, de Mayda, 2022).

I servizi educativi non formali per la promozione del benessere psico-fisico

La disamina, fin qui condotta, del lavoro effettuato nei servizi educativi non formali per l'infanzia e le famiglie restituisce una concezione trasformativa ed emancipativa della relazione educativa, quale relazione che consente di riconoscere e potenziare le proprie capacità per percorrere in maniera autonoma il proprio processo formativo in direzione di crescita e benessere. In questo senso, si può sostenere che la categoria di 'benessere' diviene oggi centrale per il discorso pedagogico poiché, liberata dalla sua esclusiva accezione economica, assume un significato più ampio, intercettando così dimensioni – quali quelle affettivo-emotiva, corporea, cognitiva, relazionale, sociale e culturale – che restituiscono un'immagine globale della condizione di un individuo o di una comunità (cfr. Iavarone, 2008).

In questo senso, l'educazione non formale e, più in generale, l'educazione *tout court* dovrebbero essere sempre orientate a costruire condizioni tali da promuovere nei singoli, nei gruppi e nelle organizzazioni la ricerca del benessere. Lì dove una prima dimensione di benessere su cui l'educazione può più direttamente incidere è quella relativa al benessere psico-fisico: le pratiche educative quotidiane, infatti, avendo un'influenza sugli stili di vita dei singoli (consumi alimentari, ritmi di veglia e sonno, condizioni igienico-sanitarie, sviluppo della motricità

generale e fine, sviluppo dell'intelligenza emotiva e della capacità di autoregolazione, ecc.), hanno un ruolo fondamentale nella generazione di buone condizioni di salute psico-fisica (cfr. Dovigo, 2009; Parricchi, 2015; 2018; Cunti, 2016).

A partire da tale consapevolezza, le pratiche educative possono intenzionare le attività quotidiane, come quelle motorie e sportive, per trasformarle in spazi di consapevole formazione identitaria, dando così la possibilità ai singoli – se adeguatamente sostenuti – di ricomporre le eventuali distonie presenti nel processo di crescita (cfr. Cunti, 2012). I/le professionisti/e dell'educazione non formale, dunque, possono svolgere, insieme agli/alle altri/e professionisti/e che si occupano di salute e di benessere psico-fisico, un importante lavoro di coscientizzazione per rendere i soggetti autonomi nel costruire percorsi di formazione il più possibile armonici e vicini ai propri desideri. E ciò vale anche quando particolari condizioni di salute mettono a repentaglio l'indipendenza dei singoli e richiedono, accanto agli interventi professionali di educazione non formale, interventi assistenziali e terapeutici come quelli che vengono progettati e attuati nei servizi e nei presidi socio-sanitari (cfr. Moliterni, 2017).

I servizi educativi non formali per la partecipazione e l'inclusione sociale

Il ruolo dei servizi educativi non formali nella promozione del benessere non concerne solo la dimensione psico-fisica, ma anche quella relazionale e sociale. In effetti, i più recenti servizi educativi non formali volti allo sviluppo di comunità sostenibili, ampliando le occasioni di socializzazione e di crescita presenti nei quartieri e nei comuni, possono consentire alle cittadine e ai cittadini di ogni età di sottrarsi alla logica del 'consumo' del territorio e di percepirsi come parte attiva della comunità (cfr. Tramma, 2009; 2015; 2019). Uscire dalla logica del consumo significa non identificarsi come un utente che ricorre ai servizi del territorio solo per soddisfare i propri bisogni; significa, cioè, pensarsi come un soggetto che, sollecitato dalle proprie necessità e dai propri interessi, abita il territorio con il fine di promuovere l'*empowerment* personale e sociale (cfr. Martini, Torti, 2003; Caldarini, 2008; Ripamonti, 2018; Zamengo, 2019; 2021).

Tali servizi, aventi un intento promozionale (ossia un intento volto ad aumentare il livello di benessere individuale e collettivo), si affiancano ai più longevi servizi educativi non formali con finalità di prevenzione, che si rivolgono a specifiche categorie della popolazione in cui maggiori sono i rischi di marginalità o in cui si sono già conclamate situazioni di disagio (cfr. Rossetti, 2011, pp. 117-119). Tra questi servizi è possibile qui citare le educative territoriali per bambini e adolescenti o i centri di aggregazione per giovani e adulti, che progettano e attuano interventi di aggregazione, socializzazione e promozione culturale così come progettano e attuano percorsi individuali e di gruppo

volti allo sviluppo dell'alfabetizzazione di base e allo sviluppo di competenze trasversali.

I servizi educativi non formali di area sociale, inoltre, possono porsi finalità 'riabilitative' mediante proposte rivolte a persone che stanno attraversando una situazione problematica e che necessitano di sostegno per ritornare a condizioni di vita più funzionali alla propria crescita (si pensi, solo per fare alcuni esempi, a minori abbandonati, a donne vittime di tratta o di violenza domestica, a persone in situazioni di dipendenza da gioco o da sostanze stupefacenti, a persone non autosufficienti, ecc.). Tali servizi possono essere di natura residenziale o semiresidenziale: i primi comportano una permanenza in comunità per l'intera giornata per un periodo di tempo medio-lungo; i secondi richiedono una partecipazione diurna (mattutina e/o pomeridiana) alle attività educative per un periodo di tempo che può variare a seconda delle finalità dell'intervento.

Infine, tra i servizi per la promozione dell'inclusione sociale è necessario ricordare i percorsi educativi in contesto carcerario. Tali percorsi si sostanziano di attività di sostegno all'alfabetizzazione e allo studio, di interventi di sviluppo delle competenze trasversali e di orientamento al lavoro, di programmi di socializzazione e di promozione culturale, ma soprattutto puntano alla creazione di spazi e tempi in cui la persona reclusa possa riflettere sul proprio percorso di vita e sulle proprie scelte passate e attuali per impegnarsi in un processo di crescita emancipativa (cfr. Benelli, 2008; 2012; Calaprice, 2010; Federighi, Torlone, 2015; Muschitiello, 2019b; Taraschi, 2020).

I servizi educativi non formali per la valorizzazione dei beni paesaggistici e culturali

Infine, la costruzione di condizioni di benessere per l'individuo e la collettività non può non tener conto del rapporto tra la comunità umana, l'ambiente naturale e il contesto culturale. Per tale motivo, nell'ottica della costruzione di un sistema formativo integrato che consenta la crescita congiunta e armonica del/della cittadino/a e della comunità a cui appartiene, i beni culturali sono divenuti sempre più una risorsa educativa fondamentale per riconnettere il singolo con la storia e l'attualità del territorio che abita. Un esempio per tutti è quello dei musei che da istituzioni volte alla costruzione dell'identità nazionale, mediante la conservazione e l'esposizione al pubblico dei beni culturali, si stanno trasformando in istituzioni volte a sostenere la partecipazione e la formazione continua dei cittadini e delle cittadine in un'ottica aperta e transculturale, mediante la sperimentazione di nuovi linguaggi che uniscono ricerca, studio, educazione, *loisir* e promozione culturale (cfr. Grassi, 2015; Panciroli, Russo, 2016; Cardone, Masi, 2019). Ne consegue che, in tali istituzioni, il lavoro educativo non formale di educatori e pedagogisti diviene sempre più imprescindibile in quanto consente la progettazione, l'attuazione e il monitoraggio di interventi volti ad avvicinare il pubblico in modo consapevole ai beni culturali, rendendo più evidente la dimensione educativa dell'allestimento museale e generando reti tra il museo e il territorio (cfr. Ercolano, 2019).

In linea con tale visione, la valorizzazione del territorio e la strutturazione di un legame più armonioso con esso hanno condotto – anche alla luce della sempre più evidente crisi ecologica – un ampliamento del lavoro educativo non formale agli ambiti del paesaggio e dell'ecosistema naturale. In particolare, in linea con gli obiettivi dell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, il lavoro educativo non formale è sempre più imperniato sul riconoscimento dell'educazione ambientale quale ambito imprescindibile per l'attuazione di una strategia di transizione verso un sistema socio-economico e culturale più sostenibile, che richiami i/le cittadini/e alle proprie responsabilità e al proprio ruolo attivo nei processi di trasformazione globale (cfr. Birbes, 2014; Chello, Morbelli, Perillo, 2018; Persi, 2018; Cagol, Dozza, 2021; Mariani, 2021).

I servizi educativi non formale: un sistema che stenta a decollare

Tutti questi servizi, tuttavia, pur se riconosciuti nella loro importanza strategica per lo sviluppo del benessere individuale e collettivo, sono ancora oggi intrappolati in una logica miope che non consente lo sviluppo né di un sistema educativo non formale efficace ed efficiente su tutto il territorio nazionale né – ancor meno – di un sistema formativo integrato, in cui tutte le agenzie educativo-formative (formali, non formali professionali, non formali quotidiane e informali) possano essere in buoni rapporti di **continuità orizzontale e verticale***.

