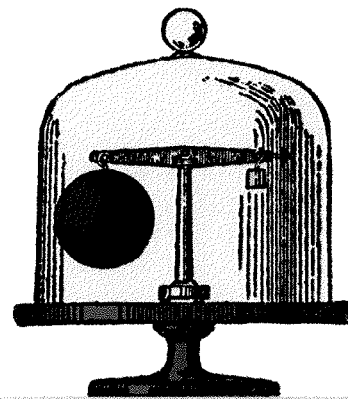


Il volume ha il duplice scopo di riflettere attorno lo statuto epistemologico della filosofia dell'educazione interpretarne gli itinerari e gli ambiti, le forme e le strutture. attraverso un attento esame dell'identità e delle funzioni della filosofia dell'educazione, il testo affronta – in un'ottica analitica e critica – una serie di nodi centrali/cruciali nell'ambito del discorso pedagogico, così come esso viene a delinearsi in un'attuale fase storico-culturale: compito della metateoria nel pedagogico, la custodia dell'anthropos, il 'circolo virtuoso' tra teoria riflessiva e temi educativi (aperti), il ruolo della filosofia dell'educazione per la formazione delle professionalità formative, il profilo e il contributo del decostruzionismo pedagogico.

Alessandro Mariani è professore ordinario di Pedagogia generale e filosofia dell'educazione presso l'Università di Firenze, dove insegna Filosofia dell'educazione e Teorie dei processi comunicativi e formativi. Si occupa di ricerca teorica e storica in ambito pedagogico. Le sue pubblicazioni: *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione* (Milano 1997); *Foucault: per una genealogia dell'educazione* (Napoli 2000); *La decostruzione e il discorso pedagogico* (Pisa 2000); *Pedagogia sotto analisi* (Milano 2003); *Corpo e modernità* (a cura di, Milano 2004); *Scienze dell'educazione: intorno a un paradigma* (a cura di, Lecce 2005).

Alessandro Mariani **ELEMENTI DI FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE**

Alessandro Mariani
**ELEMENTI
DI FILOSOFIA
DELL'EDUCAZIONE**



479.19

ISBN 978-88-430-3728-5



€ 12,10

9 788843 037285

Graphic: Jumborea (Lussu/Turconi/Turchi)



Carocci editore

I TASCABILI / 72
I NODI DELLA FORMAZIONE

Serie diretta da
Franco Bochicchio e Franco Cambi

Alessandro Mariani

Elementi di filosofia dell'educazione

*A Mariagrazia Contini, Rita Fadda,
Fanny Giambalvo e Simonetta Olivieri,
con profonda stima e sincera amicizia*

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore

Corso Vittorio Emanuele II, 229

00186 Roma

telefono 06 42 81 84 17

fax 06 42 74 79 31

Siamo su:

<http://www.carocci.it>

<http://www.facebook.com/carocceditore>

<http://www.twitter.com/carocceditore>



Carocci editore

La serie "I nodi della formazione" si propone di affrontare con agili volumi temi fondamentali inerenti alla formazione e all'educazione contemporanea. Temi di organizzazione del lavoro formativo, di cultura della formazione, della sua storia, dei suoi fondamenti teorici, trattati sempre in forma chiara e succinta, ma organica, in modo da offrire le dimensioni essenziali del problema in questione, sempre in forma il più possibile "riflessiva" e non dogmatica. I volumi si propongono, quindi, come strumenti di base tanto per la formazione universitaria degli studenti quanto per l'aggiornamento di insegnanti, educatori, operatori della formazione, come pure al lettore comune che sui temi della formazione voglia farsi un "punto di vista" e "fare il punto" in relazione al dibattito attuale.

- F. Cambi, *Intercultura: fondamenti pedagogici*
F. Cambi (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*
D. Sarsini, *Il corpo in Occidente. Pratiche pedagogiche*
F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*
A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*

5^a ristampa, gennaio 2011

1^a edizione, febbraio 2006

© copyright 2006 by Carocci editore S.p.A., Roma

ISBN 978-88-430-3728-5

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

Prefazione / 7

Introduzione Identità e funzione oggi / 11

Dopo la metafisica / 11

L'identità attuale / 15

Il regolatore dei discorsi della pedagogia / 17

La forma e i problemi / 19

I

La pedagogia e la sua struttura / 21

Alla ricerca degli "universali" o "fondamentali" / 21

Oltre gli "ismi" filosofici / 23

Problematizzazione, intenzionalità, progettualità / 27

La "pedagogia critica" e l'*anthropos* / 29

2

La custodia dell'*anthropos* / 33

Definire l'uomo per coltivarlo / 33

L'uomo e la sua definibilità / 37

Dentro la storia, per l'integralità / 39

La pedagogia contemporanea
e l'uomo come costruzione-di-sé / 41

³
Il "circolo virtuoso" fra teoria riflessiva
e problemi educativi (aperti) / 47

Dalla "contemplazione" all'azione / 47

La filosofia dell'educazione "vive" nei problemi:
excursus / 50

La prospettiva critico-regolativa relativa a complessità,
senso e riflessività / 66

Quattro percorsi recenti e ancora attuali:
Borghi, Bertin, Laporta, Massa / 68

⁴
La filosofia dell'educazione e la formazione delle
professionalità formative / 73

Centrale e irrinunciabile / 73

Pensare il "tutto" dell'educazione / 75

Pensare e agire secondo riflessività / 78

Maestri, professori, educatori, pedagogisti
e la filosofia dell'educazione / 81

Postilla. Un modello attuale di filosofia dell'educazione:
il decostruzionismo pedagogico.
Il profilo e il contributo / 85

Il congegno teorico del decostruzionismo / 85

Il decostruzionismo come *focus*
della filosofia dell'educazione / 87

Un paradigma centrale in pedagogia / 90

Alla ricerca degli impliciti pedagogici / 97

Bibliografia / 99

Indice dei nomi / 117

Prefazione

Il contributo che la filosofia dell'educazione può apportare [all'educazione] è l'ampiezza d'orizzonte, la libertà e l'invenzione costruttiva o creativa.

John Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*

La filosofia dell'educazione si manifesta come un fondamentale esercizio di problematizzazione critica, aperta e razionale intorno agli "ambiti" e alle "funzioni" della pedagogia, analizzando e interpretando i saperi, gli oggetti, le strutture, i modelli e i traguardi che la nutrono e l'attraversano, i problemi-di-struttura che la connotano nella sua tradizione e verso i quali esercita una riflessione costante e in qualche modo "interminabile". Un ruolo – questo – assai importante, poiché è alla filosofia dell'educazione che viene affidato il compito di recuperare – con un lavoro analitico e critico, sempre aperto e *in itinere* – la *struttura* e il *senso* della pedagogia, come sapere-di-saperi convergente e unitario. Un ruolo non dissimile da quello attivato in altre filosofie "genitive" (filosofia della storia, filosofia del linguaggio, filosofia della scienza, filosofia del diritto ecc.), che pongono l'accento su un gruppo di fenomeni specifici da affrontare attraverso un discorso razionale e una base riflessiva di riferimento. Un compito triplice e ricorrente, allora, quello assunto dalla filosofia dell'educazione: di *scavo genealogico* attorno alla storia della pedagogia, di *riflessione teorica* sull'educazione, di *analisi dei modelli* della formazione.

Se è vero che la filosofia dell'educazione riposa su codici di "secondo grado" (si pensi alla metariflessione, alla metateoria, al saggismo, alla sintesi interpretativa ecc.), questo manuale di studio intende consegnare al lettore gli elementi fondamentali (= essenziali, primari, basilari) per riflettere attorno allo statuto epistemologico della filosofia

dell'educazione e per interpretare una serie di nodi cruciali nell'ambito del discorso pedagogico, così come esso viene a delinearsi nell'attuale fase storico-culturale: l'identità e la funzione della filosofia dell'educazione (*Introduzione*); il compito della pedagogia e la sua struttura (CAP. 1); la custodia e la valorizzazione dell'*anthropos* (CAP. 2); il "circolo virtuoso" fra teoria riflessiva e problemi educativi aperti (CAP. 3); il ruolo centrale e irrinunciabile della filosofia dell'educazione per la formazione delle professionalità formative (CAP. 4); l'*exemplum* del decostruzionismo pedagogico, individuato come un paradigma teorico attuale di "pedagogia critica" (*Postilla*).

Il presente volume si rivolge soprattutto agli studenti universitari che si avvicinano per la prima volta alla filosofia dell'educazione, ma anche ai maestri, ai professori, agli educatori e ai pedagogisti, giacché le professionalità formative (particolari, delicate, difficili, complesse) sono, sempre, sature di riflessività e richiedono, sempre, un forte tasso di criticità e di interpretazione a cui la filosofia dell'educazione guarda da sempre misurandosi con l'*operari* educativo. Così la nostra proposta è quella di evidenziare il ruolo, lo statuto e la funzione della filosofia dell'educazione, come elemento necessario per stare-nella-pedagogia, *stile* della pedagogia, che – appunto – non può fare a meno né della *analitica* né della *critica*. In particolare, alcuni contributi della filosofia *stricto sensu* (si pensi all'empirismo e al criticismo, ma anche all'idealismo, al marxismo, al personalismo, al pragmatismo, al problematocismo, allo strutturalismo, all'ermeneutica, al decostruzionismo ecc.) hanno apportato degli innesti interessanti per la ricerca filosofico-educativa, contribuendo alla rigorizzazione dei modelli pedagogici e affrancandoli da forti ipoteche e da pericolose espropriazioni.

La pedagogia guarda – oggi, soprattutto – ad una gestione integrale e complessa del soggetto-individuo-persona, se pur riguarda anche l'organizzazione delle funzioni sociali, la trasmissione delle conoscenze e dei valori, la conformazione alle regole collettive. Allora si orienta ver-

so un congegno più avanzato e flessibile di formazione, rispetto alla più tradizionale educazione, che mantiene e corrobora al proprio centro il *corpus* dei temi/problemi più squisitamente pedagogici (la libertà, la democrazia, il dialogo, la cura, la solidarietà, il futuro, il progresso, l'utopia ecc.), rispetto ai quali la filosofia dell'educazione può ritrovare la propria identità/funzione e farsi volano per la strutturazione di una pedagogia autonoma ed emancipata rispetto ai conformismi, ai dogmatismi, alle chiusure, ai provincialismi.

I vari capitoli si dispongono proprio su questo tessuto teorico e si annodano attorno alla filosofia dell'educazione come dispositivo nevralgico per spiegare/comprendere i problemi educativi relativi a inculturazione, acculturazione, apprendimento, educazione, istruzione e formazione dei soggetti (singolarmente e socialmente intesi).

Tuttavia, qui non si adombra nessuna funzione regale della filosofia dell'educazione rispetto alla pedagogia, ma un ruolo indispensabile, sì, per muoversi teoreticamente – attraverso l'analisi e l'interpretazione – all'interno del *mare magnum* del sapere/agire educativo, sapere e agire magmatico, plurale, tensionale e policentrico, ma anche centrale – sempre più centrale – nella società contemporanea, dove la formazione ha ormai assunto un ruolo eminente e via via più cruciale.

A. M.

Firenze, 30 novembre 2005

Introduzione

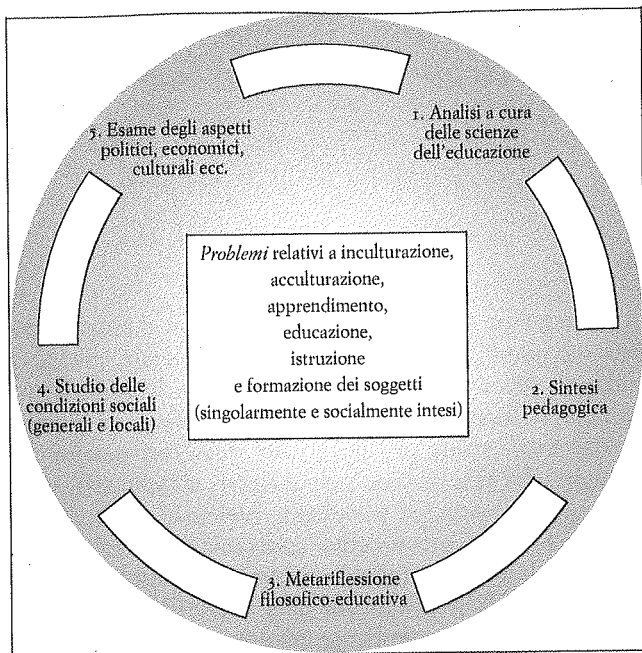
Identità e funzione oggi

Dopo la metafisica

La ricerca filosofico-educativa restituisce un discorso rigoroso sui grandi temi della pedagogia generale, rivolto a studiare i fini, i mezzi, le strategie, i ruoli, le componenti ecc., che la innervano e la sostanziano. Infatti, se la *pedagogia generale* mette in rilievo i fini della formazione e le strategie educative (intese nell'universo complessivo delle *scienze dell'educazione*: psicologia, biologia, storia, linguistica, sociologia, antropologia, economia ecc.), essa si coniuga con la *filosofia dell'educazione*, in quanto quest'ultima è una guida ricorrente di quei fini e di quelle strategie, la si faccia esistere come riflessione separata o come congegno intrinseco alla stessa pedagogia generale. Un po' come viene schematizzato – nella pagina seguente – in un diagramma circolare, che vorrebbe rappresentare una sorta di “radiografia” dei rapporti tra i vari settori del sapere pedagogico, ovvero un quadro dell'ordinamento pedagogico-educativo.

Una gestione epistemologicamente fondata e ontologicamente autentica del *pensare* i processi educativi/istruitivi/formativi non può fare a meno della filosofia dell'educazione, giacché il pensare *more philosophico* è quello che ci fa penetrare meglio all'interno delle varie “isole” dell'“arcipelago” pedagogico.

Infatti, filosofia ed educazione si integrano a vicenda: consegnano e ricevono l'una dall'altra nel corso delle alterne vicende di pensiero e azione; sono mezzo e fine, processo e prodotto l'una dell'altra. È in base a questa “fusione” tra pensiero riflettente e prassi operativa che si



può definire il ruolo e il raggio d'azione della filosofia dell'educazione.

Qui si pone la questione dell'“autonomia” della scienza pedagogica rispetto ad altre scienze umane e/o sociali. Una questione che coinvolge pienamente la valutazione globale della storia della pedagogia e delle più recenti ricerche teoriche in ambito educativo. Si tratta di un punto dirimente della pedagogia rispetto – per esempio – alle tecnologie dell'istruzione, alla sociologia dell'educazione, alla psicopedagogia, alla storia, alle scienze sperimentali e perfino alla pedagogia sociale che, in Italia, ha recentemente dilatato il settore scientifico-disciplinare della pedagogia generale. Tutti specialismi che contribuiscono a orientare la pedagogia verso tecniche, politiche, pratiche e altre scienze dell'educazione. Un problema aperto, que-

sto, che non può essere risolto *a priori*, ma che va gestito attraverso un dialogo critico tra la pedagogia e gli altri saperi dell'educazione, rilanciando la pedagogia stessa come sapere “autonomo” che va costantemente discusso senza la pretesa di poterlo pensare/fissare *für ewig*.

Infatti, la pedagogia, come tutte le altre scienze umane, non ricerca più una verità assoluta, com'è accaduto, invece, nella tradizione metafisica. In anni recenti, semmai, è venuta affermandosi la necessità di un duplice riaggiustamento all'interno del discorso pedagogico: da un lato si è profilata l'opportunità di far riguadagnare alla pratica della ricerca in educazione un senso più genuino, adeguato e produttivo; dall'altro lato si è postulata la specificità, ovvero l'“autonomia” di quella ricerca. Una serie di posizioni che hanno contribuito a descrivere l'“autonomia pedagogica” come una capacità dei saperi dell'educazione di attraversare rigorosamente e focalizzare intenzionalmente i problemi relativi a inculturazione, acculturazione, apprendimento, educazione, istruzione e formazione dei soggetti (singolarmente e socialmente intesi). Dunque, una procedura di tipo critico e metacognitivo che riflette intorno alle pratiche educative e le orienta verso una loro autentica dimensione di senso.

A partire da queste premesse, le molteplici prospettive teoriche che hanno caratterizzato il discorso pedagogico contemporaneo hanno contribuito anche ad evidenziare alcuni elementi-chiave (o guida) della pedagogia come scienza “autonoma”: statuto epistemologico, oggetti di riflessione, norme regolative, leggi speciali, modelli euristici, metodologie d'indagine, lessico specifico ecc. Gli esiti più significativi evidenziano che la pedagogia può essere considerata come scienza “autonoma” purché non si confonda l'“autonomia” con l'isolamento. La pedagogia, infatti, come altre scienze, è correlata con diverse discipline da cui coglie dati/informazioni da elaborare in forma coerente in base alle proprie finalità. Il *proprium* della ricerca pedagogica resta la formazione, intesa in chiave psicologica, ma soprattutto in chiave sociale e antropologica, come

l'“osso di seppia” del fare pedagogia, oggi. Ovvero, la pedagogia si occupa dell'agire formativo e del suo realizzarsi nei rapporti (interpersonali, educativi, comunicativi ecc.) e in relazione a quella costellazione di valori a cui essa si richiama: la libertà dell'individuo, il diritto universale alla formazione, il rispetto della persona, la democrazia ecc.

In questo contesto, l'“autonomia” della pedagogia non esclude, anzi giustifica, rapporti di pari dignità scientifica con altre “fonti” disciplinari, a cominciare dalla filosofia e dalle scienze umane e sociali con cui essa può/deve stabilire rapporti di costante collaborazione. La pedagogia ha un proprio discorso generale (rappresentato dalla pedagogia generale) e un proprio svolgimento teorico (realizzato dalla filosofia dell'educazione) attuato nel rispetto di particolari saperi (le scienze dell'educazione). Le sue indagini, i suoi progetti e i suoi interventi toccano problemi reali, in quanto riguardano le persone nel loro vivere civile, nel loro formarsi, nel loro progredire spirituale, nel loro far cultura ecc.

Dunque, in tale prospettiva, il compito che possiamo assegnare alla filosofia dell'educazione è quello di lavorare *dopo* la metafisica e *dentro* la pedagogia per condurla alla sua quota più alta, quella della critica. In questo senso la filosofia dell'educazione assume un ruolo fondamentale nell'ambito della pedagogia generale, per comprenderla *en profondeur*, nel suo linguaggio epistemologico, nelle sue strutture di rigore, nelle sue scelte di senso, nei suoi dispositivi discorsivi interni. E per questo il compito della filosofia dell'educazione è quello di coordinare, animare, organizzare – secondo una “logica dialettica” – il sapere/agire educativo e di mantenere aperti e in costante tensione i problemi ricorrenti, come pure quelli emergenti della formazione (problemi non riducibili soltanto ad aspetti tecnici, metodologici, docimologici ecc.), individuandoli tra i molteplici “macroproblemi” della pedagogia – strutturali e ricorrenti –, quasi sempre articolati all'interno di “classiche” antinomie pedagogiche (teoria/prassi, educazione/istruzione, fini/mezzi, autorità/libertà, mente/affetti,

cultura/professione, maestro/scolaro ecc.) e dislocati ora nell'ambito teoretico ora nell'ambito pratico.

L'identità attuale

Se la pedagogia generale viene intesa (anche) come “critica della pedagogia”, alla filosofia dell'educazione spetta il compito di decostruire e di rivedere la stessa pedagogia attraverso una “tensione regolativa” che ne sappia cogliere sia la dimensione diacronica sia quella sincronica: condizioni “fertilizzate” dalla filosofia e dal suo linguaggio. Benché la pedagogia si occupi dei processi intenzionali e non intenzionali che concorrono alla formazione dei soggetti (singolarmente e socialmente intesi), essa è soprattutto analisi delle condizioni e degli itinerari che appartengono a quei processi. Pertanto, la pedagogia vale come ambito determinante che può aggregarsi attorno a questioni legate all'*anthropos* mediante la vastità del suo sapere pratico-teorico, dei suoi congegni epistemologici, della sua architettura umanistica. Infatti, la pedagogia, rispetto ad altre scienze umane ha uno statuto speciale (generale, trasversale, empirico), una funzione specifica (ermeneutica, ricostruttiva, riflessiva) e una logica definita (plurale, argomentativa, saggistica).

È dal fronte della “pedagogia critica” – come vedremo – che si è parlato della necessità di “perimetrare” il sapere pedagogico rispetto alle attuali sovrapposizioni e commistioni con altri settori disciplinari, si pensi all'economia, all'ingegneria, alla psicologia, alla sociologia. In tal senso la riflessione sui dispositivi interni della pedagogia, condotta – anche in Italia – a partire dagli anni settanta, ha tentato di impedire (tramite la proliferazione di studi di marca fenomenologica, ermeneutica, strutturalista, epistemologica ecc.) che le pratiche educative venissero “invase” ed “espropriate” da altri paradigmi teorici. Una stagione felicissima che ha dato i suoi frutti su più versanti: da quello analitico-critico (si pensi a Bertin, ma anche a Metelli Di Lallo, a Laporta, a Visalberghi, a Reboul) a

quello problematico-argomentativo (con le posizioni di Borghi, di Laeng, di Fornaca, di Cives); da quello ermeneutico-epistemologico (con i contributi di Cambi, di Collicchi, di De Sanctis, di Fadda, di Flores d'Arcais, di Granese, di Frauenfelder, di Massa, di Muzi, di Piromallo Gambardella, di Porcheddu, di Spadafora ecc.) a quello empirico-sperimentale (come nel caso di Landsheere, di Mialaret, di De Bartolomeis e di Becchi), agli orizzonti dell'ideologia (Althusser, Bourdieu, Passeron, Lapassade) e dell'utopia (Illich, Schérer, Hocquenghem, Freire). Altre voci di "pedagogia critica", e critica secondo vari modelli - ora filosofico ora sociale ora scientifico -, possono essere indicate in Mariagrazia Contini, in Fanny Giambalvo, in Simonetta Ulivieri e poi in Frabboni, in Orefice, in Franca Pinto Minerva e altre ancora. Una diversificazione di prospettive assai significative, tutte.

La messa in scacco dei modelli pedagogici tradizionali è un procedimento lungo e complicato che deve coinvolgere i valori stessi della pedagogia, della sua verità, del suo significato e della sua forma (costantemente dinamica, esposta alle crisi, alle catastrofi e alle sconfitte, che implica la decostruzione di presupposti tradizionali e la riformulazione di nuove strutture e di nuovi orientatori di senso).

Una volta decostruite le radici culturali del Moderno potremmo trovarci di fronte a una sostanziale trasformazione (anche) della pedagogia, intesa come "filosofia pratica" in grado di acquisire il paradigma postmoderno e, al contempo, mantenere vivo quell'impegno "etico-razionale" che, già negli anni sessanta, Bertin indicava come l'indicatore di senso indispensabile per unire la razionalità critica del sapere pedagogico con la problematicità dell'esperienza educativa. Da qui il "doppio legame" della pedagogia generale con la filosofia dell'educazione, che da un lato è quel sapere specializzato che studia i fenomeni educativi sia da un punto di vista logico che axiologico, dall'altro si propone come libera discussione argomentativa attorno a "tutti" i problemi della formazione - la quale

cade sotto il discorso filosofico assumendo una dimensione libera, interpretativa e razionale attraverso la forma fluida del saggio.

Non sfugga, poi, che la filosofia dell'educazione è l'anima argomentativa della pedagogia, almeno quando riflette in maniera libera sui problemi dell'educazione, dell'istruzione e della formazione. Da non sottovalutare neppure che un libero discorso razionale di tipo metariflessivo viene gestito in simbiosi con la pedagogia generale mediante un forte tasso di rigore e di problematizzazione critica. Dunque, una discussione riflessiva sulle forme e sugli stili argomentativi che smascherano la centralità della dimensione ontologica in seno al discorso filosofico-educativo.

Il regolatore dei discorsi della pedagogia

Attraverso lo strumento filosofico-educativo possiamo guardare alla contemporaneità - contrassegnata dalla logica della complessità e della globalizzazione e dall'imperante funzionalismo tecnologico - per regolare i discorsi della pedagogia e il suo statuto attuale, per ricostruire quei passaggi che hanno contrassegnato storicamente la tradizione pedagogica, per rivitalizzare la categoria della dialettica all'interno della formazione stessa, per analizzare come le "emergenze educative" (= problemi educativi aperti) operano in questa dialettica. Un'esigenza determinata dal fatto che di fronte all'accumulazione dei "saperi positivi" prodotti dalla ricerca educativa e alle sistematizzazioni pragmatiche della filosofia stessa, la pedagogia ha conosciuto nel periodo recente (dal 1968 ad oggi, per intenderci) una forte "delegittimazione", "deteritorializzazione", "demistificazione". Sappiamo che essa viene pensata più spesso come forma d'azione e/o come tipo di competenza che come modalità radicale (= originaria, che sta alla radice) del pensiero. In certi casi, per esempio, si è chiamati a parlare di pedagogia con un riferimento esclusivo alle "pratiche scolastiche" e all'"organiz-

zazione curricolare”, là dove, cioè, in un quadro fortemente istituzionalizzato, si attiva un impegno didattico in grado di far acquisire saperi, tecniche e competenze. Questa, però, non è l'unica prospettiva da cui guardare il *côté* pedagogico: per le scienze umane, come per molti altri domini conoscitivi, c'è “verità” disciplinare soprattutto nella misura in cui la conoscenza di quel sapere si attesta in un campo epistemologicamente omogeneo.

Dunque, come pensare una conoscenza dell'azione educativa? Più precisamente, come può la pedagogia – che è (anche) prassi – pensare se stessa? Potremmo rispondere che, quasi per definizione, le scienze dell'educazione rinviano ad una loro “poiesi” in grado di scardinare, *de facto*, la possibilità esclusiva di produrre un modello di riferimento valido attraverso la “prassi”. Non a caso si rivela necessario e urgente ridefinire la pedagogia come un sapere prevalentemente filosofico – che deve guardare all'esistente, ma anche inquietare (e lasciarsi inquietare) in quanto sapere “critico-dialettico” (o aperto) –, il quale è costitutivamente un sapere critico. In altri termini, la pedagogia non deve essere solo una scienza dell'“amministrazione” educativa, ma soprattutto un discorso dell'utopia educativa, in un gioco di sponda che le permetta di guardare – senza subordinazioni o smanie moralistiche – alla complessità dell'attuale “condizione postmoderna”.

Tuttavia, oggi, permane una condizione di delegittimazione costante del pedagogico. Alla pedagogia, dicevamo, spetta il compito di mantenere una formazione antropologica, ovvero una formazione umana dell'uomo integrata e completa, in grado di guardare allo sviluppo cognitivo-mentale-professionale del soggetto, sì, ma anche alla sua responsabilizzazione in quanto costruttore dei propri processi formativi che *lo* riguardano direttamente sul piano esistenziale.

Se noi assegniamo alla pedagogia un ruolo generale rispetto al dispositivo della formazione, possiamo comprendere meglio e in maggiore profondità quelle “rottture dell'umano” (ingegneria genetica, tecnologia, intelligenza ar-

tificiale ecc.) che non possono non interessare la pedagogia contemporanea come disciplina legittimata a riflettere – mediante la filosofia dell'educazione – sull'*ordine* interno e sul *sensu* storico-culturale dell'esistenza e della sua formazione. Una *quaestio* che nel “caso italiano” ha trovato cognizione, comprensione e giustificazione assai ampie.

La forma e i problemi

Rispetto alla filosofia dell'educazione si rende necessaria una forma di scrittura in grado di rispondere alle istanze di questa specifica angolazione, attraverso la quale osservare *autenticamente* il mondo dell'educazione. La forma del saggio racchiude e indica al meglio la tipologia dei problemi educativi; quella saggistica appare come la forma più adeguata a cogliere la complessità, l'articolazione, la specificità di tali problemi.

Infatti, tra le varie “scritture” che la storia della filosofia conosce (il *dialogo*, con Platone e Leopardi; il *trattato*, con Aristotele e Kant, ma anche Hegel, Comte e Wittgenstein; il *discorso*, con Cartesio, Rousseau e Heidegger; il *pensiero*, con Marco Aurelio e Pascal; l'*aforisma*, con Nietzsche e Adorno) quella del saggio è sicuramente la *forma* più adeguata per spiegare/comprendere la particolarità della *sostanza* filosofico-educativa. Perché? Innanzitutto perché quella del saggio è una scrittura filosofica che si caratterizza per una capacità di problematizzazione aperta e di argomentazione razionale, per un andamento argomentativo libero e variegato, per un legame con la soggettività del pensatore (le *sue* esperienze, le *sue* letture, le *sue* opinioni, i *sui* assunti). Poi anche per una letterarietà del testo, con la cura della forma espressiva, per un sapersi/potersi rivolgere a qualsiasi argomento (macro o micro che sia), per il guardare ad un libero dibattito tra punti di vista teorici più che alla “scoperta della verità”, per il suo ancorarsi a un modello di pensiero critico (problematico, divergente, autoriflessivo, inquieto e aperto).

Quella del saggismo è stata una forma/tendenza filosofica che è nata dall'incrocio del *discorso* e dei *pensieri*, ma connotando tale incrocio in modo assai *personale* e *problematico*. Il saggio non propone, in genere, soluzioni (se non provvisorie), ma vuole discutere e tenere viva (= aperta) la discussione; è stato centrale nella Modernità (anche se alcune sue deboli tracce sono riconoscibili già nel mondo antico) e soprattutto dal 1580, l'anno in cui uscirono i *Saggi* di Montaigne. Successivamente la sua evoluzione si è caratterizzata per una costante crescita e una continua sofisticazione fino all'apoteosi che ha avuto nel corso del Novecento, secolo in cui il saggismo si è imposto come un esercizio critico *aperto*, *cruciale* e *decisivo*, pienamente in sintonia col *modello critico* della filosofia attuale, così orientato verso forme di scrittura/pensiero radicali, non tradizionali e antimetafisiche, come pure capaci di tener viva la problematicità (intesa anche come non conclusività) del discorso filosofico e la sua radicale *inquietudine*.

Anche molti pedagogisti hanno contribuito – soprattutto nel corso del “secolo breve” – a consegnarci saggi-chiave sempre contrassegnati da *a*) rigore metodologico; *b*) forza teoretica; *c*) efficacia stilistica; *d*) funzione interdisciplinare; *e*) pensiero critico.

La dispiegata fenomenologia del saggio si è rivelata, dunque, come la via aurea per indagare sulla “coscienza” della pedagogia, sul suo sapere interiore che sistematizza e problematizza (attraverso un'ottica critico-razionale) la vita del pensare/fare educazione. Per tutte queste ragioni il saggio “funziona” in pedagogia. Perché rimane lo spazio, proprio grazie al saggio, per una filosofia critica dell'educazione, trasversale e antidogmatica, fondata su molteplici aspetti – posti al crocevia di molte scienze e legati alla storia sociale oltre che alle scansioni degli specialismi – e impegnata ad arginare l'attuale “crisi della pedagogia”, contrassegnata, com'è noto, da una serie di pericolose, gravi e inquietanti espropriazioni, riduzioni, negazioni.

I La pedagogia e la sua struttura

Alla ricerca degli “universali” o “fondamentali”

L'immagine attuale della pedagogia è un'immagine complessa, articolata, poliedrica, disomofica, che, tuttavia, si concentra su quel sistema “universale” che individua il proprio baricentro nella formazione dell'uomo. Una chiave di volta, questa, da cui derivano tutti gli altri livelli-guida (prassici, teorici, metateorici, teoretici) che operano all'interno del sapere educativo. Da qui una nozione di gnoseologia pedagogica problematica, mobile, debole, discorsiva, che mantiene al centro del proprio discorso i problemi formativi, le questioni relative all'educazione, alla formazione e all'apprendimento dei soggetti singolarmente/socialmente intesi. Quindi, una teoria di tipo filosofico – riflessivo e critico – coordinata dal principio-formazione che viene assunto da un discorso argomentativo, libero e aperto, com'è quello delle scienze dell'educazione, della pedagogia generale e della filosofia dell'educazione. Ciò spiega che il congegno pedagogico non è separato dal lavoro scientifico, ma risiede dentro la rigorizzazione epistemologica di una scienza arborea, disseminata, esponenziale come quella pedagogica.

Dunque, considerata l'“ipercomplessità” della pedagogia c'è bisogno di capire come funziona la struttura del discorso pedagogico. Il carattere distintivo si articola su due tronconi (la pedagogia come epistemologia e come axiologia) che vengono a conciliarsi in una *forma mentis* critica e interpretativa, capace di pensare l'intenzionalità educativa in base a dispositivi razionalmente costituiti. Anzi, si tratta di superare quegli “ismi” filosofici che hanno caratterizzato e alimentato il dibattito epistemologico

en pédagogie per utilizzarli/coordinarli in maniera più libera e meno dogmatica rispetto ad un'analisi filosofico-educativa di tipo saggistico. Infatti, occorre emanciparsi rispetto a un certo atteggiamento di chiusura intellettuale e di provincialismo pedagogico che ha caratterizzato la filosofia dell'educazione del dopoguerra, per collocarsi sul terreno della libera discussione argomentativa fondata su principi logici di rigore epistemologico. Un'attenzione rivolta, quindi, alla ragione come volano della cultura pedagogica contemporanea, in grado di dare fiducia alla scienza, vettore della stessa razionalità. L'esito di tale operazione non può essere estraneo a una conoscenza pedagogica intesa come un'avventura di pensiero che si nutre di materiali diversi e si qualifica, razionalmente, come indagine critica, come processo autocritico e aperto alla *mise en question* dei propri metodi e dei propri risultati. In questa prospettiva, l'epistemologia pedagogica può davvero accettare la "difficile scommessa" che ha di fronte a sé, ovvero quella di costruire – mediante un produttivo "conflitto delle interpretazioni" – una *forma mentis* (si pensi al saggismo, al contempo modello di scrittura e stile di riflessione problematico, inquieto e aperto) in grado di leggere, oltre ogni riduzionismo, ogni espropriazione, ogni dogmatismo, la dimensione prodigiosa del formativo.

Tuttora il dibattito pedagogico è alla ricerca dei suoi "universali" o "fondamentali". Certamente, alla base di tutti gli "universali" o "fondamentali" stanno l'educazione e la formazione (con i loro processi che vengono a costituire il soggetto), che rappresentano i presupposti "assoluti" del discorso pedagogico. Comunque, la rosa degli "universali" o "fondamentali" è molto più ampia, ed è costituita dalla cura, dalla coltivazione, dalla persona, dalla saggezza, dalla relazione, dall'ascolto, dalla libertà. Gli "universali" o "fondamentali" delimitano un perimetro lessicale/categoriale del pedagogico, del suo stemma costitutivo e del suo percorso storico-empirico. Infatti, lo statuto degli "universali" o "fondamentali" è interpretati-

vo ed empirico al tempo stesso: essi si danno a una doppia lettura, dentro e le teorie e le pratiche, in modo da evidenziare la fenomenologia speculativa e storica del discorso pedagogico.

Inoltre, cogliere i "fondamentali" – in pedagogia – significa cercare momenti di convergenza (gli "universali", appunto) tra visioni/appartenenze politiche, ideologiche, morali, culturali, religiose assai diverse tra loro. Quindi, si tratta di un'azione che va al di là di un risultato epistemologico e assume un significato culturale non trascurabile, per superare i diversi "ismi" filosofici secondo la logica della dialettica e del confronto.

Oltre gli "ismi" filosofici

L'eredità filosofica che ha agito e che, almeno in parte, agisce tuttora in filosofia dell'educazione è di notevole portata. Basti pensare ad alcuni grandi "ismi" (empirismo, criticismo, idealismo, marxismo, personalismo, pragmatismo, problematicismo, teoria analitica, razionalismo critico, esistenzialismo, dialettica, fenomenologia, strutturalismo, funzionalismo, teoria critica, ermeneutica, decostruzionismo ecc.) che hanno operato (e che, in taluni casi, operano tuttora) all'interno del congegno pedagogico, ora come orientatori, ora come ispiratori, ora come paradigmi dominanti, ora come dispositivi trasversali.

La dialettica tra gli "ismi" è funzionale, anche in pedagogia, alla problematizzazione e all'integrazione critica delle soluzioni, decantando così proprio la *criticità* che deve ispirare il "fare pedagogia" di fronte alle nuove "sfide dell'educazione": la tecnologia critica e/o la critica della tecnologia; i modelli di analisi della complessità del sistema educativo (e, in particolare l'analisi del sistema-scuola); la bioetica come orizzonte formativo; l'intreccio tra i saperi dell'educazione e l'epistemologia contemporanea; il rapporto educativo come struttura permanente e sempre "in costruzione" dell'ente-formazione; il nesso

dialettico tra famiglia, *media* e scuola; la risorsa (pedagogica) dell'intercultura; l'esperienza del dono in quanto *exemplum* paradigmatico per illuminare la relazione educativa; il corpo come dispositivo pedagogico; il legame tra complessità e differenza nella "condizione postmoderna"; il tema/problema del dialogo, della conversazione e della comunicazione nella società dell'informazione ecc. Solo degli esempi, certo, ma esempi radicali e radicati nella cultura del nostro tempo, che toccano, intimamente, la pedagogia e che devono essere radiografati con metodologie critiche adeguate, in modo da elaborarli *en pédagogie*. In questo senso matura l'idea di una filosofia dell'educazione che dialoga con i vari fronti della filosofia, anche se l'ermeneutica prevale come atteggiamento di fondo e come tendenza ad una *koiné* critica.

Infatti, tutta la ricerca teorico-educativa sembra aver cambiato pelle e/o atteggiamento. La forza degli "ismi" si è ridotta in funzione di un loro intreccio o di una loro cogenza relativa ad aspetti circoscritti del pedagogico, dove la loro azione sembra più incisiva ed efficace. Questa nuova situazione è anche il frutto di un'emancipazione del pedagogico rispetto al filosofico, di un'autoconsapevolezza e di un'autoregolazione teoriche che si sono rese sempre più necessarie per una reale autonomia rispetto ai lacci della tradizione pedagogica. Tutto ciò ha coinciso con una maggiore problematizzazione all'interno dei saperi educativi, con una più consapevole intenzionalità, con una più precisa progettualità del/nel processo formativo. Una fase, questa, che ha evidenziato la necessità di mantenere un'equidistanza tra una riflessione puramente teorica e una riflessione operativa, così come avviene in tutte le scienze umane (si pensi alla psichiatria e alla medicina). Quindi, i problemi hanno assunto una posizione centrale nel discorso pedagogico, che si è fatto sempre più razionale, seppure secondo un modello di razionalità aperta e critica.