Le ragioni di questa logica miope sono numerose. *In primis*, la cultura nostrana non si è mai totalmente affrancata da un'idea di educazione centrata sul binomio famiglia-scuola, accentrando così nuove funzioni e nuovi compiti educativi su queste due istituzioni e non sui servizi educativi non formali. Inoltre, i servizi educativi non formali, nel nostro ordinamento giuridico, sono una materia di competenza degli Enti Locali, le cui differenti visioni politico-strategiche così come le cui differenti capacità di amministrazione e gestio-

* **Continuità orizzontale e verticale**
Il termine 'continuità', in pedagogia, rimanda all'insieme di strategie (metodi, azioni e risorse) messe in campo per rendere sistemiche e coerenti le diverse pratiche educative progettate da diverse istituzioni per sostenere il processo di formazione individuale e collettivo.
In particolar modo, la continuità può essere agita in senso orizzontale tra le istituzioni educative formali e non formali che intervengono contemporaneamente sul processo di formazione dell'individuo. Ad esempio, la famiglia, la scuola e i servizi non formali di educazione motoria agiscono, pur se in ambiti diversi, nello stesso periodo ed è, dunque, utile che comunichino tra loro per delineare un progetto di crescita sinergico e armonico.
La continuità, inoltre, può essere agita anche in senso verticale tra le istituzioni educative formali e non formali che intervengono in maniera differita e successiva sul processo di formazione individuale. Classici esempi di continuità verticale sono quelli tra nido e scuola dell'infanzia, tra scuola secondaria di secondo grado e università o, ancora, tra università e mondo del lavoro.

ne hanno portato a una presenza quanti-qualitativa molto diversa nelle varie Regioni e nei vari Comuni d'Italia. Infine, la trasformazione (o la crisi, a seconda dei punti di vista) del *Welfare State*, sotto le pressioni del sistema economico neoliberista e sotto le scure dei progetti di riforma costituzionale in senso autonomista, sta riducendo sempre di più la possibilità di creare un sistema sinergico dei servizi educativi non formali, in quanto questi si trovano sempre più in competizione tra loro.

In questo senso, qualificare e professionalizzare il lavoro educativo non formale significa non solo creare le condizioni per lo sviluppo di conoscenze e competenze utili all'esercizio della professione di educatore e pedagogista, ma significa anche (se non soprattutto) fornire quegli strumenti di riflessione critica sull'attuale scenario politico globale e locale. Solo attraverso tali strumenti è possibile capire quali sono le direzioni verso cui si stanno incanalando i sistemi educativi, formali e non formali, delle società contemporanee e quali sono le possibilità di resistenza critica e di trasformazione attiva che i/le professionisti/e possono dischiudere attraverso il loro lavoro.

Riferimenti bibliografici

ADORNO T.W., 1951, *Minima moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Frankfurt am Main, Suhrkamp (trad. it. *Minima moralia*, Einaudi, Torino 1954).

AGOSTINETTO L., 2012, *Il lavoro educativo residenziale con gli adolescenti*, «Studium Educationis», XIII, 1, 2012, pp. 95-106.

ALTHUSSER L., 1970, *Idéologie et appareils d'état*, «La pensée», 151, pp. 3-38.

AMADINI M., 2020, *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*, Scholé, Brescia.

ARIEMMA L., 2010, *La scuola oltre la scuola. Gli anni Settanta e l'apertura al territorio*, in Educazione e politica 1945-2008. V. Scienza dell'educazione, scuola ed extrascuola, a cura di V. Sarracino, FrancoAngeli, Milano.

ARIEMMA L., 2011, *L'educazione del cittadino. Per una cittadinanza partecipata*, L'Orientale Editrice, Napoli.

ARIÈS PH., 1960, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Libr. Plon, Paris (trad. it. *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, BUL, Roma-Bari 1981).

ASCENZI A., CORSI M. (a cura di), 2005, *Professione educatori/formatori. Nuovi bisogni educativi e nuove professionalità pedagogiche*, Vita & Pensiero, Milano.

BALDACCI M., 2001, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano.

BALDACCI M., 2012, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma.

BALDACCI M., 2013, *Il realismo e la ricerca pedagogica*, in *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, a cura di E. Corbi, S. Oliverio, Pensa MultiMedia, Lecce.

BALDACCI M., 2019, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano.

BALDACCI M., 2022, *Storia del pensiero pedagogico. Dalla Grecia all'età con-temporanea*, Carocci, Roma.

BALDUZZI L., 2021, *Il coordinamento pedagogico territoriale*, in *Le linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6. Documenti, Commenti, Normativa*, a cura di G. Cerini, M. Spinosi, Tecnodid, Trento, pp. 103-113.

BASAGLIA F., 1982, *Scritti II, 1968-1980. Dall'apertura del manicomio alla nuova legge sull'assistenza psichiatrica*, Torino, Einaudi.

BATAILLE J.-M., 2004, *Origines de l'animation: l'hypothèse Boltanski*, «Agora débats/jeunesse», 36, pp. 76-87.

BELL HOOKS, 1994, *Teaching to transgress: education as the practice of freedom, Routledge*, New York (trad. it. *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Roma 2020).

BELL HOOKS, 2003, *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*, Routledge, New York (trad. it. *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*, Meltemi, Roma 2022).

BELL HOOKS, 2010, *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*, Routledge, New York (trad. it. *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*, Meltemi, Roma 2023).

BENELLI C., 2008, *Promuovere formazione in carcere, Itinerari di educazione formale e non formale nei "luoghi di confine"*, Edizioni del Cerro, Pisa.

BENELLI C., 2012, *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere*, Liguori, Napoli.

BERTIN G.M., 1953, *Etica e pedagogia dell'impegno*, Marzorati, Milano.

BERTIN G.M., 1968-1995, *Educazione alla ragione*, Armando, Roma.

BERTOLINI P., 2003, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano.

BERTOLINI P., CARONIA L., 2015, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, nuova edizione aggiornata a cura di P. Barone, C. Palmieri, FrancoAngeli, Milano.

BIASIN C., BOFFO V., SILVA C., 2020, *Le dinamiche relazionali e comunicative nella formazione delle professionalità educative*, «Rivista Italiana Di Educazione Familiare», XVII, 2, pp. 7-25.

BIEMMI I., MACINAI E. (a cura di), 2020, *I diritti dell'infanzia in prospettiva pedagogica. Equità, inclusione e partecipazione a 30 anni dalla CRC*, FrancoAngeli, Milano.

BIESTA G.J.J., 2010, *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*, Paradigm Publishers, Boulder and London.

BIESTA G., 2022, *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina, Milano.

BIRBES C., 2014, *Riflessione pedagogica e sostenibilità*, EduCatt, Milano.

BOBBIO A. (a cura di), 2007, *I diritti sottoli del bambino. Implicazioni pedagogiche e prospettive formative*, Roma: Armando.

BOBBIO A., BONDIOLI A., 2020, *I diritti dei bambini sono i doveri degli adulti*, in *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, a cura di G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia, pp. 215-230.

BOBBIO A., SAVIO D., 2019, *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6*, Bruno Mondadori, Milano.

BORGHI L., 1953, *L'educazione e i suoi problemi*, La Nuova Italia, Firenze.

BORRUSO F., 2014, *"Perisca quel tempo scellerato nel corso dei secoli!". Affetti familiari e modelli educativi fra Settecento e Novecento*, in *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*, a cura di L. Formenti, Guerini e Associati, Milano.

BOSONI M.L., BRAMANTI D., 2021, *Famiglie, infanzia e servizi educativi. Partecipazione, reti e alleanze*, Vita & Pensiero, Milano.

Bourdoncle R., 1991, *Note de synthèse: La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines,* «Revue française de pédagogie», 94, pp. 73-91.
Bove C., 2012, *Prospettive di pedagogia culturale nei servizi per l'infanzia,* «Studium Educationis», XIII, 3, pp. 91-104.
Brandani W., Nuzzo A., 2003, *Storia ed evoluzione della professione*, in *L'educatore professionale. Guida per orientarsi nella formazione e nel lavoro*, a cura di M. Cardini, L. Molteni, Carocci, Roma.
Bradbury H. (ed.), 20153, *The Sage Handbook of Action Research*, Sage, Los Angeles.
Brandani W., Zuffinetti P. (a cura di), 2004, *Le competenze dell'educatore professionale*, Carocci, Roma.
Brezinka W., 1980, *Metateoria dell'educazione*, Armando, Roma.
Broccoli A., 1972, Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia, La Nuova Italia, Firenze.
Broccoli Angelo, 1974, *Ideologia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
Broccoli Angelo, 1978, *Marxismo e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
Broccoli Amelia, 2014, *Le famiglie monogenitoriali*, in *Pedagogia della famiglia*, a cura di L. Pati, La Scuola, Brescia.
Bruner J., 1996, *The Culture of Education*, Harvard University Press, Harvard (trad. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 1997).
Bruscaglioni M., 1994, *La società liberata*, FrancoAngeli, Milano.
Buckley W. (a cura di), 1967, *Sociologia e teoria dei sistemi*, Rosenberg & Sellier, Torino.
Cadei L., D'Addelfio G., 2022, *Conclusioni. Il convegno Famiglie, politiche sociali e prospettive pedagogiche*, in *Famiglie, politiche sociali e prospettive pedagogiche*, a cura di G. Elia, A. Rubini, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 207-209.
Cadei L., Simeone D., Serrelli E., Abeni L. (a cura di), 2022, *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Scholé, Brescia.
Cagol M., Dozza L. (a cura di), 2021, *Io posso: educazione per lo sviluppo sostenibile*, Zeroseiup, Bergamo.
Caldarini C., 2008, *La comunità competente. Lo sviluppo locale come processo di apprendimento collettivo. Teorie ed esperienze*, Ediesse, Roma.
Calaprice S., 2010, *Si può ri-educare in carcere? Una ricerca sulla pedagogia penitenziaria*, Laterza Giuseppe Edizioni, Bari.
Calaprice S., 2017, *Educational and Pedagogic Professions: Birth, Development and Legal Recognition. What is the Role of Pedagogical Research?*, «Pedagogia Oggi», XV, 2, pp. 31-45.
Calaprice S., 2020, *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*, FrancoAngeli, Milano.
Calcaterra R.M., 2011, *Idee concrete. Percorsi nella filosofia di John Dewey*, Marietti, Milano.
Cambi F., 1974, *La pedagogia borghese nell'Italia moderna, 1815-1970*, La Nuova Italia, Firenze.
Cambi F., 1986, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Clueb, Bologna.
Cambi F., 1995, *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari.
Cambi F., 2003, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari.
Cambi F. (a cura di), 2009, *Pedagogie critiche in Europa. Frontiere e modelli*, Carocci, Roma.
Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M., 2003, *Le professionalità educative. Tipologie, interpretazione e modello*, Carocci, Roma.
Cambi F., Frauenfelder E. (a cura di), 1994, *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano.