Oggi l'epistemologia e la struttura delle teorie educati-

ve si sono collocate volontariamente oltre gli "ismi" filosofici trovando una maggiore unità. La vastissima letteratura internazionale sulla filosofia dell'educazione mostra il bisogno di superare posizioni di netto "schieramento" pedagogico e andare, invece, verso una maggiore integrazione tra le singole teorie educative. Siamo di fronte a una concezione omologante, che cancella le differenze? No, perché – piuttosto – le rimette in discussione criticamente senza un loro irrigidimento e crea "ponti" tra le molteplici alterità. Ciò significa esplicitare e negoziare l'organizzazione di un discorso pedagogico in vista di una gestione costruttiva e di una soluzione comune dei problemi educativi. In questo modo, pur con la presenza di una logica epistemica che presenta componenti distinte, la giustificazione epistemica del discorso pedagogico si appoggia in maggior misura su una base di saperi non fondativi.

Tutto questo perché esiste un bisogno di chiarificazione teorica, di maggiore consapevolezza metodologica, di ulteriore riflessione sulle proprie categorie, di sfida nei confronti del denso e ricco futuro che la pedagogia ha di fronte. Un esempio ci proviene dalle scansioni interne alle riviste pedagogiche (saggi, articoli, studi monografici, ricerche, percorsi, interventi, esperienze, documenti, riflessioni, discussioni, dibattiti, resoconti, note, recensioni ecc.), che ci offrono una vasta gamma di materiali diversi – teoricamente regolati – e utilissimi per attuare questa chiarificazione (che è anche un ripensamento) attorno alla pedagogia e all'attuale "enciclopedia" dei saperi educativi. Un bisogno di chiarificazione teorica che guarda, *in primis*, al nesso tra scienze dell'educazione e filosofia, ovvero a un'analisi critica delle scienze dell'educazione e a una sintesi critico-pedagogica in grado di ripristinare – tra i vari modelli di filosofia dell'educazione – un rapporto di confronto e di aggregazione, insieme a un rapporto dialettico tra le scienze dell'educazione (come viene confermato dalle ricerche contemporanee condotte tra pedagogia, psicologia e filosofia: si pensi alle "teorie della mente"

e/o alle ricerche della psicologia cognitiva). Un bisogno di chiarificazione teorica che è, per la pedagogia stessa, linfa vitale, squisitamente produttiva, in quanto ne dilata la problematicità e ne sofisticava il discorso, ne rende più complessa la ri-soluzione, mantenendo in tale area di problemi un alto tasso di tensione, di carica critica, di capacità innovativa, di orientamento radicale.

Il modello "atteso" è quello di una pedagogia che è chiamata a farsi "scienza rigorosa", capace di riflettere su se stessa e di cogliere la struttura profonda del proprio "primato", basato tanto sul momento presente quanto sugli itinerari possibili. Le stesse riviste invitano la pedagogia (e, in questo caso, lo fanno *ab intra*) a farsi più agile e più densa, a organizzarsi come una pratica incisiva e diffrattiva, fortemente ancorata a uno statuto (= rigore) e a un senso (= valore) di cui, probabilmente, la nozione di formazione rappresenta il nuovo "assoluto". Infatti, il sondaggio sull'attuale condizione del *know how* pedagogico mostra la necessità di un'ostensione della pedagogia attraverso un impegno continuo - ermeneutico e dialettico - sulla riflessività e sulla criticità, che guarda al futuro della pedagogia, alla sua proiezione, alla fedeltà a se stessa, al non ancora realizzato e all'universo dei bisogni: la costituzione di una cittadinanza attiva, la fedeltà alla dimensione soggettiva e intersoggettiva, l'imprescindibilità della formazione come *focus* della pedagogia, l'accezione fenomenologico-esistenziale nei confronti della formazione ecc. Tuttavia, nonostante alcuni "punti deboli", da un bilancio - sia pure schematico e parziale - della pedagogia attuale emergono molti elementi rassicuranti in una prospettiva futura, che dovrebbero essere sottoposti a un'intensa e fruttuosa aratura nel corso del XXI secolo: il pluralismo; la complessità; la dialettica; una fisionomia ermeneuticamente più comprendente; l'apertura delle frontiere metodologiche; la sofisticazione dei metodi e degli approcci tematici; l'incrocio fra teoria, storia e sperimentazione, che in certi casi si fa anche didattica ecc.

Problematizzazione, intenzionalità, progettualità

La ricerca fenomenologica "classica" ha contribuito in larga misura (anche se, spesso, implicitamente) a consolidare la riflessione pedagogica attorno alla problematizzazione, all'intenzionalità e alla progettualità in ambito formativo. Già a partire da Husserl, per procedere poi con Scheler, Binswanger, Banfi, Stein, Lévinas, Sartre, Merleau-Ponty, Paci, Bertin, Anscombe e Searle, abbiamo una ricchissima metodologia e una serie di importanti indicatori in grado di legittimare una visione costruttivista e problematica della conoscenza e di fissare i criteri regolativi delle ontologie "regionali" che riguardano, di fatto, l'ambito del discorso pedagogico.

La fenomenologia, quindi, rappresenta un prezioso invito a un modello diverso di razionalità pedagogica, finalmente aperto alle dimensioni etiche, affettive e soggettive della formazione, senza piegarle strumentalmente su valori assoluti. Infatti, la riflessione fenomenologica si rivela carica di stimoli pedagogici decisamente interessanti. Nel caso della problematizzazione, dell'intenzionalità e della progettualità l'operazione è doppiamente pedagogica - decostruttiva e ricostruttiva -, dal momento che questi si rivelano come "pungoli" pedagogici di straordinaria importanza (si pensi al rapporto educativo, al *Mind-Body Problem*, all'idea di progetto formativo, all'empatia, alla percezione ecc.), in quanto aree formative intenzionali tra uomo e natura, tra mondo interno ed esperienza con gli altri.

L'approccio fenomenologico penetra la ricerca educativa integrando i fondamenti pedagogici con gli eventi riguardanti il soggetto. Tale metodologia è in grado di descrivere e di localizzare i fenomeni educativi all'interno del contesto strutturale dell'esistenza umana; inoltre, inquadra le ontologie "regionali" secondo un'interazione tra il sapere e l'essere dell'educazione. In particolare, come ha mostrato una recente ricerca coordinata da Franco Cambi (che ha visto la partecipazione di quattro sedi uni-

versitarie: Cosenza, Firenze, Messina e Napoli "Federico II"), scavando intorno alla categoria dell'intenzionalità è possibile cogliere una cifra significativamente pedagogica, sia dai contributi teorici sia dai modelli fenomenologici.

La prassi intersoggettiva – per esempio – introduce un discorso che garantisce una sorta di universalizzazione degli interessi esistenziali, spiegata dalla fenomenologia mettendo in gioco soggetti capaci di parlare/agire/esperire in un "discorso" sviluppato intersoggettivamente all'interno di una comunità linguistica, culturale, religiosa, politica ecc. Anche questo aspetto ci pare significativamente pedagogico, in quanto l'esistenza, oltre a rivelarsi carica di tradizione, rappresenta la "traslazione" (linguistica, *in primis*) della coscienza all'interno della realtà storica, della temporalità, della concretezza. In questo modo essa si caratterizza intenzionalmente come una "costruttività", che implica, appunto, una problematizzazione, una intenzionalità e una progettualità del soggetto, ovviamente connotate in un senso educativo/formativo.

Il "mondo della vita", che lega strettamente la soggettività all'oggettività e cerca di sfuggire alla visione oggettivistica delle scienze moderne e ad ogni altra metafisica del soggetto, si allaccia alla ricerca di una "prassi teorica" (pedagogica e formativa), di fatto implicitamente assorbita e mai completamente svelata nei vari percorsi ermeneutici attorno alla fenomenologia. In effetti, attraverso la riflessione fenomenologica è assai evidente come i temi della problematizzazione, dell'intenzionalità e della progettualità (come pure della percezione, della corporeità, della soggettività, della relazione, del linguaggio, del "mondo della vita" ecc.) risultino pregnanti anche all'interno del discorso pedagogico contemporaneo.

Per sintetizzare, problematizzazione, intenzionalità e progettualità rappresentano, sicuramente, tre momenti profondamente uniti nella filosofia dell'educazione. Quest'ultima problematizza costantemente il discorso pedagogico, in quanto lo rende intenzionale attraverso una sua progettualità. Ovvero, se la problematizzazione è la quali-

ficazione fondamentale della teoria/prassi educativa, l'intenzionalità e la progettualità ne rappresentano le condizioni necessarie per il reale sviluppo.

La problematizzazione ci suggerisce una metodologia e una serie di indicatori in grado di legittimare una visione costruttivistica e problematica della conoscenza e di fissare i caratteri regolativi delle ontologie "regionali" che riguardano, di fatto, l'ambito del discorso pedagogico (si pensi, per fare solo qualche esempio, al curare, al coltivare, all'educare, al progettare le dimensioni dell'altro).

L'intenzionalità ci consegna degli strumenti critico-interpretativi indispensabili per fissare l'agire educativo e per mantenere problematicamente aperta una dimensione del pensare pedagogico. Nelle pratiche formative è sempre vivo un modo di "intenzionare l'altro", anche nelle situazioni che appaiono povere di "incontro", più esposte al pericolo dell'oggettivazione radicale dell'altro.

Il soggetto stesso, nella sua modulazione esteriore, è più di una semplice presenza: è presente e partecipante – insieme – e indica che la percezione non è mai rigorosamente oggettiva, ma è, piuttosto, imbevuta di progettualità. L'azione educativa, coordinata dalla filosofia dell'educazione, non può fare a meno di obiettivi, di finalità, di monitoraggi ecc. Pertanto, la progettualità si rivela un dispositivo determinante per far decollare il discorso pedagogico, compreso nella sua fisionomia teorica e pratica.

La "pedagogia critica" e l'*anthropos*

Sia dal mondo laico sia da quello cattolico, in Italia (come pure in Francia, negli USA, in Germania, nel Regno Unito, in Svizzera) sono emerse varie posizioni che vengono, per così dire, a sintetizzarsi in uno stemma comune, quello della "pedagogia critica", un modello che si è sviluppato tra gli anni settanta e gli anni novanta del xx secolo, quando la pedagogia ha vissuto una fase di fortissima intensità teoretica ed epistemologica dialogando – soprattutto – con lo strutturalismo, la psicoanalisi, la so-

ciologia critica, il decostruzionismo, l'ermeneutica. Una stagione importante, caratterizzata da un radicale processo di demistificazione, che ha smascherato i condizionamenti, le latenze e i miti nascosti all'interno del discorso pedagogico contemporaneo.

Il movimento critico-radicalo di rinnovazione pedagogica ha fatto parte di questo insieme, articolandosi al suo interno con una serie di istanze e di specificità, tra cui quella – significativamente pedagogica – della coltivazione dell'*anthropos*. Un'atmosfera culturale che ha trovato nella "pedagogia critica" un dispositivo cruciale per scardinare le istituzioni educative, rivelandosi la fucina ideale per elaborare una "requisitoria" pratico-teorica della pedagogia e un modo nuovo per affrontare i problemi educativi, interpretare l'istituzione scolastica, approfondire quella familiare e mettere a punto riflessioni pedagogiche inedite. In questo clima di revisione radicale dei processi educativi, delle pratiche didattiche e dell'indagine teorica, la pedagogia è stata "smontata" nei suoi condizionamenti, nei suoi interessi e nelle sue forme egemoniche. Sono venuti, così, ad affermarsi alcuni modelli innovativi, orientati verso principi/valori profondamente diversi rispetto a quelli tradizionali/dominanti.

Un'esperienza "antipedagogica" che ha contribuito a rivendicare un sapere educativo a forte caratura scientifica (= autonomo), a smascherare la "riproduzione sociale" operata dalle istituzioni educative, a combattere contro i "miti degli adulti", a recuperare e valorizzare l'età infantile, a denunciare le forme "perverse" dell'insegnamento e le proceduralità "impossibili" della pedagogia, a rilanciare il ruolo della relazione educativa, promuovendo pratiche pedagogiche non direttive, anti-istituzionali, progressiste ecc. In sintesi, un paradigma in cui riflessioni, dibattiti, posizioni e modelli hanno delineato un vero e proprio itinerario teorico-metodologico – seppure articolato, difforme, poliedrico, tensionale – che ha decostruito gli aspetti fondamentali del pedagogico e dell'educativo fino a ri-

pensarli *iuxta propria principia*, ovvero presidiando criticamente l'*anthropos* e i suoi significati.

Anche in Italia, sollevandosi a una quota teorica assai alta, il *parterre* degli studiosi che hanno alimentato il *côté* teorico della pedagogia contemporanea si è mosso procedendo verso una scomposizione/ricomposizione della pedagogia tradizionale, spesso carica di compromissioni, ambiguità, contraddizioni, perversioni. Una consapevolezza dislocata, multireferenziale e complessa della pedagogia, che si decanta in una costellazione disciplinare assai variegata, indispensabile per sviluppare quel processo formativo storicamente e semanticamente consistente (la *paideia* greca, l'*humanitas* dei latini, la *paideia Christi* medievale, le *humaniora* degli umanisti, la *Bildung* tedesca) necessario alla costituzione del soggetto, al raggiungimento di un suo equilibrio etico-esistenziale, all'ottenimento di una sua condizione di integralità antropologica.

Tale fronte della ricerca pedagogica ha attivato un ripensamento radicale, insieme a uno scavo profondissimo, rivelatisi indispensabili per raggiungere una sorta di *degré zéro* della pedagogia stessa e per focalizzare quei fattori che continuano ad innervare, in profondità, il dispositivo della formazione. Si è trattato, infatti, di un'opera che ha rinviiato ad una rifondazione critica del discorso pedagogico, a partire dalle sue strutture portanti e con un obiettivo nuovo: quello di illuminare un soggetto problematico, inquieto, debole, disseminato, spiazzando sia la società sia le istituzioni e riaffermando la centralità dell'*anthropos*, riletto come il *proprium* del sapere e dell'agire pedagogici. Inoltre, una prospettiva d'indagine rigorosa e integrale che della più umana tra le scienze umane – la pedagogia, appunto – ha inteso trattenere quei connotati basilari riguardanti il suo statuto e la sua *forma mentis*, quali l'ipercomplessità, la scansione dialettica tra epistemologia e ontologia, il pluralismo disciplinare di riferimento, l'interesse pratico-teorico, la tensione utopica, lo stesso polimorfismo dell'agire educativo. Tale pedagogia si alimenta di una problematizzazione critica e

di una riflessione autonoma perché: *a*) interpreta la pedagogia stessa contro ogni riduzionismo ed espropriazione; *b*) ricomponne il proprio "disegno" in maniera integrale, ideale e regolativa; *c*) attinge alla nobile e variegata tradizione del criticismo (da Kant alla "scuola del sospetto", all'ermeneutica ecc.); *d*) mantiene un atteggiamento autoriflessivo sulle proprie condizioni basilari, formali, storiche, interpretative.

La "pedagogia critica", dunque, rappresenta uno *stile* ormai consolidato della pedagogia italiana e internazionale (si pensi alla Germania e alla Francia, ma anche al Regno Unito e agli USA) che ha dato luogo a modelli diversi, pur accomunati da uno statuto riflessivo, sviluppando oggetti, problemi e ottiche sulla/nella pedagogia che intendono restaurarne l'ordine (= rigorizzazione epistemologica) e il significato (= vocazione antropologica) strutturali e ricorrenti. In Italia il modello della "pedagogia critica" si è declinato ora in modo fondativo, anche se a forte connotato critico e antropologico (personalismo) ora in modo laico-liberale (problematicismo, razionalismo critico, pedagogia ermeneutica).

Indipendentemente dalle specifiche "appartenenze", disponendosi su una dimensione decostruttiva, annodandosi intorno al congegno pedagogico secondo un'ottica radicale e reclamando una costante interrogazione attorno ai processi formativi, la "pedagogia critica" costituisce una sorta di "filtro", in grado di leggere le strutture profonde del discorso pedagogico, reclamare una maggiore partecipazione democratica nelle istituzioni educative o formative esistenti, condurre il soggetto dalle acque stagnanti del conformismo a quelle più agitate (ma aperte) della libertà e della ragione critica. Un'operazione ermeneutica ed epistemologica, insieme, che, attraverso un principio critico-radicalo, ha sollecitato, nella pedagogia italiana, una precisa concezione antiriduzionistica, allargata, dialettica (anche utopica) della formazione umana.

La custodia dell'*anthropos*

Definire l'uomo per coltivarlo

La cosiddetta "educazione globale" è un approccio pedagogico interdisciplinare destinato all'insegnamento a tutti i livelli educativi, istruttivi, formativi. I temi principali che possono essere affrontati sono particolarmente importanti: il commercio mondiale, la povertà, le migrazioni, la distruzione dell'ambiente, l'incontro tra le culture, la pace ecc. Questo principio educativo getta uno sguardo sul mondo e mostra le interazioni tra il modo di vita locale e le correlazioni globali. Si tratta di uscire dalla prospettiva locale, regionale o nazionale, accettare le esperienze e le aspettative di persone provenienti da altre regioni del mondo e sviluppare la disponibilità a imparare dagli altri. I diversi temi e contenuti vanno chiariti e affrontati da varie prospettive e bisogna tenere in considerazione i differenti interessi in gioco. L'"educazione globale", infatti, è basata su un processo cognitivo unitario e partecipativo che contribuisce a rendere più chiare realtà complesse, affrontando le incertezze e le contraddizioni. Inoltre, come ha mostrato recentemente Franco Cambi, essa reclama un'"educazione per il futuro", al fine di incoraggiare gli individui ad impegnarsi responsabilmente per la creazione di una società mondiale, dando loro gli strumenti su cui fondare le basi di un pensiero e di un'azione solidali a livello planetario.

L'"educazione globale" affonda le sue radici nella teoria/prassi pedagogica degli anni settanta-ottanta del xx secolo. In seguito, ulteriori contributi vennero dal dibattito pedagogico internazionale, come pure dall'educazione alla pace, dall'educazione ambientale, dall'educazione sa-

nitaria e dalla pedagogia interculturale. L'“educazione globale” condivide gli obiettivi dello sviluppo sostenibile con altri settori pedagogici. L'interesse particolare dello sviluppo sostenibile si fonda sui valori legati a uno sviluppo rispettoso della dignità umana e basato sulla giustizia sociale, quale condizione di sopravvivenza dell'umanità, considerando anche il ruolo che viene a svolgere l'altreismo nella preservazione della stessa dignità umana.

In questo ambito la pedagogia assume un ruolo-guida, poiché si rivela disciplina fondamentale per il cambiamento dei valori. Infatti, l'ottica dello sviluppo sostenibile implica, in pedagogia, una *coltivazione* dell'umanità (per dirla con Martha C. Nussbaum), una sorta di “ecopedagogia” che mostra che l'uomo non ha il diritto di dominare la Terra, ma il dovere di essere il principale custode delle sue risorse, delle sue bellezze, delle sue diverse forme di vita. Nell'agire educativo ritroviamo questo fondamento di naturalizzazione dell'uomo, di umanizzazione della natura, di custodia per l'esistenza, di accoglienza dell'altro, di cura del presente per la difesa del futuro.

L'“educazione globale”, dunque, è chiamata ad affrontare le questioni dell'ecologia, dei diritti umani, della pace, della democrazia, dello sviluppo equo e solidale. Sono questi i compiti più urgenti di quella “rivoluzione planetaria” che dovrà muoversi, al contempo, sui fronti etico, politico e cognitivo. Si tratta di fronti nuovi della convivenza planetaria che vanno fissati, interiorizzati, diffusi e condivisi come fronti comuni – teorici e pratici – che devono regolare gli scambi tra gli uomini e la stessa gestione degli Stati e che devono trovare loro istituzioni di tutela per diffondersi nella neocultura globale dell'umanità. Quest'operazione è già in atto: si pensi ad alcuni intellettuali illuminati e critici, alle istituzioni politico-culturali mondiali (dall'ONU all'UNESCO, all'UNICEF), ma anche ai movimenti che ripensano criticamente i processi di globalizzazione e alle molte associazioni culturali, religiose e sociali, legate al volontariato, che già operano su questa complessa frontiera di un futuro appena cominciato e sul-

la sua identità di futuro al servizio di tutte le donne e di tutti gli uomini, del Sud e del Nord, dell'Est e dell'Ovest.

Si tratta, come ha mostrato Morin nella sua “trilogia pedagogica”, di “educare all'era planetaria”. Un compito che rende necessaria una riforma del nostro modo di conoscere, del nostro modo di pensare, del nostro modo di insegnare: tre “riforme” interdipendenti. Occorre, in altri termini, riapprendere ad apprendere (in forme rinnovate e adeguate) la nostra condizione planetaria. Parallelamente siamo chiamati a delinare/comprendere meglio la nozione stessa di età planetaria. Soprattutto, dobbiamo vedere come nella crisi generalizzata del secolo appena iniziato ci sia il seme dell'emergenza di una società e di una civiltà planetarie, rispetto alle quali devono essere ancora elaborate le necessarie regole di convivenza e di governo. È questo il senso profondo dell'intreccio dei processi di globalizzazione oggi in atto. È un invito all'elaborazione di una cittadinanza planetaria per uno sviluppo sostenibile, che non sostituisca le tradizionali cittadinanze nazionali, regionali e locali, ma le accompagni ampliandole e integrandole, ponendo basi nuove per identità individuali e collettive che siano multiple, flessibili, complesse, aperte.

In sostanza, l'esito di una cittadinanza responsabile e di uno sviluppo sostenibile deve confluire in un nuovo umanesimo planetario che sappia interpretare e governare gli impetuosi sviluppi tecnologici e gli andamenti economici della nostra età, in modo tale che essi possano contribuire a migliorare la qualità della vita delle persone e delle collettività, invece di impoverirla e svuotarla di senso, come potrebbe accadere se la tecnologia e l'economia venissero lasciate a se stesse, cieche rispetto alle loro potenzialità sociali. Soprattutto, l'“educazione del genere umano” dovrà avere un volto meticcio, dovrà valorizzare e connettere le diversità individuali e collettive della specie umana, senza indebitamente appiattirle e dissolverle, perché solo mobilitando *tutta* la varietà delle esperienze umane presenti e passate potremo innescare un nuovo e

fecondo processo di coevoluzione con il pianeta Terra, nostra unica patria vagante nel cosmo.

C'è un'istituzione – resasi ormai quasi planetaria – che possa farsi carico di questi compiti e svolgere un'operazione sui soggetti e sulle mentalità collettive rispetto a questi principi/valori? Sì, c'è: è la scuola. Quella scuola che è ancora capace di dare cittadinanza a quell'"uomo planetario" che è già in cammino nella "società dei saperi" e che viene imponendosi sotto i nostri occhi, a marce sempre più forzate. Infatti, solo la scuola, col suo *habitat* collaborativo e con la sua cultura critico-razionale, può produrre alcune disposizioni (cruciali e permanenti) per la formazione del soggetto risolto in senso planetario. Ma, concretamente, come potrà/dovrà operare la scuola? In molti modi e su molti versanti. Se la scuola è, insieme, agenzia di socializzazione e luogo di trasmissione dei saperi, è proprio su questi ambiti che dovrà attivare le proprie strategie di intervento.

Quanto alla socializzazione, si tratta di mettere al centro non la disciplina e il disciplinamento, non la sola abitudine a "stare insieme", ma piuttosto (come ha mostrato John Dewey) la *democrazia vissuta* (col pluralismo, i contrasti, le decisioni fondate su accordi) attraverso il *rispetto delle regole e l'etica della responsabilità*.

Poi ci sono i saperi. Quelli di base e quelli specialistici. Tutti devono aprirsi tanto a logiche sofisticate quanto a contenuti al passo con la cultura del nostro tempo. Nella scuola non può essere solo la tradizione a orientare l'apprendere e l'insegnare, ma devono essere i nuovi saperi, le intersezioni tra i saperi, la loro funzione planetaria, le loro identità interculturali ad assumere una funzione di guida. E la dimensione globale non può saturarsi con Inglese, Internet e Impresa (come vuole la logica legata alla globalizzazione dei mercati). La globalizzazione dei popoli (che riguarda realmente la riflessione pedagogica) reclama processi più articolati e ambiziosi, capaci di produrre intelligenza flessibile e plurale, apertura al dialogo, inte-

grazione cognitiva ed etica, cittadinanza responsabile e sviluppo sostenibile.

L'uomo e la sua definibilità

Per un'opportuna definizione dell'uomo è necessario muovere dalla sua *natura totale*. Esiste una qualità prettamente *umana* comune a tutti gli uomini che ci distingue dagli animali. Com'è noto si usa definire l'uomo come "animale razionale" poiché può ragionare, pensare in modo logico, connettere idee in modo consapevole, coerente e intenzionale. Il ragionamento è il processo che prevede il passaggio da determinate affermazioni che si presume siano vere ad altre verità distinte dalle stesse ma che da esse discendono. È proprio perché l'uomo ha questa peculiare capacità che è stato in grado di scoprire quelle verità sull'universo e sulla stessa natura umana che ora possiede. Sarebbe forse più esatto dire che l'uomo ha la capacità di ragionare. Ma quest'abilità non è una caratteristica esclusivamente umana. Studi ormai consolidati hanno rilevato che altri animali evoluti mostrano un comportamento che indica che sono provvisti di ragione ad un livello non solo elementare. Questo, considerate le nostre origini animali, non dovrebbe sorprendervi. Tuttavia, il ragionamento, anche tra gli animali più evoluti, sembra essere a un livello inferiore rispetto a quello dell'uomo.

Nel suo *Saggio sull'uomo* Cassirer afferma che i suoni emessi dagli animali sono utilizzati per esprimere emozioni, ma non per descrivere oggetti o indicare idee. Forse, suggerisce il filosofo tedesco, dovremmo definire l'uomo come *animal symbolicum*: l'abilità di utilizzare i simboli e le forme spirituali (come il mito, la religione, l'arte, il linguaggio ecc.) è posseduta unicamente dall'uomo. Tale possesso, da un lato ci aiuta a comprendere la differenza tra la ragione nell'uomo e la ragione negli animali, dall'altro spiega le differenze tra la società animale e quella umana, anche se l'uomo non è l'unico animale sociale. Le api e le formiche, ad esempio, mostrano un'organizzazio-

ne sociale altamente organizzata. Tra di loro, come tra gli uomini, vi è un elevato grado di specializzazione/divisione del lavoro. Giacché è un animale sociale che utilizza i simboli per comunicare il proprio pensiero, l'uomo vive in una società non soltanto di condotte, ma anche di pensieri e di sentimenti. Inoltre, l'uomo non riesce ad essere consapevole della propria individualità se non tramite la vita sociale. È questa connessione tra pensiero ed emozione, per la creazione della quale l'uso di simboli si rivela assolutamente necessario, che rende la società umana diversa da quella degli animali.

Ma quella di ragionare non è la sola abilità che deriva dalla capacità di utilizzare simboli. L'uomo possiede anche ciò che noi chiamiamo *immaginazione*. La condizione antropologica e riproduttiva dell'immaginazione, meglio definita come *immaginario*, è probabilmente presente anche in altri animali. Soltanto l'uomo, però, possiede un'immaginazione che impiega una gamma vastissima di simboli. E soltanto l'uomo è in grado di abbinare elementi che sono stati separatamente percepiti con l'esperienza sensoriale, o forse mai percepiti tramite i sensi, in modo da sviluppare la ricerca scientifica, la riflessione filosofica, la matematica, le tecniche, l'architettura, le arti, gli ideali ecc.

Inoltre, l'uomo è un animale che compie distinzioni morali: gli esseri umani sono in grado di chiedersi se un'azione è moralmente giusta o sbagliata e il desiderio di giustizia sembra essere una caratteristica universalmente umana, quanto lo è il desiderio di conoscenza. L'uomo è sempre stato interessato a ciò che è giusto e a ciò che non lo è, anche se non sempre è stato in grado di realizzare una società giusta. Gli studiosi dell'uomo primitivo hanno mostrato prove della sua attenzione per i comportamenti ritenuti morali. Sono poche le società umane che non hanno avuto un loro codice etico e sono pochi gli esseri umani completamente disinteressati alla distinzione tra giusto e ingiusto. Ciò significa che l'uomo scopre lentamente (e dolorosamente) i principi di base su cui inten-

de agire per vivere in armonia con i bisogni della sua natura complessiva.

Queste, ci sembrano le caratteristiche più *umane* dell'uomo: egli è cosciente di sé come persona, usa simboli per esprimere il pensiero e tramite l'uso degli stessi simboli può ragionare, creare ed esprimere distinzioni morali. Tale descrizione esplicita l'*educabilità* della natura umana, che costituisce il presupposto per una riflessione pedagogica sulla definibilità dell'uomo. Tuttavia, attraverso l'azione educativa, formativa e istruttiva, l'uomo ha la capacità di agire per il bene comune. Genitori e insegnanti, educatori e pedagogisti dovrebbero fare tutto quanto in loro potere per sviluppare tale capacità, pensando non solo al benessere del singolo, ma anche (e soprattutto) a quello generale e collettivo.

Dentro la storia, per l'integralità

Lo sviluppo del soggetto non può essere raggiunto isolatamente. Soltanto lavorando insieme e dentro la storia possiamo creare le condizioni che rendono possibile per l'uomo realizzare il meglio di sé e degli altri promuovendo il progresso umano. Molti dei progressi che abbiamo fatto nella lunga e lenta ascesa dalla vita primitiva appaiono come il risultato degli sforzi più o meno ciechi dell'uomo per sopravvivere e per rendere meno ardua la sua sopravvivenza. Nella storia, da Platone a Kant, fino ai pensatori contemporanei, è stato visto che questi sforzi ciechi dell'uomo non possono garantire una vita soddisfacente per tutta l'umanità. Ogni sfaccettatura della natura umana (il mentale e il corporeo, lo spirituale e il materiale, il biologico e il culturale) deve essere soddisfatta in modo da promuovere il migliore sviluppo possibile per il soggetto-individuo-persona nell'ottica della sua integralità.

Come ha mostrato la *lectio* deweyana, per la filosofia dell'educazione questo confluente in un impegno e in un dovere nei confronti di ogni movimento che mira a pro-

muovere il benessere di tutti gli uomini. Ciò significa che dovremmo agire educativamente nei confronti di tutti gli uomini per migliorare le condizioni in cui vivono gli esseri umani, per svilupparne al massimo le potenzialità intellettive, affettive e morali. Ciò significa che agiremo in base alla consapevolezza che la nostra vocazione principale su questa terra è quella di non venir meno a ciò che c'è di meglio in noi e quella di lavorare con altri esseri umani per creare le condizioni che renderanno possibile a tutti gli uomini di fare altrettanto.

La stessa educazione, intesa come estrinsecazione delle capacità e sviluppo delle potenzialità dei soggetti, come comunicazione sull'universo esterno, come mutuo scambio tra l'uomo e l'ambiente, è basata su una concezione della natura dell'uomo e del suo universo. Tuttavia, sarebbe strano definire l'educazione come un tipo di interazione tra l'uomo e il suo ambiente o un aspetto di tale interazione, senza prima affermare che l'uomo e il suo ambiente sono, per la loro stessa natura, in profondissima relazione. Sembra impossibile sapere con certezza il destino dell'uomo o il significato della vita in senso cosmico tramite l'uso esclusivo dei poteri naturali dell'uomo. Potremmo, invece, scoprire ciò che l'uomo dovrebbe fare in questo mondo studiando le sue caratteristiche particolari ed uniche, apprendendo in tal modo che cosa significherebbe vivere integralmente come uomo.

L'uomo è l'unico essere vivente che usa il simbolo per esprimersi oltre i sentimenti. Quest'abilità gli ha reso possibile il ragionamento, la creatività e l'esprimere distinzioni morali. L'abilità a usare simboli ha un ruolo importante anche nello sviluppo della coscienza di sé. Sembra che vivere una vita umana significhi sviluppare tutti questi poteri e abilità al livello più alto consentito dal possesso degli stessi da parte del singolo. La realizzazione di quest'obiettivo corrisponde, di fatto, alla realizzazione di sé. Poiché il soggetto si forma soltanto in una situazione sociale e il realizzarsi non è un progetto individualistico, ma cooperativo e - *in primis* - pedagogico, un essere umano rea-

lizza il suo massimo sviluppo soltanto quando si assume delle responsabilità per il bene pubblico e per il suo benessere personale. La realizzazione cooperativa di sé sembra pertanto essere lo scopo principale della teoria/prassi educativa.

Sebbene la felicità sia desiderata da tutti gli uomini e sia stata considerata il valore più alto della vita, essa rappresenta una forma di "accompagnamento" a una vita vissuta in modo pieno e completo (integrale, appunto). Il fatto che l'ottenimento della felicità sia così dipendente dalla società con cui l'individuo interagisce rende necessario che la filosofia dell'educazione lavori a stretto contatto con altri saperi, allo scopo di migliorare le condizioni di tutti gli individui. Il progresso sociale esige un'azione pedagogicamente orientata che sappia incoraggiare l'"eccellenza" umana *dentro la storia, per l'integralità*.

La pedagogia contemporanea e l'uomo come costruzione-di-sé

Nel corso degli anni ottanta del xx secolo la nozione di "cura di sé" viene presentata da Michel Foucault come quel dispositivo principe che investe profondamente la vita interiore del soggetto. La *cura sui* implica una crescita personale, una riflessione sulla propria soggettività, un'indagine sul proprio sé, una comunicazione personale con la cultura (letteraria, artistica, filosofica, religiosa ecc.) condotta attraverso una dimensione esercitata - come *potestas* - da parte del soggetto su se stesso. Come mostra il filosofo francese, fin dal periodo ellenistico la "cura di sé" si lega alla scrittura: il sé diviene l'oggetto su cui scrivere, il tema dominante, l'oggetto-soggetto della riflessione letteraria, filosofica ed epistolare. Quest'elemento (che, quindi, non è frutto esclusivo del Moderno) costituisce il mezzo più efficace per recuperare le proprie origini. Si tratta, in altri termini, di un'escavazione, di una genealogia, di un'anamnesi alla ricerca della fonte originaria, dei motivi iniziali e dei segni indiziari di ogni soggetto.

Ma *souci de soi* vale – soprattutto oggi – come formazione di sé, in quanto l’“aver cura di se stessi” viene a significare ascoltarsi, interrogarsi, analizzarsi, secondo un modello che trova il proprio baricentro nell’equilibrio tra strutturazione e ristrutturazione del sé, tra composizione e ricomposizione dell’io, tra costruzione e decostruzione dell’identità. Qui il soggetto è innanzitutto forma, formazione, trasformazione, secondo un progetto anticartesiano, in cui lo scopo principale diventa la costruzione del sé come individuo, inteso come zona di rispetto e di verità. La “cura di sé” è indispensabile per la costruzione di una forma di vita autenticamente umana. Infatti, spinto dall’eclissi delle grandi utopie/narrazioni e dalla necessità di realizzare una genealogia dell’individuo occidentale, Foucault “retrocede” alla società antica, dove riconosce nella figura del saggio un’ideale figura di libertà. Due opere in particolare, *L’uso dei piaceri* e *La cura di sé*, indagano le “tecniche” attraverso le quali il soggetto si costituisce e si dà forma secondo una morale estetica che modera l’impeto delle pulsioni e relativizza la sfera pubblica: non un tipo di *self-realisation*, ma una “tecnica di vita” che comporta un atteggiamento critico rivolto alla ricerca delle condizioni/possibilità, ancora inesplorate, in vista di una trasformazione del soggetto stesso. Il compito è quello di recuperare gli “esercizi di sé” per rianimare la nostra “arte di vivere” secondo un principio etico-estetico *vissuto* moralmente. Un aspetto “pratico”, questo, che evidenzia la “cura di sé”, intesa come un’occupazione regolata secondo obiettivi indirizzati a una costante attività di immersione (totale) nel nucleo della propria esistenza.

Un esempio? L’autobiografia, che è – al contempo – un “genere”, uno “stile”, un “percorso” e un “modello” di una pedagogia che analizza l’educare e il formare oltre i vincoli del sociale e del politico, per incardinarli invece sul soggetto-individuo-persona (nozione descrittiva e prescrittiva insieme, ma senza alone metafisico, poiché ricondotta ai suoi connotati empirici, esistenziali, psicologici). Una pratica, quella autobiografica, che può essere assunta

come “volano” formativo, sottraendola alle derive della pragmatizzazione, della miniaturizzazione e del narcisismo, per riconsegnarcela in tutto il suo valore/significato pedagogico. Uno dei risultati più interessanti, tra i molti che emergono da una chiave di lettura pedagogica dell’autobiografia e dei suoi metodi, è sicuramente il legame che intercorre tra il narrarsi e il formarsi. Per diversi aspetti, infatti, l’autobiografia è formazione. Scrivere di sé corrisponde (anche) a “guardarsi”, attivando un processo di formazione, per così dire, sistolico e diastolico, in grado di produrre una netta saldatura tra interpretazione, scrittura e formazione di sé. Lo spazio che potrebbe essere indagato va dalle scritture di “gente comune” (con il loro “bisogno di autobiografia”) al ruolo nevralgico svolto da Proust (che fa dell’autobiografia il “varco per dire-il-mondo” e coglierne il senso), passando attraverso Agostino (e la sua scoperta del genere “confessione”), Montaigne (che pone lo “studio di sé” al centro della cultura), Rousseau (che coglie la nostra precarietà e la nostra incertezza), senza trascurare gli studiosi contemporanei che hanno indagato questo territorio tematico (da Misch a Lejeune, da Gusdorf a De Man, da Foucault a Derrida, da Cambi a Demetrio, da Becchi a Tutino, da Ferrari a Clemente ecc.), per ripensare il formativo come vero e proprio stemma dell’autobiografia.

A differenza delle memorie, della biografia e del diario, l’autobiografia – che resta un *récit* – tratta di una vita individuale: è la genealogia di una personalità comparata con quella della società storica in cui è stata iscritta ed è infuturata. Inoltre, vi è nel discorso autobiografico un effetto spersonalizzante, determinato dal fatto che lo scrittore, nel rendere di pubblico dominio la sua verità attraverso la scrittura, sacrifica l’effettiva (= oggettiva) raffigurazione di sé al punto che l’autobiografia, partendo dalla propria intimità, tende a una sorta di “evanescenza” dell’identità che implica anche una “decostruzione”, uno “spostamento”, una “riproblematizzazione” del sé.

Il racconto di sé, quindi, appare come il punto di ap-

poggio (e di approdo) pedagogico, perché non risponde limitatamente a una "cura" del soggetto, ma anche a una sua riqualificazione esistenziale. La ricostruzione epistemica della pedagogia ha determinato una ri-articolazione – seppure micrologica, problematica, disseminativa – del paradigma stesso della soggettività, fino a dare uno spazio sempre più dominante agli aspetti individuali dell'umano e del sociale. Questa nuova centratura fissa il soggetto in base ai suoi caratteri di incertezza e di incompiutezza, che reclamano proprio l'auscultazione di sé e la comprensione aperta dell'interiorità, colta (anche) all'interno dei processi formativi. Da questo punto di vista la scrittura di sé può/deve essere assunta come un dispositivo pedagogico in grado di accompagnare l'esistenza contemporanea, unitamente a tutte le sue configurazioni attuali. Sebbene il rischio sia quello di presentare un nuovo *habitus* per la "cultura del narcisismo", tra narrarsi e formarsi corre un dialogo assai fruttuoso, in quanto "raccontarsi" diviene dispositivo di cura e risposta cruciale al bisogno di dare/evidenziare/fissare/trattenere la propria forma, spiegando l'itinerario della propria vita. Infatti, il testo autobiografico può essere inteso nella sua funzione di strumento per l'elaborazione/costruzione dell'identità: da un lato come formalizzazione del proprio vissuto, dall'altro come costruzione dell'immagine di sé. Così, nel disincanto di un'epoca – come la nostra – "delle passioni tristi", l'io, "debole", "in crisi", "minimo", "ferito", "diviso", "senza qualità", resta l'ultimo residuo ancora funzionale alla ricostruzione del sé, quasi fosse un vivaio naturale per un "patto autobiografico".