Cambi F., Striano M. (a cura di), 2010, *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche*, Liguori, Napoli.
Cambi F., Ulivieri S., 1988, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, La Nuova Italia, Firenze.
Canevaro A. (a cura di), 1991, *La formazione dell'educatore professionale. Percorsi teorici e pratici per l'operatore pedagogico*, Carocci, Roma.
Canevaro A., Goussot A. (a cura di), 2000, *La difficile storia degli handicappati*, Carocci, Roma.
Capanna M., 2008, *Il Sessantotto al futuro*, Garzanti, Milano.
Capobianco R., 2022, *Fondamenti di storia della scuola da Giovanni Gentile a oggi*, in *La pedagogia scolastica. Saggi per la formazione degli insegnanti*, a cura di M.R. Strollo, P. Vittoria, FrancoAngeli, Milano, pp. 35-67.
Capponi G., 1968, *Scritti pedagogici*, La Scuola, Brescia.
Cardone S., Masi M., 2019, *Il museo come esperienza educativa. Narrare, sperimentare, comprendere, valutare*, Progedit, Bari.
Caroli D., 2014, *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*, FrancoAngeli, Milano.
Carr-Saunders A.M., Wilson P.A., 1933, *The Professions*, Clarendon Press, Oxford.
Casey J., 1991, *La famiglia nella storia*, Laterza, Roma-Bari.
Catarsi E., 2008a, *Educazione familiare e autobiografie genitoriali*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1, pp. 5-18.
Catarsi E., 2008b, *Pedagogia della famiglia*, Carocci editore, Roma.
Catarsi E. (a cura di), 2010, *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*, Junior, Parma.
Catarsi E., 2006, *Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive?*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1, pp. 11-22.
Catarsi E., Fortunati A., 2004, *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*, Carocci, Roma.
Cavallera H.A., 2003, *Storia dell'idea di famiglia in Italia. Dagli inizi dell'Ottocento alla fine della monarchia*, Editrice La Scuola, Brescia.
Cavallera H.A., 2006, *Storia dell'idea di famiglia in Italia. Dall'avvento della Repubblica ai giorni nostri*, Editrice La Scuola, Brescia.
Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di), 2018, *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, FrancoAngeli, Milano.
Chaiklin S., Lave J. (eds.), 1993, *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, Cambridge University Press, Cambridge.
Chello F., 2015, *Il ruolo della formazione nel processo di professionalizzazione degli educatori e dei pedagogisti*, «Civitas educationis. Education, Politics and Culture», IV, 1, pp. 85-114.
Chello F., 2019, *La "genuina contingenza" del lavoro educativo. Prospettive epistemologiche nella professionalizzazione dell'educatore*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
Chello F., 2021, *"Ricostruire" l'epistemologia delle pratiche educative riflessive. Un'analisi critica dell'eredità di Dewey nel modello di professionalizzazione di Schön*, «LLL», 17, 38, pp. 26-38.
Chello F., 2022, *L'infanzia come Return On Investment? Un'analisi del rapporto tra pedagogia e politica a partire dal PNRR*, in *Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*, a cura di M. Fiorucci, A. Vaccarelli, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 207-216.
Chello F., Morbelli C., Perillo P., 2018, *Crescere sostenibile. Una ricerca-azione sull'Educazione alla Cittadinanza Globale nelle scuole napoletane*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.

COLARIZI S., 2007, *Storia politica della Repubblica. Partiti, movimenti e istituzioni. 1943-2006*, Laterza, Roma-Bari.
COLICCHI E. (a cura di), 2009, *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*, Carocci, Roma.
CONTINI M. (a cura di), 2010, *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*, Carocci editore, Roma.
CONTINI M., DEMOZZI S., FABBRI M., TOLOMELLI A., 2014, *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, FrancoAngeli, Milano.
COOPER D.G., *The death of the family*, Penguin Books, Harmondsworth 1972 (trad. it. La morte della famiglia. Il nucleo familiare nella società capitalistica, Einaudi, Torino 1972).
CORBI E., 2003, *Il secondo dopoguerra (1946-1960)*, in *Scuola e politiche educative in Italia dall'Unità ad oggi*, a cura di E. Corbi, V. Sarracino, Liguori, Napoli.
CORBI E., 2010, *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*, Liguori, Napoli.
CORBI E. (Ed.), 2012, *Symposium. (De)constructing Emancipation: Pedagogical Perspectives*, «Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture», pp. 43-54, I, 1, pp. 5-110.
CORBI E., 2014, *Dal 'Dewey ipotetico' al 'Dewey reale'*, in *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, a cura di E. Corbi, P. Perillo, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia.
CORBI E. (a cura di), 2014, *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia.
CORBI E., PERILLO P. (Eds.), 2015, *Educators Training. A Challenge for the Development of the Civitas Educationis*, «Civitas Educationis. Education, Politics and Culture», IV, 1, pp. 15-155.
CORBI E., PERILLO P., 2018, *Il pedagogista per la scuola: competenze di ricerca per la consulenza educativa*, in *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, a cura di S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 677-685.
CORBI E., SARRACINO V., 2003, *Scuola e politiche educative in Italia dall'Unità a oggi*, Liguori, Napoli.
CORBI E., SARRACINO V., 2014, *Politiche e riforme della scuola in Italia: linee di sviluppo storico*, Liguori, Napoli.
CORBI E., SIRIGNANO F.M. (a cura di), 2012, *Etica pubblica e scuola. Riflessioni pedagogiche*, Liguori, Napoli.
CORSI M., 2006, *Educazione familiare e consultori*, «Rivista italiana di Educazione Familiare», I, 2, pp. 38-49.
CORSI M. (a cura di), 2011, *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce.
COVATO C., 1991, *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra '700 e '800*, Archivio Guido Izzi, Roma.
CRAINZ G., 2003a, *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni ottanta*, Donzelli, Roma.
CRAINZ G., 2003b, *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni cinquanta e sessanta*, Donzelli, Roma.
CRISPIANI P., 2016, *La Pedagogia speciale e la sua storia*, in *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, a cura di P. Crispiani, ETS, Pisa.
CUNTI A., 2003, *La formazione in età adulta. Linee evolutive e prospettive di sviluppo*, Liguori, Napoli.

CUNTI A. (a cura di), 2012, *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*, FrancoAngeli, Milano.
CUNTI A., 2015, *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*, FrancoAngeli, Milano.
CUNTI A. (a cura di), 2016, *Sfide dei corpi. Identità, corporeità, educazione*, FrancoAngeli, Milano.
D'ALONZO L., MARIANI V., ZAMPIERI G., MAGGIOLINI S. (a cura di), 2012, *La consulenza pedagogica. Pedagogisti in azione*, Armando, Roma.
D'AMICO N., *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, Bologna.
DE BARTOLOMEIS F., 1953, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze.
DE BARTOLOMEIS F., 1958, *Introduzione alla didattica della scuola attiva*, La Nuova Italia, Firenze.
DE BARTOLOMEIS F., 1983, *Scuola e territorio*, La Nuova Italia, Firenze.
DE BARTOLOMEIS F., 1998, *La scuola nel nuovo sistema formativo: problemi ed esperienze*, Junior, Bergamo.
DE GIACINTO S., 1977, *Educazione come sistema*, La Scuola, Brescia.
DE GIORGI F., GAUDIO A., PRUNERI F., 2019, *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Scholè, Brescia.
DE SANCTIS O., 1983, *Il progetto educativo in Locke. Infanzia e desiderio*, La Goliardica, Roma.
DE SANCTIS O., 1989, *L'educazione e il moderno*, Liguori, Napoli.
DE SANCTIS O., VARCHETTA D., CHELLO F., 2011, *Itinerari di epistemologia pedagogica (1879-1945)*, Ursuliana, Napoli.
DEMETRIO D., 1990, *L'educatore di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastico*, La Nuova Italia, Firenze.
DEWEY J., 1897, *My Pedagogic Creed*, E.L. Kellog & Co., New York (trad. it. *Il mio credo pedagogico: antologia di scritti sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1961).
DEWEY J., 1989-1900, *The School and Society*, The University of Chicago Press, Chicago (trad. it. *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1945).
DEWEY J., 1908, *Does Reality Possess Practical Character?*, in *The Middle Works of John Dewey. 1899-1924*, edited by J.A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale 1977 (trad. it. *La realtà possiede carattere pratico?*, in J. Dewey. *Logica sperimentale. Teoria naturalistica della conoscenza e del pensiero*, a cura e con un saggio introduttivo di R. Frega, Quodlibet, Macerata 2008, pp. 131-146).
DEWEY J., 1916, *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York (trad.it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949).
DEWEY J., 1929, *The Sources of a Science of Education*, in *The Later Works of John Dewey. 1925-1953*, vol. 5, edited by J.A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale 1984 (trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1967).
DEWEY J., 1931, *Context and Thought*, University of California Press, Berkeley (trad. it. *Contesto e pensiero, in Cartografie pedagogiche*, a cura di O. De Sanctis, E. Frauenfelder, Liguori, Napoli 2010, pp. 53-71).
DEWEY J., 1933, *How We Think*, D.C. Heath, Boston, MA (trad. it. *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1961.
DEWEY J., 1938, *Experience and Education*, KAPPA DELTA PI, USA (trad. it. *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949).
DEWEY J., 1938, *Logic: The Theory of Inquiry*, Henry Holt, New York (trad. It. *Logica. Teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1973).
DEWEY J., BENTLEY A.F., 1949, *The Knowing and the Known*, Beacon Press, Boston (trad. it. *Conoscenza e transazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974).