Accanto all'autobiografia, come alla lettura, all'amicizia, all'amore, alla solidarietà, tra i diversi *exercitia* utili per realizzare questa costruzione di sé possiamo sicuramente indicare quello della *formazione*, su cui la ricerca pedagogica contemporanea sta lavorando da tempo e in maniera molto assidua. Tutto ciò rinvia direttamente alla formazione del Sé. Esempi significativi di questo fenomeno possono essere rintracciati – in pedagogia – nei con-

cetti di "individualità", "indipendenza", "autodeterminazione" e "autodirezione". Tutti concetti che derivano dalla nozione di *logos*, riflessione, giudizio, decisione, ma anche da quella di *pathos*, emozione, affettività, sentimento. La questione non riguarda solo l'infanzia o l'adolescenza, ma anche l'età adulta, come la pedagogia e l'andragogia hanno già spiegato con la combinazione tra autodeterminazione del soggetto, sviluppo delle potenzialità umane, istanze sociali, politiche ed economiche. Si tratta di una ricerca sempre aperta, in cui il contributo della filosofia dell'educazione si è rivelato fondamentale per collegare (in una costante interazione tra la soggettività e le sue molteplici relazioni con il mondo, tra l'io e l'immaginario) razionalità, cultura, creatività e scoperta.

Un nesso strettissimo, quello tra la pedagogia contemporanea e l'uomo come costruzione di sé, ma anche indispensabile per far decantare nell'educativo il valore psicologico, etico e politico dell'*autenticità* (= irripetibilità, integralità, libertà) dell'individuo che *si* forma attraverso un processo che viene a costituirlo come soggetto autonomo.

Il “circolo virtuoso”³ fra teoria riflessiva e problemi educativi (aperti)

Dalla “contemplazione” all’azione

La filosofia dell’educazione, per il fatto stesso di appartenere al plesso delle filosofie con declinazione specifica (filosofia *della* storia, filosofia *del* linguaggio, filosofia *della* scienza, filosofia *del* diritto ecc.), delinea le premesse teoriche necessarie per definire su un orizzonte *pedagogico* il proprio oggetto d’indagine (l’educazione sotto il profilo filosofico, pedagogico, sociale ecc.) e traccia i limiti del proprio campo di ricerca (analisi di ciò che oggi si intende per educazione con un richiamo storico all’evoluzione di tale concetto). Quindi, essa opera entro un quadro globale e complesso. Infatti, i fenomeni educativi vanno pur visti nei rapporti tra soggetti, all’interno dei gruppi (famiglie, comunità ecc.) e nelle istituzioni (scuole, università ecc.).

I presupposti filosofici hanno una priorità logica, ma i singoli ricercatori non possono non ricorrere ad altre discipline (umanistiche e sociali) per lo studio dei “casi”. Nessuna ricerca è monodisciplinare, neppure quella filosofico-educativa. Quindi, per la filosofia dell’educazione non si tratta affatto – come accadde con l’idealismo e come può accadere con altre scuole filosofiche – di “dedurre” precetti educativi o pedagogici da enunciati filosofici. Alla filosofia dell’educazione si chiedono rigore logico e obiettività (ossia coerenza tra modelli utilizzati e oggetti rilevati) allo scopo di leggere in maniera unitariamente critica e criticamente unitaria il pedagogico e i suoi problemi.

La filosofia dell’educazione agisce come un dispositivo interno ed esterno ai fenomeni educativi regolandone la

complessità, indicandone il senso e cogliendone il significato attraverso una rigorizzazione che agisce trasversalmente sul piano epistemologico. Quindi un dispositivo mobile, aperto, ma anche un dispositivo che non si fa catturare da nessun sapere e che ne gestisce la rete in maniera intensamente dinamica, anche in maniera critica e aperta, senza soluzioni definitive. Questo stile cognitivo rimanda a una pedagogia viva, che non è eterna, ma che sta dentro la problematica educativa del proprio tempo e – come vedremo – “vive” negli stessi problemi educativi (aperti).

Pur avendo fortissime connessioni con l'area e i criteri delle filosofie, la filosofia dell'educazione (che resta dentro l'alveo della pedagogia generale e delle scienze dell'educazione) si occupa dell'azione educativa e analizza le pratiche formative. In questi termini, la filosofia dell'educazione si occupa in maniera critica delle azioni/pratiche per chiarirne le forme e i contenuti. La filosofia dell'educazione, dunque, si sforza di scoprire quali sono i tratti distintivi delle azioni/pratiche educative/istruttive/formative. Lo stile critico-ermeneutico indaga attorno ai fattori generali e agli aspetti complementari allo scopo di rilevare i “dati” che connotano tali azioni/pratiche. Potremmo dire che la pedagogia “ingaggia” la filosofia dell'educazione per discernere razionalmente i fattori fondamentali e l'autentica versione di tali azioni/pratiche. Secondo McClellan ci troviamo di fronte a un “sistema di ruoli” assolutamente necessario per definire, in un dato momento, tali azioni/pratiche senza trascurare il loro itinerario storico e le loro prospettive future. Questa peculiarità è dovuta al fatto che i fenomeni relativi all'educazione, all'istruzione e alla formazione sono estremamente complessi e necessitano di un'attrezzatura metodologica adeguata (pratico-teorica, interdisciplinare, critico-ermeneutica, metariflessiva ecc.) per essere opportunamente studiati.

Il dispositivo filosofico, che connota la filosofia dell'educazione rispetto alle altre branche del sapere pedagogico, consente a quest'ultimo di analizzare tanto gli elementi

formali quanto le dimensioni strutturali dei problemi educativi. Per sintetizzare, le indagini filosofico-educative restituiscono normalmente quattro suggestioni in ordine a tali problemi, per così dire “naturali”: 1. la natura dell'esistenza umana; 2. la natura della formazione umana; 3. la natura della società; 4. la natura della finalità della conoscenza. Non a caso Kneller ha segnalato una serie di parole-chiave della filosofia dell'educazione che corrispondono, seppure in misura diversa, a questi quattro momenti paradigmatici della ricerca teorico-educativa: *freedom* (libertà), *growth* (crescita), *experience* (esperienza), *knowledge* (conoscenza).

È chiaro, a questo punto, che la prassi educativa non deduce dalla filosofia dell'educazione le indicazioni da seguire e gli itinerari da intraprendere. Anzi, spesso essa penetra direttamente all'interno delle questioni teoriche per sollecitarle allo scopo di risolvere la complessità dei problemi educativi. In pedagogia, oggi, la teoria entra nella pratica e la pratica entra nella teoria attraverso una sorta di *métissage* analitico e critico in grado di far comprendere *in toto* il problema che viene di volta in volta affrontato. Possiamo dire che si è passati dalla “contemplazione” all'azione e ad un'azione che rilancia costantemente una riflessione, come all'interno di un “circolo virtuoso”. In altri termini, ci troviamo dinanzi a una “pratica teorica” che rimanda senza fine a un doppio e speculare livello: attivo, intenzionale, contestualizzato, autoriflessivo, riflessivo e metariflessivo. L'uno ha bisogno dell'altro poiché, come vedremo, la filosofia dell'educazione “vive” dentro i problemi educativi, i quali devono essere affrontati nella prassi senza eludere la teoria, il che non avviene sempre in campo pedagogico, dove si tende a dare un primato indiscusso alla teoria oppure un primato altrettanto indiscusso alla pratica.

La filosofia dell'educazione, quindi, non è un *corpus* di conoscenze, piuttosto è un interrogativo, una discussione critica sull'educazione. Che cosa caratterizza questa discussione? Innanzitutto essa è *totale*. Inoltre, essa è *radi-*

cale e vitale. Infatti, la filosofia dell'educazione vive dentro e lavora attraverso una rete di saperi, operando come una ologrammatica del/nel sapere pedagogico, come parte del tutto che legge il tutto (il pedagogico) da una sua parte (filosofico-educativa). Tutto ciò allo scopo di analizzare l'educazione e la sua dialettica, le istituzioni educative, la pedagogia e le sue antinomie, il rigore epistemologico, i valori ecc.

La filosofia dell'educazione "vive" nei problemi: *excursus*

Molteplici sono le "questioni" (aperte e vive) che riguardano direttamente o implicitamente la ricerca teorico-educativa. Qui di seguito vengono presentati alcuni temi/problemi attuali che gravitano nell'orbita della riflessione filosofico-educativa contemporanea e ne costituiscono, per così dire, il centro di gravità. Si tratta di aspetti che reclamano una lettura pedagogica di tipo teorico, attraverso la loro definizione, l'analisi della valenza educativa, l'indicazione di modelli di riferimento, l'esame dei nessi epistemologici ecc.: un lavoro interdisciplinare che permette di evidenziare i fattori *importanti, ricorrenti, cruciali* nella teorizzazione della pedagogia. Così, analizzando i problemi e le posizioni che emergono dai dibattiti *formativi* – oggi –, tali problemi sono stati "accorpati" a seconda degli aspetti – ora *antropologico-formativi*, ora *socio-politici*, ora *epistemologico-culturali* – che li caratterizzano.

Aspetti antropologico-formativi

Bioetica. Il concetto di bioetica si caratterizza per la sua interdisciplinarietà, giacché riguarda la medicina, la biologia, la filosofia, la teologia, il diritto, la politica, la psicologia, l'economia, come pure la pedagogia, dal momento che nella teoria/prassi educativa (che è una teoria/prassi umana, forse la più umana tra le teorie/prassi umane) possiamo cogliere un'etica profonda, una responsabilità

formativa, una pedagogia della competenza morale. Quindi, anche la pedagogia si interroga sulle questioni di bioetica (in relazione all'eutanasia, alla cura del morente, all'aborto, alla fecondazione assistita, ai trapianti d'organo, alla salvaguardia dell'ecosistema ambientale ecc.), addirittura portandole sui banchi di scuola, come mostrano alcune recenti analisi e sperimentazioni. Anche l'etica pedagogica, cioè l'etica dell'azione educativa, è governata da un'"etica della responsabilità", vale a dire che essa intende promuovere nel soggetto in formazione le motivazioni necessarie per una coscienza etica, per una soggettività consapevole, per una forma di "cittadinanza partecipata". Comportarsi moralmente nei confronti di un educando, di un alunno, di un allievo ecc., significa assumersi responsabilmente il suo presente, orientare eticamente il suo futuro, stimolare le sue diverse possibilità, provocandone una realizzazione eticamente contrassegnata che non lasci fuori né le esigenze morali dell'esperienza concreta di quel singolo, né la deontologia professionale che dovrebbe governare ogni educatore. Così, l'etica pedagogica (cioè l'etica che guarda ad un *bios* che viene formato secondo un modello etico-morale di *anthropos*) ci indirizza verso il recupero di quel "sapere" pedagogico e di quel "fare" educazione che, insieme, elaborano idee e realizzano azioni in una prospettiva di dignità umana, di promozione della persona, di emancipazione dell'individuo e di costituzione etico-politica del soggetto.

Comunicazione/media. Siccome è un dispositivo autenticamente umano (e sociale), la comunicazione rappresenta la "legge della vita", si colloca al centro delle nostre esperienze, costituisce l'*a priori* e il DNA della nostra esistenza poiché siamo innanzitutto "animali comunicativi", anche se governati dall'"industria culturale", che crea sovrabbondanza comunicativa, come pure conformazioni, disturbi, livellamenti e distorsioni nella comunicazione. Il pianeta è attraversato da tv, fax, cellulari, modem, *mass media* e *new media* che rappresentano quei supporti dell'io che stanno invadendo la nostra vita privata e la nostra

personalità: viviamo in una fase esplosiva della comunicazione che non sempre si dirige verso una qualità sostanziale del comunicare. Da qui la necessità (e l'urgenza) di rilanciare una forma autentica del comunicare, un'alfabetizzazione comunicativa, un manuale di conversazione, un codice di relazioni, una sorta di "grado zero" della comunicazione, allo scopo di illuminarla dal basso, dal suo livello umano. Ed è proprio nella società dei *media* che noi abbiamo bisogno di riattivare un'autentica comunicazione, a partire dalla scuola, con la consapevolezza che è mutato il modello di comunicazione, insieme al suo paradigma culturale: da *homo loquens e ludens* a *homo videns*, che mette al centro la capacità di pensare attraverso le immagini. E questa è un'operazione pedagogica perché guarda all'educazione e all'autoeducazione dei soggetti ai linguaggi e agli stili comunicativi. Un'operazione che deve essere accompagnata dagli insegnanti e dagli educatori, in quanto comunicatori e facilitatori della comunicazione (e della motivazione). Si tratta, quindi, di elaborare una dimensione di ascolto, di disporsi verso l'interlocutore, di creare unità nella differenza, di trovare aree di convergenza, di rimettere in discussione i propri stili comunicativi, di rileggere il passato e cogliere gli elementi perduti, di comprendere "la ragione degli altri" comparando i molteplici punti di vista ecc. A prescindere dalle applicazioni specifiche (rapporto educativo, relazioni affettive, dinamiche sociali, colloqui di lavoro, libere conversazioni ecc.) si possono individuare alcuni dispositivi fondamentali per spiegare/comprendere le dinamiche che caratterizzano la comprensione e la comunicazione interpersonale in una prospettiva formativa: l'*ascolto*, il *dialogo*, il *sostegno*, l'*empatia*. Si tratta di quattro momenti decisivi/paradigmatici per considerare l'altro nella relazione, soprattutto educativa. Ciò significa mettere in gioco i sentimenti, i legami, l'impegno, i conflitti ecc., che possono diventare la "materia" di una competenza relazionale e costruttiva, volta ad affinare il processo comunicativo e ad allentare i pregiudizi di ogni soggetto che abita nella

relazione educativa. Nella relazione costruttiva il "volto" di ogni soggetto raccoglie/restituisce la propria visione del mondo, i propri valori, il proprio punto di vista, che non va assolutamente irrigidito, ma che deve decentrarsi attraverso l'ascolto, il dialogo, il sostegno, l'empatia, allo scopo di fissare le omogeneità e le convergenze.

Cura/Rapporto educativo. La cura è una categoria medica, psicologica, pragmatica, ma che implica una forte valenza pedagogica e che costituisce un *trait d'union* tra teoria e prassi educative. Infatti, la cura è vista dalla comunità pedagogica contemporanea come una categoria importante, da analizzare e approfondire per interpretarne il peso e il significato sia sul piano teoretico sia su quello educativo. Anche perché la cura è in stretto rapporto con la categoria della formazione, che a sua volta ha "retto" il pedagogico costituendone il *proprium*. Come ha mostrato Michel Foucault, la cura – fin da Socrate – è già un aver cura dell'altro per prendersi cura di sé, partendo dall'adulto, dall'educatore, dal maestro. Tuttora non c'è pedagogia che non debba dialogare con la cura, che vale come un dispositivo pratico-teorico che implica due aspetti complementari e squisitamente pedagogici: l'intenzionalità e la responsabilità (si pensi alla relazione io-tu che caratterizza il rapporto educativo e che guarda costantemente a una progettualità intenzionale eticamente orientata). Nell'agire educativo, infatti, ritroviamo sempre un fondamento di naturalizzazione dell'uomo, di cura per la vita, di custodia per l'esistenza, di sostegno dell'altro. Un processo "terminabile e interminabile" che riguarda l'oggetto dell'azione educativa (*cura dell'altro*), ma anche il soggetto stesso che agisce in prima persona e che è coinvolto in un contesto più ampio (*cura del mondo*) attraverso un'esperienza che è sempre autoformativa (*cura di sé*).

All'interno del mondo dei rapporti interpersonali, il rapporto educativo si specifica per le modalità particolari e per gli scopi che regolano la relazione e la comunicazione interpersonale. La problematicità intrinseca al rappor-

to educativo risiede innanzitutto nel fatto che esso si colloca e si risolve *fra* teoria e pratica, in una dimensione fortemente ambigua (si pensi al binomio autorità-libertà su cui tale rapporto si snoda attraverso un'oscillazione infinita). Tuttavia, nell'azione educativa sono prefigurati intenzionalmente alcuni fini che abbisognano del rapporto educativo attraverso il quale far raggiungere al soggetto in formazione dimensioni inedite. Ebbene, il rapporto educativo è, al contempo, un *obiettivo* (poiché costituisce un modello ideale di riferimento, sul quale costruire/affinare un'identità, quella del/i soggetto/i in formazione) e un *mezzo* (che forma il soggetto attraverso una relazione educativa ipercomplessa, spesso asimmetrica, come quella che si stabilisce tra maestro e allievo). In altri termini, il rapporto educativo agisce come un forcipe che esalta il soggetto in formazione, lo libera, lo emancipa attraverso una sussunzione dell'educando rispetto all'educatore. Questa maniera di pensare il processo educativo muove dall'oggettiva constatazione che tale processo è complesso, instabile, difficile e, soprattutto, carico di contraddizioni. Anche perché si tratta di una pratica-teorica che agisce sul soggetto attraverso una relazione di aiuto, comunicativa e di cooperazione (spesso durante un'età inquieta, caratterizzata da mutamenti, incertezze, metamorfosi, catastrofi), trasformandolo alla radice e intervenendo direttamente sulle sue capacità strutturali, psichiche, cognitive, emotive, relazionali, professionali ecc.

Intercultura. L'attuale *humana conditio* si trova profondamente irretita all'interno di matrici culturali di cui gli stessi individui non sono che "frammenti" che reclamano un loro radicale ripensamento. Tutti siamo chiamati a un lavoro (difficoltoso e non indolore) di decostruzione/demistificazione che riguarda innanzitutto la cultura, la quale è chiamata a pluralizzarsi, articolarsi, decentrarsi rispetto a orizzonti isteriliti e unitari, etnocentrici e omologanti. Di fronte ai paradigmi "territoriali" (nazione, patria, famiglia, genere, fede, tradizione, gerarchia, ordine ecc.) il contesto interculturale ci impone, infatti, una "de-

territorializzazione", una "mondializzazione", una "dislocazione" e una "federazione" del sé, in vista di aperture e di accoglienze che devono orientarsi in direzione dell'acquisizione di una visione trasformativa, di una costruzione di scenari di convivenza, di una rinnovata consapevolezza cognitiva, etica, giuridica e politica, abbandonando stilizzazioni moralistiche, troppo spesso saturate di superficialità e di approssimazioni. Entrare nell'intercultura significa penetrare all'interno di un dispositivo ipercomplesso, carico di travagli e irto di ostacoli, coinvolgendo direttamente la scuola, la quale può divenire il luogo ideale per una revisione etnocentrica e per un allenamento a molteplici *formae mentis*. Una scuola, dunque, che sensibilizzi al rispetto delle culture, promuovendo tra di esse un dialogo costante, stigmatizzando etnocentrismi e divisioni. Da qui la necessità di ripensare/ricostruire la professionalità docente, in vista di una nuova consapevolezza (antropologica e pedagogica insieme) che si collochi oltre gli atteggiamenti di resistenza e/o di semplicistico entusiasmo per dirigersi, invece, verso una "vera educazione interculturale".