DIZARD J., GADLIN H., 1990, *The Minimal Family*, The University of Massachusetts Press, USA (trad. it. *La famiglia minima. Forme della vita familiare moderna*, FrancoAngeli, Milano 2002).
DOLCI D., 1962, *Conversazioni*, Einaudi, Torino.
DOLCI D., 1968, *Inventare il future*, Laterza, Bari.
DOLCI D., 1996, *La struttura maieutica e l'evolverci*, La Nuova Italia, Scandicci.
DONATI P., 2001, *La famiglia nell'orizzonte del XXI secolo: quale empowerment?*, in *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*, a cura di P. Milani, Erickson, Trento.
DONATI P., 2002, *L'analisi della famiglia: i principali approcci*, in *Lineamenti di sociologia della famiglia. Un approccio relazionale all'indagine sociologica*, di P. Donati, P. Di Nicola, Carocci editore, Roma.
DONATI P., 2011, *Manuale di sociologia della famiglia*, Laterza, Roma-Bari.
DONATI P., 2013, *La famiglia. Il genoma che fa vivere la società*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ).
DONATI P., DI NICOLA P., 2002, *Lineamenti di sociologia della famiglia. Un approccio relazionale all'indagine sociologica*, Carocci editore, Roma.
DOVIGO F. (a cura di), 2009, *La salute s'impara. Educazione al benessere e didattica attiva per la scuola primaria*, Carocci, Roma.
DUBAR C., TRIPIER P., 2005, *Sociologies des professions*, Armand Colin, Paris.
DURKHEIM É., 1893, *De la division du travail social*, F. Alcan, Paris (trad. it. *La divisione del lavoro sociale*, Edizioni di Comunità, Milano 1977).
DURKHEIM É., 1999, *Per una sociologia della famiglia*, Armando, Roma.
ELIA G., RUBINI A., 2022, *Introduzione, in Famiglie, politiche sociali e prospettive pedagogiche*, a cura di G. Elia, A. Rubini, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 7-9.
ELIAS N., 1939, *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*, Verlag Haus zum Falken, Basel (trad. it. *Il processo di civilizzazione*, il Mulino, Bologna 1988).
ERCOLANO M., 2019, *L'educatore museale: verso la definizione di un nuovo profilo professionale*, «« La Famiglia », LIII, 263, pp. 392-406.
FABBRI L., 2007, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma.
FABBRI L. (a cura di), 1999, *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*, Armando, Roma.
FABBRI L., STRIANO M., MELACARNE C., 2008, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano.
FADDA R., 1983, *Pedagogia e epistemologia*, Lisciani e Giunti, Teramo.
FEDERIGHI P., TORLONE F., 2015, *La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penale*, Firenze University Press, Firenze.
FLEXENER A., *Is Social Work a Profession?, paper presentato al Forty-Second Annual Session of The National Conference Of Charities And Correction*, Baltimore 1915, consultato il 15 Febbraio 2023, http://www.socialwelfarehistory.com/social-work/is-social-work-a-profession-1915/.
FLORES D'ARCAIS, 1990, *La dimensione storica. Materiali per la formazione del pedagogista*, Unicopli, Milano.
FORMENTI L., 2000, *Pedagogia della famiglia*, Guerini Studio, Milano.
FORMENTI L., 2001, *Il genitore riflessivo: premesse a una pedagogia della famiglia*, « Studium Educationis », 1, pp. 102-103.
FORTUNATI A., TOGNETTI G. (a cura di), 2009, *Famiglie, servizi per l'infanzia e educazione familiare*, Junior, Parma.

FOUCAULT M., 1963, *Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical*, PUF, Paris (trad. it. *Nascita della clinica. Una archeologia dello sguardo medico*, Einaudi, Torino 1969).
FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, Paris (trad. it. *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1976).
FOUCAULT M., 1999, *Les anormaux. Cours au Collège de France (1974-1975)*, Gallimard/Le Seuil, Paris (trad. it. *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*, Feltrinelli, Milano 2000).
FRABBONI F., 1989, *Il sistema formativo integrato*, EIT, Teramo.
FRABBONI F., PINTO MINERVA F., 1994, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
FRABBONI F., PINTO MINERVA F., 2003, *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
FRABBONI F., PINTO MINERVA F., 2018, *La scuola siamo noi*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia.
FRAUENFELDER E., 2011, *Introduzione. Il denigrato dono di Zeus e i talebani*, in *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, a cura di E. Frauenfelder, O. De Sanctis, E. Corbi, Liguori, Napoli.
FREIRE P., 1970, PEDAGOGY OF THE OPPRESSED, Herder & Herder, New York (trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971).
FROMM E., 1973, *Presentazione*, in *Rovesciare le istituzioni*, di I. Illich, Armando, Roma.
FRUGGERI L., 1998, *Famiglie*, Carocci editore, Roma.
FRUGGERI L., 2007, *Il caleidoscopio delle famiglie contemporanee: la pluralità come principio metodologico*, in *Famiglie e genitorialità oggi. Nuovi significati e prospettive*, a cura di P. Bastianoni, A. Taurino, Edizioni Unicopli, Milano.
FUSTIER P., 2009, *L'identité de l'éducateur specialisé*, Dunod, Paris.
GALLI N., 1965, *Educazione familiare e società*, La Scuola, Brescia.
GALLI N. (a cura di) 1992, *L'educazione cristiana negli insegnamenti degli ultimi pontefici. Da Pio XI a Giovanni Paolo II*, Vita e Pensiero, Milano.
GAMBACORTI-PASSERINI M.B., 2020, *La consulenza pedagogica nel disagio educativo. Teorie e pratiche professionali in salute mentale*, FrancoAngeli, Milano.
GARRISON J., ÖHMAN J., ÖSTMAN L., 2022, *Deweyan Transactionalism in Education. Beyond Self-action and Inter-action*, Bloomsbury Publishing, London.
GATTI R., 2009, *L'educatore sociale. Tra progetto e valutazione*, Carocci, Roma.
GENOVESI G., 2006, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari.
GHIZZONI C., POLENGHI S. (a cura di) 2008, *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, SEI, Torino.
GIGLI A., 2014, *Tutti nella stessa barca: un comune denominatore pedagogico per le famiglie plurali*, in *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*, a cura di L. Formenti, Guerini e Associati, Milano.
GIOBERTI V., 1912, *Del rinnovamento civile d'Italia*, Laterza, Bari.
GRANESE A., 1968, *Filosofia analitica e problemi educativi*, La Nuova Italia, Firenze.
GRANESE A. (a cura di), 1990, *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogista*, Unicpli, Milano.
GRASSI C., 2015, *Il museo tra storia, cultura e didattica. Funzione educativa e ruolo sociale*, ETS, Pisa.
GRAY W., DUHL F.J., RIZZO N.D. (a cura di), 1969, *General systems theory and psychiatry*, Little, Brown & Co., Boston (trad. it. *Teoria generale dei sistemi e psichiatria*, Feltrinelli, Milano 1978).