Sì, le innumerevoli e intricate ragioni dell'intercultura sono mosse da esodi, da convivenze, da forme nuove dello stare insieme nel nostro tempo, ma anche da motivazioni profonde, come quelle economiche, culturali, sociali, religiose e politiche. Aspetti di cui anche la pedagogia italiana è chiamata ad occuparsi (e lo ha fatto con un originale "genere pedagogico"), riflettendo sullo stemma della sua identità, così emblematica nell'epoca della globalizzazione.

Libertà. Anche la libertà – oggi – è caratterizzata da un pluralismo. Essa è un pluralismo di libertà, di etnie e di gruppi, di soggetti e di istituzioni. La libertà come "assoluto pedagogico" (secondo le indicazioni di Raffaele Laporta), come *telos* formativo, come matrice biologica, come spirito di tolleranza, come legittimazione del pluralismo stesso, ma soprattutto come principio di laicità (su cui sarebbe opportuno ritornare e insistere proprio in

questo momento, quando stanno rimontando, soprattutto nel nostro Paese, preoccupanti e pericolosi conservatorismi, integralismi, ritorni *en arrière*). Una libertà che viene a scandirsi attraverso una doppia condizione: *ab intra* (nel soggetto, nella sua autodeterminazione, con la sua consapevolezza e con la sua presa di coscienza) e *ab extra* (nella società, nelle regole condivise, con lo stato di diritto, con la democrazia). La libertà vale, quindi, come chiave di volta di tutto il discorso pedagogico, dal momento che rappresenta, *in unum*, il fine più alto e il mezzo indispensabile per sviluppare la formazione del soggetto e il progresso della società in cui vive. Importante è richiamare l'attenzione sulla definizione del principio di libertà. Si è liberi in quanto si abita un luogo-tempo sempre più fitto di interferenze e di articolazioni, di segmentazioni e di reti che vanno gestite secondo ottiche di metacontrollo con stipulazioni di regole, codici di diritti, spazi di discussione aperta, criteri di regolamentazione democratica. Giacché non c'è crescita (anche economica) senza democrazia, come ha mostrato Amartya Sen, premio Nobel per l'economia nel 1998 per i suoi studi sullo Stato sociale, il vero miglioramento della società non consiste tanto nel possesso di tecnologie o beni materiali, quanto in un processo di sviluppo della libertà e di eliminazione delle principali fonti di "illibertà": fame, povertà, discriminazione, analfabetismo, malattia, mancanza di democrazia, sfruttamento ecc.

Tecnica. Se la pedagogia è sfidata dalla tecnica (come testimoniano le nuove tecnologie dell'educazione, la computerizzazione degli apprendimenti, la formazione a distanza, la multimedialità, l'ingegnerizzazione della formazione ecc.), anche la tecnica può/deve essere sfidata dalla pedagogia. La pedagogia è *uno* dei luoghi (e tra i fondamentali) in cui si pensa la tecnica, in cui si chiama in causa sia il "destino della tecnica", sia la "tecnica come destino", sia il rapporto tra *psiche* e *technè*, che fino ad oggi è stato prevalentemente asimmetrico. Riflettere pedagogicamente sulla tecnica significa affrontare, almeno, tre pro-

blemi: *a)* quale uomo pensare/progettare per stare nella tecnica assumendo una metacognizione critica rispetto alla forma storico-sociale che non possiamo non assumere; *b)* quale mente formare: una mente a più dimensioni, plastica e dinamica, capace di collocarsi dentro e fuori la tecnica per viverla e dominarla ad un tempo; *c)* quale cultura produrre, tenere in vita, progettare per rendere possibile la crescita della tecnica e il giudizio su di essa. Sono tre fronti-chiave a cui i saperi dell'educazione, da varie angolazioni, hanno risposto e stanno rispondendo. Tuttavia, il contributo originale della pedagogia non è soltanto quello connesso al passaggio dalla teoria alla prassi, collegato alla ricerca di strategie d'azione per attraversare/giudicare la tecnica e per resistere al suo dominio. Compito della pedagogia è, semmai, quello di tutelare l'uomo (che essa custodisce attraverso la categoria di *formazione*) soprattutto nella propria storicità, ma anche nella sovrastoricità, nel suo porsi ad attore della storia e a detentore della categoria della possibilità, dell'utopia, dell'ulteriorità e del "non ancora". Da qui l'impegno a teorizzare/realizzare quell'*anthropos* che non possiamo né dobbiamo perdere in pedagogia. Anzi, la pedagogia – più di altri saperi – è chiamata a pensare, a continuare e a preservare quell'*anthropos* secondo i propri principi, senza dissolverlo nella necessità storica della tecnica.

Aspetti socio-politici

Cittadinanza. L'idea di cittadinanza assume – oggi – forme rinnovate nell'ambito dei cambiamenti totali che investono le società attuali: il mercato globale; l'estensione dell'informazione; le accresciute interdipendenze politiche, culturali, economiche; la compressione spazio-temporale; il tramonto del pluralismo culturale e l'avanzata di una monocultura accorpata intorno a tecniche, consumi, *mass media*; le tendenze ai neotribalismi e ai fondamentalismi; il progressivo disgregamento delle comunicazioni tra le *élites* (sempre più ricche e avulse dai vincoli locali)

e le masse (sempre più povere e localizzate). L'educazione alla cittadinanza costituisce un problema fondamentale nell'attuale dibattito sulle trasformazioni della società. Di fronte alle esigenze di un mondo in rapida trasformazione, diviene sempre più necessario rafforzare i legami sociali, favorire nuove capacità di partecipazione/decisione, coltivare le vie per una cittadinanza attiva. Non è un caso che il dibattito sul postmoderno – legato, *in primis*, al cognitivo e al nuovo statuto del soggetto, oltre che alle scansioni delle immagini del tempo storico – sia stato accompagnato da una ricca, complessa e radicale riflessione sull'idea di cittadinanza. Di una cittadinanza nuovissima e in corso di definizione, ma che già si profila come scandita da una serie di categorie: partecipazione, protesta, decisione, uguaglianza, libertà, differenza, pluralismo, giustizia, solidarietà. Una "cittadinanza terrestre" (come ha indicato Morin) che si colloca al centro della "missione educativa" del terzo millennio e che fa riferimento a una persona che gode di diritti, di interessi protetti, soprattutto di libertà non solo formali.

Democrazia. Il quadro politico attuale pone alla democrazia la massima responsabilità planetaria. Infatti, è ancora la democrazia che deve guidare il gioco, fungere da criterio-guida e da sentinella. Proprio la vecchia, attualissima e sempre incompiuta nozione di democrazia ci fa ancora da maestra. Fissa i fini e i mezzi, articola le forme della neocittadinanza, ci illumina sui compiti educativi. Una democrazia etico-politica (alla Dewey, per intenderci), dove democrazia è abito mentale e regola sociale, oltre che forma politica; dove la politica non è esercizio del potere e organizzazione della forza, bensì gestione del pubblico, garanzia della congruità sociale della stessa funzione politica, estensione delle possibilità e dei diritti. L'istanza democratica fa emergere con precisione il ruolo della pedagogia (accanto alla riflessione sul politico, sull'etico e sull'antropologico) per un incremento progressivo della partecipazione degli individui alla vita sociale. Si pensi alla scuola e alle grandi possibilità di trasformatio-

ne, anche politica, della fisionomia della società in un senso collaborativo, antiautoritario, comunicativo, democratico.

Emancipazione. Il concetto di emancipazione si basa sul rispetto reciproco, dovuto a tutti gli individui impegnati nel tentativo di essere artefici del loro progetto di vita, della loro biografia individuale e del destino collettivo di cui sono *stricto sensu* responsabili. Il vero scopo di questo rinnovato impegno educativo non è la professionalizzazione dell'individuo, bensì la formazione umana e sociale di ogni uomo che lo prepara a vivere in simbiosi con la natura e con gli altri uomini. Si pensi, a tal proposito, al clima di revisione radicale dei processi educativi e del sapere pedagogico che ha favorito – nel corso degli anni sessanta-settanta del xx secolo – l'affermarsi di alcuni modelli orientati verso principi e valori "altri" rispetto a quelli borghesi e capitalistici, saturi di ideologia conformistica, autoritaria, repressiva. Secondo Paulo Freire, Ivan Illich, Georges Lapassade, Lorenzo Milani, ma anche René Schérer, Michel Lobrot, Pier Paolo Pasolini e molti altri, una "pedagogia alternativa" assume una precisa coscienza politica, poiché si pone dalla parte degli oppressi, dei poveri, degli ultimi e attiva processi di apprendimento che vanno ben al di là della semplice alfabetizzazione, per realizzare una "coscientizzazione", in modo da produrre l'emancipazione dei soggetti dei ceti più diseredati e innalzarli a una partecipazione alla vita civile, anzi a una riappropriazione di questa. Qui è presente un forte appello politico e profetico, un radicalismo socialmente orientato e rivolto al riscatto dei gruppi sociali più marginali, una forte spinta utopica e rivoluzionaria. Tutte tessere, queste, fondamentali per ricomporre quel mosaico pedagogico contemporaneo in cui l'emancipazione ha avuto un ruolo nevralgico.

Globalizzazione/mondialità. A voler scavare dentro il suo significato più profondo, l'idea di globalizzazione non rimanda soltanto al carattere indeterminato, ingovernabile e autopropulsivo degli affari economici mondiali, ma

estende la loro logica alla totalità degli aspetti della vita. La parola globalizzazione è sicuramente abusata, una sorta di *passé-partout*, un concetto fascinoso con il quale si intende interpretare i misteri del presente e quelli del futuro. Secondo alcuni, la globalizzazione è la via aurea per ottenere la felicità; per altri, la globalizzazione è il nuovo “disordine mondiale”, una sorta di giungla costruita dagli uomini stessi per intercettare i tratti distintivi della dura realtà. Quello che più conta è che la globalizzazione tocca la vita quotidiana, interviene sul destino delle donne e degli uomini, determina una serie di «conseguenze sulle persone», per dirla con Bauman. La globalizzazione, dunque, non è una questione soltanto economica, ma riguarda la politica, la cultura, la religione, le pratiche educative. La scuola e l'università si trovano di fronte ad una crisi radicale del loro obiettivo originario, che era quello di *formare* cittadini – dai linguaggi relativamente omogenei – di uno stato nazionale dall'identità ben definita. È un obiettivo che non viene meno, ma che si intreccia sempre più con altri fini, tanto ambiziosi quanto ineludibili, come quelli di introdurre a nuove forme di cittadinanza planetaria. Anche di fronte alla globalizzazione l'educazione ci può “salvare”. Perché può produrre l'avvento di una globalizzazione della noosfera non mercantile né imperialistica. Perché può costruire una “base comune” come soggetti, come gruppi, come specie. Perché i suoi processi trasformano *in interiore homine*. Perché progetta ed esegue mutamenti antropologici. Perché non possiamo altre “pratiche teoriche” che possano agire su questa frontiera sottile e complessa di trasformazione globale di abitudini e valori, modelli e mentalità.

Nella mondialità, dove siamo *tutti* collocati, la *paideia* del terzo millennio non può che essere radicale. Occorre un cambiamento di rotta, una svolta etica globale che può prodursi solo con la nascita di una coscienza planetaria. Una svolta complessiva, che trova la sua forma attuale in una politica interculturale, finalizzata alla costruzione di una “giustizia planetaria per un uomo planetario”, in

grado di superare le vecchie e nuove antropologie basate sul dominio, sulla potenza, sulla sopraffazione, sull'indifferenza. Un'etica della mondialità che senza sostituirsi alla pluralità delle culture e delle fedi ne realizzi la convergenza attorno ad alcuni criteri di fondo, capaci di orientare le scelte e i comportamenti dei governi e dei popoli. Non sfugga, a questo proposito, che la “nuova” educazione alla mondialità, nutrita di senso di responsabilità, di comprensione, di tolleranza, di apertura agli altri, consapevole delle sfide sociali e della necessità di tessere solidarietà sempre più ampie, sia stata proposta e praticata – soprattutto – dalla scuola e dall'associazionismo, dalle organizzazioni non governative e dagli organismi missionari e di cooperazione, dagli operatori dell'intercultura e dagli esperti dello sviluppo delle risorse umane. Dunque, l'educazione alla mondialità si presenta come una pista importante per il futuro e per una formazione integrata tra il livello scolastico e quello extrascolastico. Infatti, tra la fine degli anni settanta e l'inizio degli anni ottanta del secolo scorso, hanno preso quota alcuni studi (umanistici, esplorativi, solidaristici, ecologici ecc.) dedicati all'educazione alla mondialità come prospettiva formativa – specialmente per i giovani –, allo scopo di stimolare la comprensione dei fenomeni umani e di promuovere lo studio delle culture e dei problemi che nascono dalla loro interazione, cioè le questioni intorno alla pace, ai conflitti, allo sviluppo sostenibile, ai diritti umani, all'ambiente, all'internazionalismo, alla riduzione del debito estero dei Paesi a più basso reddito ecc.

Sviluppo sostenibile. Nel corso degli ultimi venti anni, il tema dello sviluppo sostenibile ha conosciuto una rapida affermazione nel dibattito pubblico (si pensi all'itinerario che va dal *Rapporto della Commissione mondiale per l'ambiente e lo sviluppo*, del 1987, alla “Conferenza internazionale sull'ambiente” di Rio de Janeiro, del 1992, su su fino al “*Summit mondiale sullo sviluppo sostenibile*” di Johannesburg, del 2002). Oggi, il concetto di sostenibilità è (almeno apparentemente) sempre più condiviso. Le ra-

gioni di tale successo sono da ricercarsi, oltre che nella consistenza teorica, anche nell'immagine sociale della sostenibilità, che è intrinsecamente connotata da un alone di marcata positività. Da qui, risulta importante connettere educazione e sviluppo sostenibile: *a*) per aiutare gli individui a conoscere se stessi e le mutevoli relazioni che li legano agli altri e ai vari ambienti; *b*) per far crescere la consapevolezza che occorre investire nei settori della formazione, a partire dall'istruzione pubblica, nella direzione di un miglioramento dei processi educativi e di una loro estensione nell'arco della vita dei cittadini; *c*) per riflettere sulla centralità del soggetto nei processi di apprendimento e nelle relazioni tra i diversi soggetti (docente/allievo; insegnante/insegnanti; insegnanti/istituzioni); *d*) per promuovere "triangolazioni" continuative e feconde tra le agenzie formative (la scuola, in prima istanza), la società (con le sue articolazioni organizzate, istituzionali e di volontariato) e il territorio (le risorse ambientali, le tradizioni culturali, i fenomeni reali).

Aspetti epistemologico-culturali

Complessità. La società stessa ha ricostruito il proprio volto seguendo il paradigma della complessità, come pure la *forma mentis* dei soggetti e perfino la loro identità. La complessità si è delineata come il volano del presente e quindi come la sua struttura e, forse, il suo stesso senso. Il mondo postmoderno è un mondo complesso, costituito da relazioni intrecciate, da un pluralismo di livelli ontologici, istituzionali, intenzionali ecc. che interagiscono fra loro, denotando una realtà che non si può più leggere in modo semplice, univoco, omogeneo. Il paradigma-complessità pesa, oggi, e non marginalmente, sull'educazione e sulla scuola, ma anche sulla pedagogia. Quest'ultima deve attrezzarsi a pensare/pensarsi secondo modelli nuovi, insieme più divergenti e più integrati, deve riquilibrarsi epistemologicamente, operativamente, strategicamente. Nell'educazione, nell'istruzione e nella formazione la

complessità impone strutture nuove, ma anche valori e modelli rinnovati, di cui si sta saggiando – proprio in questi ultimi anni – tanto la consistenza quanto la capacità di rottura e di innovazione. Ovvero, da "principio di realtà" la complessità deve farsi "principio educativo", relativo – al contempo – alla dimensione *cognitiva, etica e sociale*.

Differenza. Affinché possa legittimarsi una proficua "dissonanza" etnico-culturale, diviene necessario (e urgente) approfondire teoricamente il significato/valore della *multiculturalità* (con la presenza, ormai permanente e diffusa, di culture e religioni diverse); dell'*interculturalità* (per presidiare una problematizzazione costante delle differenze e compiere un deciso passo avanti rispetto al mero riconoscimento delle singole comunità); del *meticciamento* (valorizzando una serie di contaminazioni e di slittamenti che sono imposti dal *melting pot*, così tipico delle società contemporanee); del *dialogo* (come strumento decisivo per un rinnovamento delle identità alla luce dei "nuovi universali", cioè dei diritti umani e della persona); della *decostruzione* (intesa come punto-chiave del fare intercultura e categoria decisiva per combattere la spirale di quelle forze di identità che ambirebbero ad essere assolute, pure, impermeabili). Ma soprattutto della *differenza* (in quanto "sfida" e dimensione "inarrestabile" che spiazza l'unità/unicità e procede "contro l'identità", per dirla con Remotti, alla volta di un rilancio/riconoscimento di quelle discontinuità che costantemente si compiono nell'infinito determinarsi delle interpretazioni, degli atteggiamenti, dei bisogni, dei compiti che oggi siamo chiamati ad affrontare, in pedagogia, per poter dare risposte consistenti alle istanze epistemologiche e culturali). Non a caso, l'antropologia culturale e la filosofia – due tra le discipline più affascinanti tra le *sciences humaines* – hanno saputo rispondere a questa nuova emergenza della contemporaneità (costituita da un ritorno ai razzismi, da integralismi/separatismi/fanatismi, dai flussi migratori delle popolazioni, da un irreversibile indebolimento dei mo-

delli d'Occidente ecc.), segnando un viatico intellettuale indispensabile per orientare la riflessione pedagogica di fronte ai pericoli di un suo rattrappimento culturale e per sollecitare una sua organizzazione didattica rispetto alle trasformazioni sociali in corso nell'attuale congiuntura storica. *Itinera* formativi che potrebbero contribuire ad arginare i pregiudizi, intrecciandosi tra antropologia culturale (= relativismo, scambio, meticcio), filosofia (= decostruzionismo, ermeneutica, complessità), pedagogia (= teoria della formazione, filosofia dell'educazione, "analisi logica" del discorso pedagogico) ed educazione (= sapere tecnico della progettazione/programmazione, insieme di pratiche dell'incontro e del dialogo, fascio di competenze per gestire operativamente i progetti).

Narratività. Il paradigma della narrazione è divenuto uno dei più significativi nell'attuale cultura dell'educazione. La narrazione è una modalità di pensiero, essa dà forma al mondo e quest'ultimo diventa inestricabile dal linguaggio che lo esprime. Anche l'esperienza delle cose umane finisce per assumere la forma delle narrazioni che usiamo per parlarne, dal momento che viviamo in un mondo costruito secondo le regole e gli accorgimenti della narrativa. C'è di più: la narrazione getta sui saperi una rete che li definisce e li aggrega, li analizza e li struttura. Da tutto ciò risulta chiara la relazione che corre tra narrazione, formazione e pedagogia. Una relazione che pone il racconto come un fattore cruciale del formarsi/formare (si pensi al diario, al romanzo, al cinema) e pone la pedagogia come un referente-chiave del narrativo. Giacché la narrazione è incontro tra culture, accesso al mondo e forma del mondo, essa ha assunto – ormai da tempo – un ruolo nevralgico nella riorganizzazione dei saperi contemporanei ed è stata individuata come paradigma di trasversalità (insieme metacognitiva ed epistemica), allo scopo di ripensare i saperi trasversalmente, attraverso una prospettiva unitaria (si pensi a Lyotard e Morin, ma soprattutto a Bruner e Ricoeur).