GUERRA M., LUCIANO E., 2015, *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*, Junior, Parma.
HOYLE E., 1980, *Professionalization and Deprofessionalization in Education*, in *Professional Development of Teachers. World Yearbook of Education 1980*, edited by E. Hoyle, J. Megarry, Kogan Page, London, pp. 42-54.
HOYLE E., 1983, *The Professionalization of Teachers: A Paradox*, in *Is Teaching A Profession?*, edited by P. Gordon, University of London Institute of Education, London, pp. 44-54.
HORKHEIMER M., 1936, *Studien über Autorität und Familie*, Felix Alcan, Paris (trad. it. *Studi sull'autorità e la famiglia*, UTET, Torino 1974).
IAVARONE M.L., 2008, *Educare al benessere*, Bruno Mondadori, Milano.
ILLICH I., 1970, *Celebration of Awareness. A Call for Institutional Revolution*, ???? (trad. it. *Rovesciare le istituzioni. Un "messaggio" o una "sfida"*, Armando, Roma, 1973).
ILLICH I., 1971, *Deschooling Society*, Harper & Row, New York (trad. it. *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano, 1972a).
ILLICH I., 1972b, *Distruggere la scuola. Sei saggi sulla descolarizzazione*, Centro di documentazione, Pistoia.
ILLICH I., 1973, *Energie et équité*, Éditions du Seuil, Paris (trad. it. *Elogio della bicicletta*, Bollati Boringhieri, Torino, 1985a).
ILLICH I., 1976, *Medical Nemesis*, Random House, New York (trad. it. *Nemesi medica. L'espropriazione della salute*, Mondadori, Milano, 1977).
ILLICH I., 1978, *Toward a History of Needs*, Pantheon Books, New York (trad. it. *Per una storia dei bisogni*, Mondadori, Milano, 1981).
ILLICH I., 1981, *Shadow Work*, M. Boyars, Boston-London (trad. it. *Lavoro ombra*, Mondadori, Milano, 1985b).
ILLICH I., 1992, *In the Mirror of the Past*, Boyars, London (trad. it. *Nello specchio del passato*, Red, Como, 1992).
ILLICH I., 1978, *The right to useful unemployment and its professional enemies*, Boyars, London (trad. it. *Disoccupazione creativa*, Red, Como, 1996).
IORI V., 2001, *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*, La Scuola, Brescia.
IORI V., 2006, *Separazioni e nuove famiglie. L'educazione dei figli*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
IORI V., 2015, *Identità professionale dell'educatore e del pedagogista: riferimenti normativi*, «Civitas Educationis. Education, Politics and Culture», IV, 1, pp. 51-66.
IORI V., 2016, *La proposta di legge Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogista*, in *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale*, a cura di P. Orefice, E. Corbi, ETS, Pisa, pp. 435-440.
IORI V., 2017, *Professioni educative e cambiamenti legislativi in corso*, «Pedagogia oggi», XV, 2, pp. 17-30.
IORI V. (a cura di), 2018, *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento.
ISTAT (2022), *Annuario statistico italiano 2022*, https://www.istat.it/storage/ASI/2022/ASI_2022.pdf, consultato il 9 gennaio 2023.
ISTITUTO PER LA RICERCA SOCIALE DI FRANCOFORTE, 1966, *Lezioni di sociologia*, a cura di M. Horkheimer e T.W. Adorno, Einaudi, Torino.

IUS M., 2017, *Gli strumenti di P.I.P.P.I.: orchestrare l'incontro per trasformare la realtà*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2, pp. 95-109.
IUS M., 2021, P.I.P.P.I. *The Program of Intervention for the Prevention of Institutionalization. Integrating intervention, training, research, and policy to support vulnerable families and professionals working with them*, «Child Welfare», XCVIII, 6, pp. 103-125.
KANIZSA S., TRAMMA S. (a cura di), 2011, *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Carocci, Roma.
KLEGON D.A., 1978, *The Sociology of Professions: an Emerging Perspective*, «Sociology of Work and Occupations», 5, pp. 259-283.
KNELLER G.F., 1975, *Logica e linguaggio della pedagogia*, La Scuola, Brescia.
KUHN T., 1962, *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago (trad. it. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 2007).
LAENG M., 1960, *Problemi di struttura della pedagogia*, La Scuola, Brescia.
LAMBRUSCHINI R., 1974, *Scritti pedagogici*, UTET, Torino.
LAPASSADE G., 1963, *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachevement de l'homme*, Éditions de Minuit, Paris (trad. it. *Il mito dell'adulto. Saggio sull'incompiutezza dell'uomo*, Guaraldi, Firenze, 1971.
LAPASSADE G., 1971, *L'autogestion pedagogique*, Gauthier-Villars, Paris (trad. it. *L'autogestione pedagogica*, FrancoAngeli, Milano, 1973).
LAPORTA R., 1960, Educazione e libertà in una società in progresso, La Nuova Italia, Firenze.
LAPORTA R., 1963, *La comunità scolastica*, La Nuova Italia, Firenze.
LAPORTA R., 1971, *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze.
LAPORTA R., 1980, *Educazione e scienza empirica*, RAI-DSE, Roma.
LAPORTA R., 1996, *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
LAVE J., WENGER E., 1991, *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it. *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento, 2006).
LAZZARI A., 2022, *Il coordinamento pedagogico territoriale nel sistema integrato 0-6: sfide e opportunità*, «Pedagogia oggi», XX, 2, pp. 60-70.
Legge 1° dicembre 1970, n. 898, *Disciplina dei casi di scioglimento del matrimonio*, GU Serie Generale n.306 del 03-12-1970.
Legge 19 maggio 1975, n. 151, *Riforma del diritto di famiglia*, GU Serie Generale n. 135 del 23-05-1975.
Legge 22 maggio 1978, n. 194, *Norme per la tutela sociale della maternità e sull'interruzione volontaria della gravidanza*, GU Serie Generale n.140 del 22-05-1978.
LÉVI-STRAUSS C., 1949, *Les structures élémentaires de la parenté*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York (trad. it. *Le strutture elementari della parentela*, Feltrinelli, Milano 1969-1978).
LÉVI-STRAUSS C., 1967, *La famiglia*, in *Razza e storia e altri studi di antropologia*, di C. Lévi-Strauss, Einaudi, Torino.
LEWIN K., 1948, *Action research and minority problems*, in *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*, edited by K. Lewin, Harper and Row, New York, pp. 201-216.
LEWIN K., 2005, *La teoria, la ricerca, l'intervento*, il Mulino, Bologna.
LIBERMAN M., 1956, *Education as a Profession*, Prentice Hall, New Jersey.
LOIODICE I., 2017, *Una legge per dare nuova dignità a educatori e pedagogisti*, «Pedagogia Oggi», XV, 2, pp. 47-57.

Lombardo Radice G., 1970, *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale*, Sandron, Firenze.
Macario G., 1999, *L'arte di educarsi*, Meltemi, Roma.
Maccario D., 2015, *Le nuove professioni educative. La didattica nei servizi socioculturali e assistenziali*, Carocci, Roma.
Maccario D. (a cura di), 2022, *ESST: nuove traiettorie educative. Per un profilo formativo e professionale dell'Educatore per lo Sviluppo Sociale del Territorio*, FrancoAngeli, Milano.
Macinai E., 2011, *Tra tutela e cura. L'assistenza alla prima infanzia dagli asili di carità alla Legge n. 285 del 1997*, in *Il nido dei bambini e delle bambine. Formazione e professionalità per l'infanzia*, a cura di E. Macinai, ETS, Pisa, pp. 17-41.
Macinai E., 2013, *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*, Carocci, Roma.
Magnoler P., 2012, *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
Malinowski B., 1927, *Sex and repression in savage society*, Kegan Paul, New York (trad. it. *Sesso e repressione sessuale tra i selvaggi*, Bollati Boringhieri, 2013).
Manno D., 2020, *Alleanza educativa*, in *Progetto RE-SERVES: Glossario*, a cura di M. Milana, P. Perillo, https://www.re-serves.it/.
Marcuse H., 1956, *Eros and Civilisation*, Routledge and Kegan Paul, England (trad. it. *Eros e civiltà*, Einaudi, Torino 1968).
Marcuse H., 1968, *La fine dell'utopia*, Laterza, Bari.
Marcuse H., 1964, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, Einaudi, Torino.
Mariani A.M., 2021, *Educazione ambientale sostenibile e incorporata*, Edizioni Universitarie Romane, Roma.
Marrone M., 1994, *Istituzioni di diritto romano*, Palumbo, Palermo.
Marrou H.I., 1948, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Éditions du Seuil, Paris (trad. it. *Storia dell'educazione nell'antichità*, Studium, Roma 1971).
Martini E.R., Torti A., 2003, *Fare lavoro di comunità. Riferimenti teorici e strumenti operativi*, Carocci, Roma.
Marx K., Engels F., 1848, *Manifest der Kommunitischen Partei*, DietzVerlag, Berlin (trad. it. *Manifesto del partito comunista*, Einaudi, Torino 1976).
Massa R., 1997a, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari.
Massa R., 1997b, *Sugli usi della fenomenologia nella pedagogizzazione attuale delle forme di cultura. Alcune note critiche a partire dalle nozioni di 'intenzionalità' e 'progetto'*, «Encyclopaideia», I, 2, pp. 9-30.
Massa R. (a cura di), 1991, *Saperi, scuola, formazione. Materiali per la formazione del pedagogista*, Unicopli, Milano.
May M.P., 1985, *Gli operatori educativi: il dibattito oggi*, in *Operatori Educativi*, a cura di Scuola regionale per Operatori sociali del Comune di Milano, Ministero dell'Interno – Direzione generale dei servizi civili, Roma.
Metelli Di Lallo C., 1966, *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova.
Mezirow J., 1991, *Transformative Dimension of Adult Learning*, John Wiley & Sons, Melbourne (trad. it. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003).
MI – Ministero dell'istruzione, 2021, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, Ministero dell'istruzione, Roma.

Mialaret G., 1976, *Les sciences de l'éducation*, PUF, Paris (trad. it. *Le scienze dell'educazione*, Loescher, Torino 1976).
Michelini M.C., 2016, *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*, FrancoAngeli, Milano.
Milana M., Perillo P., Muscarà M., Agrusti F. (a cura di), 2023, *Il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, sociali e istituzionali*, FrancoAngeli, Milano, https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/1012.
Milani P., 2000, *Il sostegno alla genitorialità: tipologie di intervento in Italia e in Europa*, «Cittadini in crescita», 2-3, pp. 46-59.
Milani P., 2002, *Vecchi e nuovi percorsi per la pedagogia della famiglia*, «Studium Educationis», III, 1, pp. 4-30.
Milani P., 2009, *La formazione e la ricerca in educazione familiare. Stato dell'arte in Italia*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1, 17, pp. 17-35.
Milani P., 2014, *La negligenza familiare. Un paradigma ecologico basato sulla resilienza*, in *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*, a cura di L. Formenti, Guerini, Milano, pp. 135-153.
Milani P., 2016, *La relazione tra servizi educativi e sociali nell'accompagnamento delle famiglie vulnerabili. Il caso del programma P.I.P.P.I. in Italia*, in *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione europea*, a cura di C. Silva, ETS, Pisa, pp. 213-218.
Milani P., 2021, *Sostenere la genitorialità. Prevenzione, protezione e tutela dei minori*, «Lavoro Sociale», XXI, 4, pp. 5-9.
Miller A., 1987, *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Bollati Boringhieri, Torino.
Minesso M., 2007, *Stato e infanzia nell'Italia contemporanea. Origini, sviluppo e fine dell'ONMI 1925-1975*, il Mulino, Bologna.
Miodini S., Zini M.T., 2005, *L'educatore professionale. Formazione, ruolo, competenze*, Carocci, Roma.
Moliterni P., 2017, *Formare i professionisti dell'educazione inclusiva*, «Pedagogia oggi», XV, 2, pp. 249-262.
Montalbetti K., 2002, *La pedagogia sperimentale di Raymond Buyse*, Vita & Pensiero, Milano.
Montesi B., 2007, *Questo figlio a chi lo do? Minori, famiglie, istituzioni (1865-1914)*, FrancoAngeli, Milano.
Morgan D.H.J., 1996, *Family Connections. An Introduction to Family Studies*, Polity Press, Cambridge.
Mortari L., 2003, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
Mortari L., 2015, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano.
Mortari L., 2019, *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
Murdock G., 1949, *Social Structure*, The Macmillan Company, New York (trad. it. *La struttura sociale*, ETAS Kompass, Milano 1971).
Muschitiello A., 2019a, *Il ruolo dell'educatore professionale socio-pedagogico nelle comunità residenziali per minori. Quali gli orientamenti metodologici?*, «Pedagogia Oggi», XVII, 1, pp. 557-568.
Muschitiello A., 2019b, *Riflessioni pedagogiche tra diritto minorile e interventi sociali. Disagio, devianza, comportamenti antisociali, bullismo, cyberbullismo*, Laterza Giuseppe Edizioni, Bari.

Muzi M. (a cura di), 2009, *Pedagogie critiche in Italia*, Carocci, Roma.
Negri S. (a cura di), 2014, *La consulenza pedagogica*, Carocci, Roma.
Nussbaum M.C., 2010, *Not for profit. Why democracy needs the humanities*, Princeton University Press, Princeton, Oxford (trad. it. *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna, 2011).
Nuzzacci A., 2012, *Progettare, pianificare e valutare gli interventi educativi*, Pensa Multimedia, Lecce.
Oggionni F., 2013, *La supervisione pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.
Oggionni F., 2014, *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*, Carocci, Roma.
Orefice P., 2006, *La Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e pratiche*, 2 Voll., Liguori, Napoli.
Orefice P., 2016, *La filiera dell'educazione non formale: gli imperativi strategici della domanda educativa inevasa*, in *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale*, a cura di P. Orefice, E. Corbi, ETS, Pisa, pp. 53-79.
Orefice P., Carullo A., Calaprice S. (a cura di), 2011, *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa. Il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo*, CEDAM, Padova.
Orefice P., Corbi E. (a cura di), 2016, *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale*, ETS, Pisa.
Palma M. (a cura di), 2017, *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*, FrancoAngeli, Milano.
Palmieri C., 2018, *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*, FrancoAngeli, Milano.
Panciroli C., Russo V., 2016, *I musei come luoghi per l'educazione permanente: l'esempio del MOdE-Museo Officina dell'Educazione dell'Università di Bologna*, in *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, a cura di L. Dozza, S. Ulivieri, FrancoAngeli, Milano, pp. 404-413.
Pandolfi L., 2012, *Valutare i servizi educativi. Un'introduzione*, Pensa Multimedia, Lecce.
Parricchi M., 2015, *Educazione al consumo. Per una pedagogia del benessere*, FrancoAngeli, Milano.
Parricchi M., 2018, *Educazione al benessere: cibo, corporeità, relazioni*, Zeroseiup, Bergamo.
Pati L., 2003a, *Dalla "pedagogia generale" alla "pedagogia della famiglia"*, in *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, a cura di L. Pati, Vita e Pensiero, Milano.
Pati L. (a cura di), 2003b, *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano.
Pati L., 2014, *La famiglia nell'odierna temperie socio-culturale, Pedagogia della famiglia*, a cura di L. Pati, La Scuola, Brescia.
Pati L., 2020, *Ricerca pedagogica ed educazione familiare*, «La Famiglia», 54, 264, pp. 5-11.
Pedrazza M., 2007, *L'educatore extrascolastico. Capire e utilizzare le variabili di personalità*, Carocci, Roma.
Perillo P., 2010, *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla riflessività*, Liguori, Napoli.
Perillo P., 2012, *Pensarsi educatori*, Liguori, Napoli.
Perillo P., 2013, *L'educazione in 'movimento'. La memoria pedagogica del Sessantotto e la scommessa sull'educazione alla cittadinanza democratica*, «Civitas educationis. Education, Politics and Culture», 1, pp. 91-127.
Perillo P., 2014, *L'approccio educativo transazionale*, in *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, a cura di E. Corbi, P. Perillo, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 27-39.
Perillo P., 2017, *Training and Professional Identity of Educators and Educationlists. A question of "Perspectives"*, «Pedagogia oggi», XV, 2, pp. 427-436.
Perillo P., 2018a, *Le professioni educative nei contesti di apprendimento e socializzazione: formare il pedagogista per la scuola. Relazione conclusiva dei lavori del gruppo*, in *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, a cura di S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 747-751.
Perillo P., 2018b, *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*, FrancoAngeli, Milano.
Perillo P., 2020a, *Il lavoro educativo professionale con e per le famiglie, in Pedagogia dei contesti. Spazi, tempi, esperienze dell'educare contemporaneo*, a cura di D. Dato, G. Annacontini, Progedit, Bari, pp. 1-14.
Perillo P., 2020b, *La famiglia e il valore dell'apprendimento informale*, «Pedagogia e Vita», 78, 2, pp. 49-64.
Perillo P., 2021a, *Dentro e oltre le concezioni di famiglia. Sguardi (parziali) di pedagogia con e per le famiglie*, «Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture», 10, 2, pp. 91-112.
Perillo P., 2021b, *La famiglia di fronte alle trasformazioni dei rapporti sociali: vettori e proposte della pedagogia*, in *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*, a cura di S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 391-398.
Perillo P., 2022, *Dalla famiglia ideale alla famiglia reale: questionamenti e prospettive pedagogiche sottratte alla tirannia dell'ideologia*, in *Famiglie, politiche sociali e prospettive pedagogiche*, a cura di G. Elia, A. Rubini, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 151-158.
Perla L., Riva M.G. (a cura di), 2016, *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, La Scuola, Brescia.
Perlino A., 2013, *Competenza e deontologia degli educatori professionali. La ricerca di una soluzione sostenibile*, Pensa Multimedia, Lecce.
Persi R., 2018, *Ambiente: conoscere per educare*, FrancoAngeli, Milano.
Pesci G., Bruni S., 2006, *Il pedagogista. Innovazione e rivalutazione di un ruolo*, Armando, Roma.
Pesci G., Pesci S., 2005, *Le radici della pedagogia speciale*, Armano, Roma.
Plantet J., 1998, *ANEJI, les éducateurs souhaitent-ils son retour?*, «Lien Social. L'actualité sociale autrement», 449, 1998, consultato il 30 Aprile 2023, https://www.lien-social.com/ANEJI-les-educateurs-souhaitent-ils-son-retour.
Polanyi M., 1967, *The Tacit Dimension*, Routledge & K. Paul, London (trad. it. *La conoscenza inespressa*, Armando, Roma 1979).
Porcheddu A. (a cura di), 1990, *Gli incontri mancati. Materiali per la formazione del pedagogista*, Unicopli, Milano.
Premoli S. (a cura di), 2008, *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*, FrancoAngeli, Milano.
Premoli S., 2016, *Educatori in ricerca. Un'esperienza locale fra teorie e pratiche*, Carocci, Roma.
Premoli S., 2017, *Educatori e ricerca. Come lavorare tra teoria e prassi*, «Pedagogia oggi», XV, 2, pp. 437-445.