Ontologia/ontologie "regionali". All'ontologia (che co-

stituisce il *trait d'union* tra l'epistemologia e l'axiologia) guarda con particolare attenzione la pedagogia, poiché studia il soggetto (l'individuo-persona) al quale si rivolgono direttamente tanto la sua riflessione quanto la sua azione. L'ontologia è un settore filosofico che sta al centro della riflessione pedagogica mantenendosi su una quota alta (quindi più libera e più critica) di riflessività, anche sui temi della formazione dell'individuo, per "umanizzarlo" liberandolo dai condizionamenti e dai pregiudizi attraverso il possesso della cultura e della cultura critica. Un settore, quello dell'ontologia, che la pedagogia può/deve presidiare e coltivare per guardare al soggetto-individuo-persona (irripetibile-irriducibile-inviolabile) come al proprio *focus* costitutivo. Di conseguenza, la dimensione ontologica è fortemente correlata anche con la filosofia dell'educazione, poiché produce una teoria dell'esistenza che deve essere "messa in opera" con l'intervento educativo (scelte formative, progetti emancipativi, orientamenti di senso ecc.). Infatti, la metamorfosi che l'azione educativa determina nel soggetto si collega con una sua costituzione esistenziale risolta, al contempo, come immanenza e come trascendenza. Anche se dobbiamo dire che – oggi – l'ontologia si è fatta più critica ed è passata da una visione metafisica, aprioristica e *infinita* ad una visione empirica, storica e *finita* dell'uomo. Così, da ontologia "generale" si è fatta ontologia "regionale". Con quale scopo? Principalmente con quello di mostrare le strutture costitutive di porzioni di esperienza e le categorie regolative di forme settoriali del sapere. Così, inevitabilmente, anche la pedagogia (scandita fra teoria e prassi) è chiamata ad assolvere a un compito squisitamente ontologico, dal momento che l'essere rappresenta storicamente il suo bariocentro costitutivo. E finché l'essere non è ontologicamente afferrato, i concetti di "soggetto", "anima", "coscienza", "spirito" ecc. restano enigmatici dal punto di vista di un'analisi pedagogica.

Trasversalità. Nell'attuale "condizione postmoderna" i saperi hanno seguito percorsi di specializzazione, sofisticata-

zione, crescita e proliferazione; il loro sviluppo è stato arboreo, disseminato, interdisciplinare, trasversale. Oggi, nell'ambito di domini conoscitivi dilatati, di neoparadigmi trasversali e di epistemologie della complessità consolidate, la domanda sul peso dei saperi (anche quelli educativi) si fa energica e incombente, collocandosi in un contesto radicalmente rinnovato: post-empirico, critico-riflessivo, mobile, ermeneutico, antidogmatico. Un quadro in cui il dispositivo della trasversalità si rivela utilissimo per coordinare la tipica diffrazione delle scienze dell'educazione, per leggerle strutturalmente, per trasportarle in una prospettiva unitaria, per raccontarle nella loro identità storica. Infatti, pur essendo riflessiva, la trasversalità crea una dimensione *nuova e decisiva* dei saperi, di cui oggi non possiamo fare a meno e che non possiamo trascurare. Da questi presupposti hanno preso corpo progetti di ricerca innovativi che hanno riflettuto intorno alla frontiera dei saperi attuali attivando una serie di piste operative in grado di sperimentare altrettanti percorsi formativi.

La prospettiva critico-regolativa relativa a complessità, senso e riflessività

Se per filosofia dell'educazione si deve intendere l'interrogazione categoriale della riflessione filosofica rispetto al significato esistenziale e alle modalità intenzionali dell'evento educativo, una tale interrogazione non può essere ignorata dalla pedagogia generale, ma deve invece costituire un suo fondamentale punto di riferimento. Inoltre, se la filosofia è alla radice di ogni azione culturale, stimolando qualsiasi forma di conoscenza e contribuendo alla non cristallizzazione degli esiti e alla conservazione di quanto può essere considerato valido, la filosofia dell'educazione si interessa soprattutto delle questioni educative, allo scopo di contribuire all'esplicitazione di un'ideale formazione umana, seppure mai definitiva e sempre aperta. Da qui, come abbiamo visto, i rapporti tra le scienze dell'educazione (= saperi), la pedagogia generale (= riflessivi-

tà) e la filosofia dell'educazione (= metariflessività) divengono strettissimi. In questo contesto la filosofia dell'educazione lavora intensamente attraverso un'azione triplice: *accompagna, seziona e stimola* le questioni che gravitano attorno all'educativo, adottando una prospettiva critico-regolativa relativa a complessità, senso e riflessività.

La filosofia dell'educazione si è collocata, negli ultimi decenni, su un fronte critico. Infatti, nella sua forma più esplicita e consapevole, la "pedagogia critica" nasce nel corso degli anni settanta del xx secolo. Ciò non significa che modelli orientati in una prospettiva critico-regolativa relativa a complessità, senso e riflessività (in pedagogia) non fossero maturati anche in precedenza. Per restare in Italia, si pensi a Banfi e a Gramsci. Il primo teorizza una pedagogia fenomenologico-critico-dialettica che sappia intrecciare scienza, storia e filosofia alla ricerca di uno stemma completo del pedagogico. Il secondo elabora una teoria della formazione che, incrociando il politico, lo storico-sociale e il culturale, ne fissa il carattere emancipativo, antropologico e sociale/politico.

Tuttavia, è stato il crocevia degli anni settanta a dilatare la prospettiva critico-regolativa relativa a complessità, senso e riflessività (in pedagogia). Per almeno tre ragioni: *a)* per la metamorfosi - decisiva e senza residuo - che la pedagogia ha subito negli anni settanta trasformandosi in scienze dell'educazione; *b)* per la crisi intervenuta nel pedagogico attraverso le "pratiche teoriche" di smascheramento, di decostruzione e di critica radicale che dal 1968 (anno chiave e di svolta) sono venute ad erodere lo statuto sociale ed epistemico della pedagogia; *c)* per il ritorno/rilancio della filosofia (critica) come strumento di auto-comprensione del pedagogico e di regolazione interna del suo sapere complesso/articolato.

Dall'incrocio di questi tre fattori emerge quel modello di "pedagogia critica" che è post-scientifica, post-ideologica, interpretativa e che - come tale - è gestibile attraverso un discorso critico-radical. Tale modello di pedagogia (e di pensiero) è ancora attuale. Perché i rischi di dogmati-

smo, di riduzionismo, di espropriazione, di imperialismo *ab extra* non sono affatto tramontati. Si pensi al biologismo, alla tecnologia, al funzionalismo sociale, alle teorie dell'organizzazione aziendale ecc.: sono tutte posizioni, queste, che circolano "alla grande" nella pedagogia nazionale e internazionale. Quindi è ancora necessario smascherarle e interpretarle, confrontandosi con esse per integrarle con ulteriori prospettive riflessive. Ma l'attualità della "pedagogia critica" è determinata anche da una chiarificazione che è avvenuta negli ultimi quindici/vent'anni nella pedagogia: il suo incardinarsi sulla formazione, che è nozione articolata, polimorfa e critica, proprio perché collega il soggetto alla società-storia-cultura, e lo fa in modo costantemente dinamico, quindi aperto e critico. Un modo che risulta particolarmente adeguato a intercettare la prospettiva critico-regolativa relativa alla complessità, al senso e alla riflessività che connotano il volto teorico della pedagogia.

Quattro percorsi recenti e ancora attuali: Borghi, Bertin, Laporta, Massa

Nell'ambito della ricca e variegata filosofia dell'educazione italiana, Lamberto Borghi, Giovanni Maria Bertin, Raffaele Laporta e Riccardo Massa rappresentano sicuramente quattro autori-chiave per spiegare/comprendere la complessa e articolata fenomenologia filosofico-educativa, colta attraverso il nesso fra teoria riflessiva e problemi educativi (aperti).

L'interesse scientifico di Lamberto Borghi (Livorno, 1907-Firenze, 2000) è orientato verso quelle istanze pedagogiche – il dinamismo progressista, la socialità dell'esperienza educativa, la democrazia, la libertà, la religiosità laica, l'antiautoritarismo, la tolleranza e la nonviolenza – necessarie per costruire nuove forme di civilizzazione. Attraverso il suo confronto costante con il pragmatismo deweyano, Borghi individua la strettissima connessione tra *ethos* sociale, dimensione politica, teorizzazione pedagogica

e prassi educativa. In questa prospettiva, per Borghi, il nesso educazione-società emerge in tutta la sua interezza, fino a cogliere le reciproche influenze tra sviluppo sociale e formazione del soggetto.

In particolare, Borghi ipotizza una pedagogia orientata verso valori laici e promuove un discorso educativo dinamico, privo di riduzionismi e alimentato, invece, da una filosofia dell'educazione in grado di discutere, coordinare e rivitalizzare le molteplici problematiche educative presenti nel contesto italiano ed europeo del dopoguerra. Infatti, egli propone una rifondazione libertaria e democratica della pedagogia, capace di trasformare tutto l'agire educativo. Un'operazione che viene compiuta oltrepassando la concezione idealistica assai diffusa in Italia e facendo dialogare la pedagogia con le altre scienze umane, mediante la messa a fuoco costante di un'educazione attiva in senso comunitario.

La filosofia dell'educazione elaborata da Giovanni Maria Bertin (Mirano, 1912-Bologna, 2002) ruota attorno a tre nuclei fondamentali, che la qualificano nella sua congruità pedagogica. Primo: la messa a fuoco dei paradigmi specifici della teorizzazione pedagogica, ovvero la sua connotazione problematica, intenzionale e progettuale. Secondo: l'elemento della *criticità* che la organizza e la regola oltre se stessa, oltre i suoi modelli già definiti. Terzo: l'antropologicità che ne costituisce il *focus* e il *telos* e un'antropologicità che fa della formazione e della neo-*Bildung* il proprio contrassegno. Bertin ha svolto un ruolo di guida rispetto alle derive attuali dell'età tecnologica, dell'uniformità della globalizzazione, ma anche dell'individualismo narcisistico ed edonistico del tempo dei consumi, e proprio perché il suo pensiero ci rende vigili, ci sfida nelle conformazioni, ci indica i traguardi alti della ragione critica e aperta, dell'esistenza come progetto, del cambiamento come utopia. Non a caso il "proteiforme" e il "demonismo" si dispongono sulla frontiera più attuale della soggettività precaria, drammatica, inquieta, lacerata, continuamente in formazione. Una formazione che Bertin

ci ha mostrato come molla – dialettica, dinamica, tensionale – assolutamente necessaria per promuovere l’“impegno”, lo “spirito libero”, la “partecipazione”, la “lievità” esistenziale.

Raffaele Laporta (Castellammare Adriatico, 1916-Firenze, 2000) ha svolto un ruolo di guida esemplare per la pedagogia italiana, ponendo in luce la complessità del discorso pedagogico e affermando la centralità di un approccio metodologico organico e rigoroso, critico-razionale, aperto, dinamico e mai riduttivo. Inoltre, egli ha indicato una via epistemologica alla pedagogia, in modo da coniugare la dimensione teorica con quella empirica, la valenza assiologica con quella scientifica. La sua ricerca è stata caratterizzata da un’instancabile analisi del discorso pedagogico, allo scopo di costituire una nuova “paidetica” e affermare nella società un principio educativo fondato sugli ideali della laicità e della convivenza democratica. Con esemplare coerenza, Laporta ha promosso lo sviluppo di una “scienza empirica dell’educazione”, scandita tra fattualità e progettualità e sottratta ai condizionamenti ideologici, considerati prevaricatori rispetto alla metodologia della ricerca educativa. Un percorso che ha rivendicato l’autonomia delle scienze dell’educazione, dotate di caratteri analoghi a quelli delle altre scienze umane, e ha individuato la centralità della libertà di apprendimento come vero e proprio “assoluto pedagogico”.

Partendo da una congiuntura storica estremamente significativa (la congiuntura di una crisi della pedagogia tradizionale, che è nel contempo una crisi della pedagogia e una crisi dell’educazione, una crisi-trasformazione e una crisi-metamorfosi), Riccardo Massa (Vercelli, 1945-Milano, 2000) ha sviluppato un’elaborazione teorica e teorico-pratica stabilendo un “circolo virtuoso” fra teoria e prassi. È proprio nella coscienza teorica e teorico-pratica Massa ha trovato la sua più autentica connotazione. I suoi referenti sono stati i referenti della cultura francese fra strutturalismo, psicoanalisi, genealogia e decostruzione. Qui troviamo gli elementi fondamentali di questo pensie-

ro che ha voluto essere e che si è proposto come l’interpretazione di un tempo storico, dei disagi e delle inquietudini che sono emerse dal tempo di una crisi dell’educazione e di una crisi della pedagogia che è in atto e che va ripensata – proprio come ci ha insegnato Massa – guardando alle dimensioni nascoste, implicite, sotterranee e latenti. Inoltre, in Massa vi è una compresenza autenticamente dinamica, intrecciata, dialettica, tra passione intellettuale e passione educativa. Infatti, nella sua riflessione resta centrale la scuola, che viene chiamata in causa non nella sua forma tradizionalmente istituzionale, non nella sua veste amministrativo-burocratica, ma in quella sua valenza formativa che spesso, in nome di qualche mito (ora dell’istruzione, ora della tecnologia, ora dell’impresa ecc.), rischia di essere lasciata in ombra dalla stessa pedagogia.

4 La filosofia dell'educazione e la formazione delle professionalità formative

Centrale e irrinunciabile

Il compito della filosofia dell'educazione appare centrale e irrinunciabile non solo all'interno della riflessione pedagogica, ma anche per l'effettiva realizzazione delle professionalità formative. Infatti, anche le teorie (comprese quelle educative) generano effetti. Probabilmente effetti a lungo termine; sicuramente effetti sulle pratiche, come quelle formative. Da qui la presenza e l'azione della filosofia dell'educazione, con le sue attinenze ai vari settori dell'area pedagogica, non come disciplina "faccendiera", ma come un sapere che tratta sistematicamente gli aspetti del pensare/fare educazione, che osserva la pratica educativa per ricondurla dentro un contesto riflessivo, critico e razionale.

Se la filosofia dell'educazione è composta da un segmento speculativo (= teorie della conoscenza) e da un segmento pragmatico (= teorie della condotta), essa concerne l'applicazione dei principi presenti in queste due aree dell'educazione. Inoltre, la filosofia dell'educazione si riferisce all'*accomplishment* degli obiettivi (problematizzati teoreticamente e progettati intenzionalmente) riguardanti il senso e il valore, la natura e l'interpretazione dell'esistenza umana e della sua formazione. Quindi, essa attiene tanto alla filosofia quanto alla pedagogia e ad entrambe guarda come "fonti", seppure diverse. La sua indagine concerne molteplici aspetti di natura educativa, che qui riassumiamo in dieci aree di conoscenza (le scienze dell'educazione, l'insegnamento, l'apprendimento, il curriculum, l'etica, l'estetica, la politica, la cultura, la scienza, la metafisica) con una serie di "variazioni" (il genere, l'ambiente,

il corpo, l'immaginario, il potere, i *mass media*, la tecnica, la multiculturalità ecc.).

È proprio questa sua identità "impura" a rendere affascinante la filosofia dell'educazione e a permetterle di affrontare un ampio spettro di temi riguardo al pensiero e all'azione sulle traiettorie educative. Senza enfasi possiamo affermare che ogni filosofia della vita ha bisogno di una filosofia dell'educazione che sappia governare il progetto educativo di ogni donna e di ogni uomo.

Se il *focus* della conoscenza di base intrinseca alle professionalità formative è quello pedagogico, allora la filosofia dell'educazione costituisce un punto di vista basilare per la formazione di tali professionalità. Infatti, l'elaborazione delle competenze dei maestri, dei professori, degli educatori, dei pedagogisti ha ricevuto, in vari Paesi del mondo, una costante attenzione da parte della filosofia dell'educazione, che ha rappresentato una sorta di "conoscenza di base". Perché questo ruolo nevralgico assunto dalla filosofia dell'educazione? Per un suo diritto ormai acquisito? Per un autoritarismo epistemologico esercitato sugli altri saperi? Tutt'altro: sono delle ragioni/consapevolezze (= conoscenze) sostanziali – che qui proviamo a riassumere – a determinare questa centralità. Si tratta di conoscenze fondamentali (l'ossatura dei concetti pedagogici), sintattiche (le regole interne a quel sapere), curricolari (il percorso di studio), dell'insegnamento (le strategie di comunicazione, di stimolazione, di trasmissione), dell'apprendimento (le modalità cognitive ed empiriche di acquisizione della conoscenza), di sé (le proprie motivazioni, caratteristiche, qualità), del contesto formativo (la famiglia, la scuola, l'ambiente), dei fini educativi (le intenzioni, i valori, gli obiettivi).

In termini strettamente empirici la filosofia dell'educazione si rivela indispensabile per la formazione delle professionalità educative poiché consegna gli strumenti sia per una conoscenza del corpo interno della pedagogia (struttura, identità, linguaggio ecc.) sia per una problematizzazione critica, regolativa, intenzionale e progettuale

dell'*operari* educativo (problemi, emergenze, funzioni ecc.). Quindi, per così dire, essa agisce contemporaneamente su un livello interno e su un livello esterno, mantenendo al centro – come vedremo – il "tutto" dell'educazione.

Da qui, il ruolo (centrale e irrinunciabile, appunto) della filosofia dell'educazione rispetto alle professionalità formative e alla loro formazione. Anche perché i maestri, i professori, gli educatori e i pedagogisti si aspettano molto dalla filosofia dell'educazione: *a*) che delucidi i concetti e gli argomenti utilizzati nella letteratura pedagogica; *b*) che sciolga le ambiguità e gli equivoci relativi ad aspetti controversi del fare educazione; *c*) che preveda gli effetti, le conseguenze, le possibilità, delle proposte educative; *d*) che esamini gli esiti formativi nella varietà dei contesti: sociale, morale, economico, ideologico, religioso ecc.; *e*) che colleghi, in maniera sinottica, coerente e sistematica, i fattori educativi con le dinamiche esistenziali; *f*) che sostenga uno studio incessante e razionale, libero e antidogmatico, sulle istituzioni educative e sulla "formalizzazione" della loro azione.

Pensare il "tutto" dell'educazione

Paradossalmente, il "tutto" dell'educazione non si esaurisce nella teoria/prassi educativa, ma deve essere radiografato e colto all'interno di un più ampio "trinomio": *educazione/istruzione/formazione*. Si tratta di tre aspetti assai differenti tra loro, anche se apparentemente sinonimici, che incrociano tre momenti altrettanto differenti su cui le professioni formative sono chiamate a riflettere e operare. Pertanto, pensare il "tutto" dell'educazione significa comprendere il *soggetto* (e la sua costituzione psicologica, sociale, culturale, professionale, etica, politica ecc.) all'interno di un triplice e unitario processo, quello educativo, quello istruttivo e quello formativo. Un processo che va fissato nella sua dialettica interna, cogliendo la dimensio-

ne unitaria che converge proprio nella figura del soggetto, protagonista nei tre atti di un'opera unica.