RADCLIFFE-BROWN A.R., 1952, *Structure and function in primitive society*, The free press, Glencoe, Ill (trad. it. *Struttura e funzione nella società primitiva*, Jaca Book, Milano 1975).
RAIMONDO R., 2014, *Discoli incorreggibili. Indagine storico-educativa sulle origini delle case di correzione in Italia e in Inghilterra*, FrancoAngeli, Milano.
REASON P., BRADBURY H. (Eds.), 2008, *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, Sage, London.
REIMER E., 1971, *School is dead*, Penguin Books, Harmondsworth (trad. it. *La scuola è morta. Alternative nell'educazione*, Armando, Roma, 1973).
REISS D., 1981, *The Family Constructin of Reality*, Harvard University Press, Cambridge.
RICHTER D., 1987, *Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*, S. Fischer, Frankfurt (trad. it. *Il bambino estraneo. La nascita dell'immagine dell'infanzia nel mondo borghese*, Edizioni di storia e letteratura, Roma 2010).
RIPAMONTI E., 2018, *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*, Carocci, Roma.
RIVA M.G., 2014, *Pratiche educative familiari e costruzione della soggettività. Persone e famiglie nella società della dipendenza, del narcisismo e della violenza*, in *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*, a cura di L. Formenti, Guerini e Associati, Milano.
ROSMINI A., 1967, *Filosofia del diritto*, CEDAM, Padova.
ROSSETTI S.A., 2011, *Le aree e i contesti di azione educativa*, in *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, a cura di S. Kanizsa, S. Tramma, Carocci, Roma, pp. 111-120.
SABBATUCCI G., VIDOTTO V., 2007, *Storia contemporanea. Il Novecento*, Laterza, Roma-Bari.
SANTERINI M., 2010, *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari.
SANTERINI M.., 1998, *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, La Scuola, Brescia.
SANTOIANNI F., 2006, *Educabilità cognitiva. Apprendere al singolare, insegnare al plurale*, Carocci, Roma.
SARACENO C., 1998, *Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia*, il Mulino, Bologna.
SARACENO C., 2012, *Coppie e famiglie. Non è questione di natura*, Feltrinelli, Milano.
SARRACINO V., 2003, *Scuola e educazione permanente tra accreditamento e decentramento (1960-1990)*, in *Scuola e politiche educative in Italia dall'Unità ad oggi*, a cura di E. Corbi, V. Sarracino, Liguori, Napoli.
SARTRE J.-P., 1943, *L'être et le néant, Gallimard*, Paris (trad. it. *L'essere e il nulla*, Il Saggiatore, Milano 1972).
SAVIO D., 2017, *L'équipe educativa responsabile e il ruolo formativo del coordinatore pedagogico*, «Educar em Revista», volume speciale, 1, pp. 133-150.
SCAGLIA E., 2020, *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3*, voll. 2, Studium, Brescia.
SCHATZMAN M., 1973, *Soul Murder. Persecution in the family*, Allen Lane, London (trad. it. *La famiglia che uccide*, Feltrinelli, Milano 2003).
SCHEFFLER I., 1972, *Il linguaggio della pedagogia*, La Scuola, Brescia.
SCHETTINI B., 1997, *Teoria e metodologia della mediazione familiare*, Libreria dell'Università Editrice, Pescara.
SCHÖN D.A., 1983, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York (trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993).
SCHÖN D.A., 1987, *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey-Bass, San Francisco (trad. it. *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006).
SCOTTO G., 1998, *La Capacitazione in Dolci, Weeks e Galtung*, «Azione Nonviolenta», 1-2, http://nonviolenti.org/cms/Azione-nonviolenta/archivio-1996-2012/Azione-nonviolenta-1998/an-gennaio-febbraio-1998/#04.
SCHULZ W., 1987, *Le nuove vie della filosofia contemporanea. Volume quarto. Storicità*, Marietti, Genova.
SCUDERI G., 2005, *Il razionalismo critico come problema pedagogico. Banfi, Bertin e il senso della pedagogia*, Pellegrini Editore, Cosenza.
SCUOLA DI BARBIANA, 1967, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
SILVA C., 2015, *Il ruolo del coordinatore pedagogico nella promozione dell'educazione e cura nella prima infanzia in Italia*, «ENSAYOS», 30, pp. 205-212.
SIMEONE D., 2002, *La consulenza educativa. Dimensione pedagogia della relazione d'aiuto*, Vita & Pensiero, Milano.
SIMEONE D., 2005, *L'esperienza delle scuole per genitori*, in *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazione*, a cura di L. Pati, La Scuola, Brescia.
SIMEONE D., 2008, *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*, La Scuola, Brescia.
SIMEONE D., 2014, *Il consultorio familiare. Un servizio relazionale per il sostegno educativo alla famiglia*, Vita & Pensiero, Milano.
SIMEONE D., 2021, *Il dono dell'educazione. Un nuovo patto tra le generazioni*, Scholè, Brescia.
SIMEONE D., 2022, *Consultorio familiare*, in *Parole per educare. Volume II Pedagogia della famiglia*, a cura di M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, D. Simeone, Vita & Pensiero, Milano, pp. 49-60.
SIRIGNANO F.M., 2012a, *L'educazione alla democrazia come impegno etico della scuola*, in *Etica pubblica e scuola. Riflessioni pedagogiche*, a cura di E. Corbi, F.M. Sirignano, Liguori, Napoli.
SIRIGNANO F.M., 2012b, *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*, FrancoAngeli, Milano.
SITÀ C., 2014, *«Fare» famiglia. Sfide di metodo per comprendere i legami familiari in mutamento*, in *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*, a cura di L. Formenti, Guerini e Associati, Milano.
SOLA G. (a cura di), 2002, *Epistemologia pedagogica*, Bompiani, Milano.
SPADAFORA G. (a cura di), 2010, *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma.
SPOSETTI P., SZPUNAR G., 2018, *Professione educativa e documentazione. L'educatore che scrive: un professionista riflessivo nel contesto della pratica*, Junior, Reggio Emilia.
STRAMAGLIA M., 2022, *Le disfunzioni familiari a seguito dell'emergenza pandemica. Il problem solving di matrice sistemico-relazionale*, in *Famiglie, politiche sociali e prospettive pedagogiche*, a cura di G. Elia, A. Rubini, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 45-55.
STRIANO M., 2001, *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli.
STRIANO M., 2022, *Pedagogia e ricerca educativa come fonti delle pratiche professionali in educazione*, in *La pedagogia scolastica. Saggi per la formazione degli insegnanti*, a cura di M.R Strollo, P. Vittoria, FrancoAngeli, Milano, pp. 68-79.
STRIANO M., MELACARNE C., OLIVERIO S., 2018, *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*, Scholé, Brescia.

Strollo M.R., Vittoria P. (a cura di), 2022, *La pedagogia scolastica. Saggi per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano.
Susi F., 2012, *Scuola, Società, Politica, Democrazia. Dalla Riforma Gentile ai Decreti Delegati*, Armando, Roma.
Talami A., De Mayda M. (con la collaborazione di P. Milani, A. Ciampa), 2022, *La compagnia del pane. Viaggio nel mondo di P.I.P.P.I.*, Padova University Press, Padova.
Taraschi M., 2020, *La pedagogia in carcere. Fra ansie securitarie e istanze emancipative*, Liguori, Napoli.
Tibollo A., 2015, *Le comunità per minori. Un modello pedagogico*, FrancoAngeli, Milano.
Tramma S., 2009, *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma.
Tramma S., 2015, *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, FrancoAngeli, Milano.
Tramma S., 2018, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma (3° edizione).
Tramma S., 2019, *L'educazione sociale*, Laterza, Roma-Bari.
Treccani on line, voce "Concepire", in Vocabolario on line, https://www.treccani.it/vocabolario/concepire/.
Treccani on line, voce "Concezione", in Vocabolario on line, https://www.treccani.it/vocabolario/concezione/.
Treccani on line, voce "Neoliberismo", in Vocabolario on line, https://www.treccani.it/vocabolario/neoliberismo/.
Traverso A., Modugno A., 2015, *Progettarsi educatore. Verso un modello di tirocinio*, FrancoAngeli, Milano.
Ulivieri S., Binanti L., Colazzo S., Piccinno M. (a cura di), 2018, *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Pensa MultiMedia, Lecce.
Ulivieri S., Cambi F., Orefice P. (a cura di), 2010, *Cultura e professionalità educative nella società complessa. L'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze*, Firenze University Press, Firenze.
Vairo A., *L'intervento educativo tra progettazione e valutazione*, Pensa Multimedia, Lecce.
Viganò R.M., 2005, *Scuola e disagio: oltre l'emergenza. Indagine nella scuola lombarda*, Vita e Pensiero, Milano.
Visalberghi A., 1978, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano.
Volpicelli I., 1960, *Il pensiero pedagogico della Controriforma*, Giuntine-Sansoni, Firenze.
von Bertalanffy L., 1968, *General System Theory. Foundations, Development, Applications*, G. Braziller, New York (trad. it. *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, ISEDI, Milano 1971).
Watzlawick P., Weakland J.H. (a cura di), 1976, *The interactional view*, Norton, New York (trad. it. *La prospettiva relazionale*, Astrolabio, Roma 1978).
Wenger E., 1998, *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006).
Wenger E., McDermott R., Snyder W.M., 2007, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano.
Xodo C. (a cura di), 2005, *Educatori si diventa. Origini, identità e prospettive di una professione*, Pensa Multimedia, Lecce.

Zago G., 2017, *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*, FrancoAngeli, Milano.
Zamengo F. (a cura di), 2019, *Senso e prospettiva del lavoro di comunità. Sguardi interdisciplinari attraverso le voci del territorio*, FrancoAngeli, Milano.
Zamengo F., 2021, *Lo sviluppo di comunità e le sue rappresentazioni. Una ricerca qualitativa nel territorio della provincia di Cuneo*, «Formazione & Insegnamento», XIX, 1, pp. 169-177.

Indice analitico

Action Theory, 97
Adolescenza, XI, 11, 145, 153, 183, 195-198, 201, 207
Adultità, XI, 145, 183, 201, 203-204, 206-210, 293
Adultizzazione, 184, 191
AFAM, 77
Agire educativo, 109-110, 298
Agoghé, 186
Alfabetizzazione, 75, 195, 202, 251, 296
Andragogia, 208
Antipedagogia, 260-261
Anzianità, XI, 145, 183, 201, 203, 206, 210
Apprendimento
  Apprendimento meccanico, 85, 86
    Per ricezione, 86
    Per scoperta, 86
  Apprendimento trasformativo → Apprendimento/i significativo/i, 110, 129, 209-210, 244
    Per ricezione, 85
    Per scoperta, 85
Approccio costruttivista, 5, 49, 54, 58, 63
Approccio critico-ermeneutico, 19, 49
Approccio scientifico-sperimentale, 33, 169, 174, 293
Approccio transazionale/Transazione/Concezione transazionale della realtà/Transazionalismo deweyano, X-XI, 60, 64, 104-105, 111, 118, 145, 159, 177, 180-181, 183, 229, 241-244, 248
Asse individuale, 156, 157, 159
Asse socio-culturale, 156
Associazioni stimolo-risposta, 81
Attivismo pedagogico, 37, 54-55, 263
Axiologia, 100, 106
Azione, XII, 25, 62-63, 81, 94, 97-101, 104-106-112, 122, 123, 128-130, 153-158, 161, 163, 170, 173-74, 180, 227, 230, 240-242, 248, 271, 275, 278, 280, 284, 289
Azioni formative, 122-124, 129

Bullismo, 282

Causalità, 174
Comunità di Pratica (CdP), 278, 280
Condizioni di vita, 25, 172-173, 183-184, 187, 210-211
Conoscenza, X, 7-8, 13, 16, 18-26, 30-32, 36, 40, 46, 50-52, 54, 58-63, 78-79, 82, 84-91, 102, 106, 108-111, 118-119, 121, 127, 128, 158, 172, 174, 175-177, 202-203, 206, 256, 258, 264, 267, 279-281, 292
Contestazione (o Sessantotto), 42, 199, 257-259, 264, 270, 273-274, 298
Continuità orizzontale e verticale, 307
Continuum esperienziale, 108
Costruttivismo, 20, 50-63, 118, 179
Costruttivismo radicale, 51, 59
Costruzionismo sociale, 47, 50, 55, 57, 58
Crescita, XI, 11, 38, 75, 79, 84, 94, 96, 106, 115-117, 123-125, 145, 147, 154, 156, 160-161, 163, 165-173, 175-210, 245-248, 267, 278, 296, 299-300, 302-307
Crisi, 35, 248-249
Culturalismo, 50, 51, 55, 57, 58, 82

Deistituzionalizzazione, 297-298, 301
Deontologia, 13, 112-113
Descolarizzazione, 41, 264, 267-270, 273-274
Didattica, 11, 12, 15, 35, 39, 76, 79-82, 87, 251, 266
Dimensioni contestuali e situazionali, 149, 155
Dimensioni del lavoro educativo, 246
Disincanto, 120-121

Dispositivo pedagogico, 147, 149, 154-155, 159
Doxa, 16, 18

Educabilità, 294-295, 297
Educatore/Educatore professionale socio-pedagogico, 35, 37, 98-99, 112, 149, 250, 260, 293, 301, 308
Educazione esclusiva, 194
Educazione non formale, 102, 123, 125, 131, 162, 247, 252, 254, 279, 281, 284, 287-289, 290, 292-301, 304-308
Educazione permanente, 124, 273
Empowerment, 247, 260
Episteme, 18, 19, 30, 31
Epistemologia/Identità epistemologica, 33, 36, 110, 174, 279, 297
Epistemologia riflessiva, 110
Epistemologia trasformativa, 110
Epistemologie deterministe, 168, 170-171
Ermeneutica, 19-20, 46, 49-50, 100, 106, 237, 244, 263

Famiglia (o idea di famiglia), XII, 33-34, 42, 94-95, 102, 113, 116, 121, 123, 156, 186, 188, 194, 196, 202, 227, 229-307
Filosofia pratica, 46

Idealismo, 35, 43, 237, 263
IeFP, 76
Immagini di una fase di vita, 183-184
Incertezza, 120-121, 165, 167-168, 170, 185, 189, 207, 292
Infanzia, XI, 145, 183-185, 187, 190, 191, 194-195, 234, 247, 255, 292, 301-302
Insegnamento, 15, 44, 52, 54, 75, 79-81, 83, 86, 94, 102, 131, 147, 162, 208, 256, 269, 273, 277, 279, 282
Insegnamento-apprendimento, 15, 44, 52, 54, 75, 90, 147, 162, 256, 273, 279, 282
Intenzionalità, 41, 93, 97, 99, 102, 108-109, 111, 124, 154, 243, 260, 274
Intenzione emancipativa, 105
Interdisciplinarità, 122
Istruendo,79
Istruttore, 79
Istruzione, 82, 84, 86, 89-90, 94, 109, 115, 131, 145, 147-149, 151-155, 160-161, 163, 166-171, 177, 183-184, 194, 207, 211, 237, 251, 269, 282, 287-288, 290, 302
ITS, 77

Learnification, 259
Libertà di insegnamento, 83
Logica dell'*aut-aut*, 95

Meta-apprendimento, 88
Metacognizione, 84-85
Mitizzazione, 184, 190, 292
Mito, 90, 175, 188-190, 203, 206, 269

Neoliberismo, 254-255

Organizzatori anticipati, 84
Organizzazione dello spazio, 150
Osservazione empirica, 15, 19

Paideia, 26, 101, 169, 187
Paradigma, 39, 57, 103, 107, 110, 174, 177, 243, 253
Paradigma della complessità, 174
Pater familias, 193, 203, 233-234
Patria potestà, 233
Pedagogia della famiglia, 237-238
Pedagogia popolare, 20, 22, 255
Pedagogia sperimentale, 11, 12, 15, 32, 44, 54, 169, 294
Pedagogie critiche, 46-48
Pedagogista, 35, 60, 105, 109, 112, 123, 125, 127, 149, 158, 163, 260, 281-285, 293, 300-301, 308
Positivismo, 31, 32, 34, 36, 37, 40, 49, 233-34, 292-293
Pratica educativa, 35, 78, 99, 100, 102-103, 105, 108, 110, 112, 129, 242, 255, 269, 281, 283, 289
Pratica riflessiva, 110-111, 281
Pratiche euristiche, 108
Privatizzazione della famiglia, 233
Privilegio, 194-195, 199
Problema della conversione, 91
Processo di costruzione della conoscenza, 83, 91, 118-119
Processo di insegnamento-apprendimento, 11, 86
Progettazione formativa, 115, 125-127, 129
Psicopedagogia, 13
Pulsione, 200, 204-205

Razionalità tecnica, 110
Ricerca Azione Partecipativa (RAP), 278, 280-281
Ricerca empirica, 11, 19, 174
Ricercare (o investigare), 8
Riduzionismo, 41, 45, 87, 199, 273

Sapere critico ed emancipativo, 160
Scambio dialogico-relazionale uomo-mondo, 118, 242-243
Scienze bioeducative, 82-83
Scienze dell'educazione, 29, 37-41, 45, 47, 50, 54, 58, 112, 274-275
Scuola dell'infanzia, XI, 73, 76, 227, 302
Scuola della cittadinanza, 276
Scuola di Barbiana, 265-276
Scuola di Firenze, 37, 40
Scuola di Francoforte, 235, 258
Scuola primaria, XI, 73, 76, 227
Scuola secondaria di primo grado, 14, 76
Scuola secondaria di secondo grado, 14, 76-77, 307
Servizi educativi non formali, XII, 227, 287, 289, 291-308
Sistema di istruzione, 75-76, 251
Sistema formativo integrato, 251-252, 306-307
Società della conoscenza, 88-989, 131
Strumentalismo deweyano, 264
Strumenti di mediazione, 23
Sublimazione, 205

Teleologia, 104
Temporalità, 145, 147-, 176
Teoria dell'alleanza, 253
Teoria dell'esperienza, 95-96
Teoria dell'istruzione, 79
Teoria trasformativa, 244, 279
Teorie pedagogiche, 25-26, 173, 26, 295
Teorie post-cognitiviste,82, 175
Transazione, 63, 96, 100, 118, 165, 241-242
Transazionalismo deweyano, 242, 255
Trasferimento cognitivo, 88
Trasposizione didattica, 79-80

Università, 195, 253, 259, 261, 307
Utopia, 100, 197, 268, 270-273

Verità, 18-20, 52, 53, 203, 244, 260, 262