Educazione. Per educazione (che implica un'attività diretta e modelli da realizzare o da far vivere e sviluppare) dobbiamo intendere l'insieme di quelle azioni (individuali e sociali) che favoriscono lo sviluppo fisico, intellettuale e morale della persona umana, verso l'autocoscienza e il pieno dominio di sé, verso la rispondenza reciproca alle esigenze della comunicazione e cooperazione sociale, nella partecipazione ai valori. Il verbo *educare* ha molti sinonimi, tra cui i tre principali sono: allevare, insegnare, formare. Più degli altri, l'educazione assume un carattere sociale, guarda alla conformazione del soggetto, costruisce modelli formali e funzionali a modelli sociali, religiosi, ideologici, politici ecc. Infatti, si educa mediante una relazione di potere, quasi sempre asimmetrica, anche se la storia dell'educazione è costellata da figure significative (si pensi a Comenio, a Rousseau, a Pestalozzi, a Dewey, a Gramsci) che hanno valorizzato progetti di educazione per un'emancipazione di tutti gli uomini. Infatti, compito dell'educazione è anche quello di sviluppare le potenzialità dell'essere umano che ognuno porta in sé. La nozione di educazione trova, oggi, un'ulteriore articolazione in quella di educazione permanente, finalizzata all'affermazione dell'individuo nel corso di tutto l'arco della vita (*Lifelong learning*). Pur essendo un processo unitario, l'educazione si produce dall'integrazione di molte "educazioni", ognuna indirizzata a forme diverse della soggettività: professionale, corporea, affettiva, intellettuale, ludica, etica, sessuale, sociale, religiosa ecc. In termini più generali, potremmo sintetizzare l'educazione utilizzando cinque significati diversi: a) continua ricostruzione dell'esperienza; b) adattamento e autoregolazione; c) crescita e sviluppo; d) disciplina e conformazione; e) acquisizione di un *imprinting* culturale (abitudine, tradizione, costume, linguaggio ecc.).

Istruzione. La nozione di istruzione fa parte del gruppo di concetti che designano vari aspetti della realtà educativa e formativa, con una particolare accentuazione dei

processi cognitivi in fase di acquisizione e, nell'ambito di questi, con esplicito riferimento ai contenuti appresi e alle competenze acquisite. Da questo punto di vista, l'istruzione appare come un termine prevalentemente "tecnico" senza le implicazioni axiologiche e teleologiche che sono presenti nell'uso proprio e specifico del termine "educazione". Non a caso in momenti storici in cui si è voluta affermare un'"ideologia" di Stato, si è creato un ministero dell'"educazione nazionale", mentre in momenti di pluralismo democratico esso è stato piuttosto denominato ministero della "pubblica istruzione". Oggi, nelle società industriali avanzate, l'istruzione, che è bisogno/compito primario delle istituzioni pubbliche, diviene un processo più definibile/controllabile, più scandibile in sequenze programmabili e verificabili nei risultati. L'istituto educativo al quale viene assegnato, come tipico, il compito di realizzare l'istruzione è la scuola in ogni suo ordine e grado. Ad essa di conseguenza si va sempre più chiedendo l'assunzione di una consapevolezza e di una competenza tecnica tali da formare il soggetto secondo modelli professionali, spesso richiesti (o imposti) dal mercato del lavoro. Poiché oggi si tende a sostenere che questo non sia il compito esclusivo della scuola, alla quale dobbiamo chiedere una sensibilità e una capacità educative e formative più ampie e complete (ad esempio nell'ambito dell'affettività, della socializzazione, dell'acquisizione di valori), l'istruzione è affidata anche ad altre agenzie (pubbliche e/o private) spesso organizzate sul territorio regionale, provinciale, comunale.

Formazione. Ormai stiamo abbandonando un'idea fissa, immobile, stabile ed univoca di formazione per acquisirla come processo aperto, dinamico, costantemente *in fieri* e *in progress*. Se formare significa ipotizzare una forma e contribuire ad assegnarla ad un soggetto (inteso nel suo divenire sociale e nel suo acquisire forma individuale), oggi tale intervento non può guardare esclusivamente a un modello di riferimento, bensì deve mirare a molteplici possibilità, in modo da restituire ad ogni singolo in-

dividuo la propria specificità, unica e irripetibile. La formazione è la categoria più *organica* e più *adeguata* – *strutturale* e *reggente* – per pensare la pedagogia. Infatti, se riflettiamo attorno alle scienze umane – di cui la pedagogia è certamente tributaria –, possiamo raggiungere una consapevolezza/conoscenza più adeguata rispetto alla densità e alla ricchezza che la società deve mantenere per salvaguardare la centralità della formazione dell'individuo. Evidentemente siamo ben al di là della nozione corrente, di tipo sociologico e ingegneristico, così intensamente caratterizzata per una funzionalità tecnica/cognitiva/organizzativa. Anzi, nella postmodernità il formarsi si è fatto sempre più instabile, anche sempre più in crisi, come sempre più disarticolato, facendo perdere alla nozione di forma il carattere di struttura compatta, fissa, armonica anche, per farle assumere un volto nuovo, inedito, contrassegnato dalle infrastrutture del processo formativo piuttosto che dal traguardo della forma; infrastrutture dinamiche e problematiche. Infatti, oggi (nell'era della "formazione per tutta la vita", nel tempo della rimiscelazione tra età, modelli culturali, ruoli sociali, sottoposti a un effetto-dispersione che è, però, anche un effetto-possibilità) ci si forma costantemente e ovunque, in quanto si è sempre in formazione.

Pensare e agire secondo riflessività

L'eterogeneità delle teorie dell'educazione, degli ideali educativi e dei principi pedagogici garantisce la presenza nel congegno pedagogico di uno strumento critico costantemente attivo. Questo non enfatizza una formula o una rappresentazione omogenea del congegno, ma l'implementazione di una "pedagogia critica" che assume una funzione *teoretica* (analisi, sintesi ecc.) e una funzione *etica* (emancipazione, democratizzazione ecc.). Pensare e agire secondo riflessività significa introdurre una sorta di "imperativo categorico" che consente di esplorare e di collegare l'esistenza umana, la formazione, l'educazione,

l'istruzione, la scolarizzazione, la società stessa con altrettanti punti di riferimento: epistemologici, politici, culturali, economici, ideologici, etici, storici, estetici. Non a caso, di fronte alla crisi del nostro tempo, l'unica opportunità politica che resta per un'espansione delle pratiche democratiche in ordine alla promozione di una giustizia economica e alla valorizzazione delle differenze culturali resta quella pedagogica. Pensare e agire secondo riflessività risponde a questo preciso obiettivo. La cittadinanza democratica può essere conquistata attraverso una maggiore responsabilizzazione (che significa anche più potere e più autonomia) dei maestri, dei professori, degli educatori e dei pedagogisti affinché possano assumere – *de jure* e *de facto* – il ruolo di "intellettuali pubblici".

Ciò implica una difesa dell'educazione *pubblica* (= *libera*, *laica* e *secolarizzata*) e un celere abbandono della visione corrente delle professionalità formative, viste come esecutrici di modelli pedagogici standardizzati e programmi preconfezionati. Una pedagogia autenticamente critica e riflessiva richiede tempi dilatati, dialogo con gli educandi, rapporti con le loro famiglie, uso delle risorse internazionali e locali, partecipazione all'organizzazione delle attività, lavoro di gruppo ecc., ovvero, condizioni imprescindibili per collocare l'azione dei maestri, dei professori, degli educatori e dei pedagogisti alla giusta quota, quella di una professionalità pedagogica responsabilmente attiva per le future generazioni. Quest'azione deve essere guidata (anche) dalla filosofia dell'educazione, poiché tra i saperi pedagogici essa risulta adeguatamente attrezzata per cogliere la vera natura delle professionalità formative, una natura culturale, morale e politica e non meramente tecnica.

La letteratura pedagogica enfatizza la pratica riflessiva nelle professioni, nelle discipline, nelle metodologie e nelle applicazioni. L'essenza di questa linea di pensiero implica l'unità tra alcuni orientamenti che dovrebbero caratterizzare le "buone pratiche" della professionalità formativa: *teoria*, *abilità*, *esperienza*, *consapevolezza di sé*, *compe-*

tenza pedagogica, conoscenza dei saperi educativi, ricerca (cfr. la figura seguente).



Invero, le finalità della filosofia dell'educazione in questo campo sono quelle di suggerire nuove idee, specialmente quelle che concernono il *curriculum* e i metodi di insegnamento, mediante una complementarità fra teoria e pratica educativa, tra *episteme* dei vari saperi e *praxis* storico-ambientale. Esempi illuminanti ci provengono dalla storia della filosofia, che ha "generato" filosofi/educatori/teorici dell'educazione di straordinario livello (si pensi a Platone e Aristotele, ma anche ad Agostino, a Comenio, a Locke, a Rousseau, a Pestalozzi, a Dewey, a Gramsci), e ci invitano a ricordare la volontà di "radicalizzare" e di "totalizzare" che è costitutiva della filosofia (*regina scien-*

tiarum, secondo la tradizione aristotelica) per tenere ferme le distinzioni pedagogiche e favorire la criticità analitica ed ermeneutica del filosofare attorno all'educazione, all'istruzione e alla formazione dei soggetti nella famiglia, nella scuola, nella società, nella cultura.

In definitiva, la filosofia dell'educazione contribuisce in larga misura a pensare/agire secondo criticità, ovvero ad attivare nell'ambito del discorso educativo un pensiero critico. Questo legittima e accorda un'armonizzazione tra i concetti, i metodi e le procedure che compongono l'ampio spettro dei fenomeni educativi, riducendo l'approssimazione e incrementando una consapevolezza olistica. Quindi, il pensiero critico applicato all'educazione non è un concetto vuoto o astratto. Tutt'altro. Esso orienta i maestri, i professori, gli educatori e i pedagogisti verso una volontà e una disposizione modulate dialetticamente tra conoscenza ed esperienza, tra pensiero critico e insegnamento, impegnandoli in un'attività riflessiva. Tuttavia, pensare e agire secondo riflessività non significa affidarsi a un pernicioso scetticismo. Piuttosto, si tratta di far intervenire una sorta di "principio del sospetto" nell'ambito delle procedure, delle strategie e delle dottrine educative considerate "normali". Infatti, il pensiero critico non dovrebbe intervenire soltanto in casi eccezionali o in situazioni particolari, ma assumere il controllo razionale della situazione ogniqualvolta si pone un problema educativo. In altri termini, il pensiero critico dovrebbe diffondersi nelle prassi educative, intervenire con un ampio raggio d'azione e farsi abilità generalizzata per le professionalità formative.

Maestri, professori, educatori, pedagogisti e la filosofia dell'educazione

Le questioni e i problemi affrontati dalla filosofia dell'educazione sono questioni e problemi legati (anche) all'insegnamento e alla formazione delle professionalità formative. Per questo è necessario guardare alla formazione de-

gli insegnanti, degli educatori e dei pedagogisti seguendo un doppio livello: teorico e pratico. Si tratta – come hanno mostrato Cambi, Catarsi, Colicchi, Fratini e Muzi in uno studio sulle professionalità educative – di esplorare l'organizzazione dei *curricula* mediante la combinazione di una serie di componenti che sono in grado di tenere insieme teoria e pratica: pedagogia generale, saperi specialistici, conoscenze professionali, competenze operative.

Investigando sulle relazioni fra teoria e pratica in ambito pedagogico, possiamo osservare la netta somiglianza rispetto a ciò che avviene nella medicina. Anche in questo caso siamo di fronte a un sapere teorico (che si fonda sulle scienze biologiche) e pratico (che si realizza attraverso l'interazione tra medico e paziente). In questo senso la pratica medica è guidata dal sapere teorico posseduto e applicato dai medici. Qui è evidente l'analogia con la relazione fra teoria e pratica educativa, come pure la necessità di sviluppare anche nell'ambito delle professionalità formative una competenza riflessiva. Il "professionista riflessivo", come sostiene Schön, dovrebbe possedere un repertorio di categorie, esempi, immagini e modelli per analizzare i vari problemi educativi che di volta in volta egli si trova ad affrontare (= pensare e agire) secondo criticità. Si crea, in questo modo, una sinergia tra le situazioni educative e la loro concettualizzazione, tra l'esperienza e la sua teorizzazione.

Evitando una pericolosa "teoria normativa" dell'educazione (che può rivelarsi pericolosamente chiusa) dobbiamo giungere (come ha fatto Pearson) a una sorta di "teoria della pratica" educativa, in modo da formulare un'"epistemologia della pratica" educativa. Ciò costituisce un'ottima garanzia per analizzare la "struttura della qualità" in educazione, che può essere meglio compresa indagando – come dicevamo – il "tutto" dell'educazione, ovvero sia i fattori pratici sia i dispositivi teorici: saperi normativi, saperi empirici, saperi generali, saperi riflessivi ecc.

Il dibattito attorno alla teoria e alla pratica in pedago-

gia risiede nella più ampia riflessione sulla doppia natura delle azioni formative: intenzionali e imprevedibili, programmate e casuali, razionali ed empiriche. Uno dei presupposti della filosofia dell'educazione è proprio quello di eliminare tale separazione e di leggere le azioni formative all'interno di un *unicum*, un punto di vista organico e unitario in cui la teoria scientifica e la teoria normativa si congiungono in una pratica riflessiva e in una tecnica razionale.

Seguendo questa via emerge il problema del rapporto tra educazione, insegnamento e professione formativa. In questo caso l'approccio interpretativo di tale rapporto deve essere molto ampio, poiché concerne vari livelli: la *natura della professione* (conoscenza, tecnica, responsabilità, intenzionalità, idealizzazione, trattamento economico ecc.), il suo *riconoscimento* (edonismo psicologico, realtà sociale, relazione tra professione e comunità ecc.) e il suo *codice di condotta* (sistema di regole, identificazione dei ruoli, etica professionale, pratiche di formazione iniziale e in servizio ecc.).

Possiamo proseguire considerando il rapporto tra insegnamento ed educazione, nonché il tipo di descrizione che emerge dagli scritti contemporanei sulla filosofia dell'educazione. La domanda "che cos'è l'insegnamento?" viene interpretata principalmente come una domanda che riguarda transazioni isolate fra individui considerati soltanto come parti in tali transazioni, piuttosto che una domanda sull'attività degli insegnanti considerati come gruppo sociale. In effetti, c'è un rapporto strettissimo tra l'insegnamento e l'educazione, ma ciò non significa che non vi sia altro da aggiungere sul rapporto tra insegnamento ed educazione. Forse, il rapporto corretto e importante non è soltanto quello tra l'insegnamento in quanto tale e l'educazione, ma quello tra l'insegnamento come professione e l'educazione. Con ciò dobbiamo afferrare che è l'insegnamento che i maestri, i professori, gli educatori e i pedagogisti professionisti cercano di effettuare che conduce all'educazione. Pertanto, è l'insegnamento come

professione (= le professionalità formative) e non l'insegnamento in sé ciò che interessa maggiormente il filosofo dell'educazione.

Insieme a questi aspetti ci sono ulteriori problemi (tutti delicati) che i maestri, i professori, gli educatori e i pedagogisti sono spesso chiamati ad affrontare nel loro *operari* quotidiano: la cura della persona e la relazione d'aiuto, il rapporto educativo e la comunicazione interpersonale, i sentimenti (l'amore e il dolore, in particolare) e gli affetti, la felicità e il bene comune, la morte e il senso della vita, i valori e le scelte morali, la cultura e la libertà, l'emancipazione e l'autoritarismo, l'autenticità e l'intercultura ecc. Ed è nell'ambito di questi problemi che la filosofia dell'educazione può giocare un ruolo fondamentale: per considerare tali fenomeni sul piano formativo; per collocarli nell'alveo della problematizzazione teorica ed epistemologica; per collegarli all'esperienza esistenziale dell'educatore e dell'educando; per coglierli nella loro valenza etica e deontologica; per comprenderli nel loro significato culturale, sociale e politico; per connetterli con altri campi del sapere, seguendo piste interdisciplinari. Evidenze pedagogiche, queste, che mettono in luce l'identità e la funzione – oggi – della filosofia dell'educazione, come sapere fondamentale per la formazione dei maestri, dei professori, degli educatori, dei pedagogisti. Da qui emerge, ancora una volta, l'identità problematica e la funzione della filosofia dell'educazione, intesa come un indicatore di senso indispensabile per spiegare/comprendere la complessità dell'esperienza educativa.

Postilla Un modello attuale di filosofia dell'educazione: il decostruzionismo pedagogico. Il profilo e il contributo

Il congegno teorico del decostruzionismo

Il decostruzionismo è un termine di conio recente in filosofia, ma corrisponde a un concetto che viene da lontano e che ha alle spalle una storia assai significativa. È vero che è stata la lezione di Jacques Derrida a lanciarlo nel dibattito filosofico internazionale, affermandone lo statuto critico e mostrandone la stretta dipendenza con il pensiero di Nietzsche e di Freud, ma anche con quello di Heidegger e con modelli anteriori (si pensi a Voltaire, a Feuerbach e a Marx).

Il richiamo è alla *destructio* kantiana condotta nei confronti della metafisica, che si è poi delineata come una complessa avventura di decostruzione, attraverso molti percorsi, da quello logico a quello genealogico, da quello antropologico a quello socio-culturale, a quello psicoanalitico ecc., che ha occupato la storia di due secoli della filosofia, arrivando nel Novecento a delinearsi in tutta la sua varietà, la sua potenza, il suo radicalismo e spiazzando, così, storicamente e teoreticamente, il ruolo-chiave della metafisica, pur nella sua tenuta attraverso ritorni e trascrizioni. Possiamo dire che la metafisica sta scomparendo dal nostro orizzonte teoretico e sta entrando negli archivi del passato, pur tra contrasti e problemi. Nel Novecento la sua decostruzione è arrivata forse al capolinea, alla sua definitiva esecuzione, con Heidegger, con Wittgenstein, con i francofortesi (Habermas in particolare) e i loro eredi.

Il decostruzionismo è stata una posizione filosofica che ha trovato negli ultimi venticinque anni un largo seguito nella cultura occidentale, prima in Francia, poi negli

Stati Uniti e da lì diffondendosi in tutta la filosofia contemporanea, penetrando anche in Italia. Proprio nell'ultimo decennio, attraverso una serie di studi monografici, la presenza dello stesso Derrida si è fatta sempre più forte e incisiva, connettendo decostruzionismo ed ermeneutica. Infatti, le linee paradigmatiche della cultura contemporanea – postmoderna, dialogica, interculturale, globale – ruotano attorno al *decostruire* e all'*interpretare*, che sono un po' il *recto* e il *verso* di uno stesso modello cognitivo/etico, dal momento che si interpreta se si decostruisce quel "pregiudizio" che ci condiziona, accogliendolo ma rivedendolo nelle sue origini e, quindi, nel suo relativismo, procedendo a sue integrazioni, ma anche a spostamenti, correzioni ecc., in sostanza a sue progressive aperture e dilatazioni critiche.

La via della decostruzione è indirizzata a superare il "logocentrismo" della tradizione occidentale (la quale assegna al *logos* non solo un primato, ma anche un ruolo di vincolo) per accedere a un pensiero della *differenza* radicale (posta come alterità, come disseminazione, come decentramento) che possiamo elaborare su molti ambiti, con processi reiterati di critica, di impegno interpretativo, di dislocazione strategica, coinvolgendone sia gli aspetti formali (i "margini", le "tracce", gli "sproni" ecc.), sia quelli tematici (la "memoria", l'"amicizia", la "differenza" ecc.), i quali animano un pensiero che è soprattutto un effetto ambientale-etico-sociale-storico e un processo metapersonale. Il decostruzionismo guarda a un superamento della Tradizione (l'Occidente, la Metafisica, la Filosofia, la Scienza ecc.), per andare verso un pensiero che, incardinandosi sull'interpretazione, ne dilati tanto le valenze critiche quanto le procedure innovative.

La decostruzione è una via negativa alla determinazione del senso di un sapere che nel suo cammino diacronico si costruisce secondo criteri di rigore, di legittimazione del discorso, di potenziamento di strutture, ma anche secondo linee di senso che ne indicano le istanze regolative e i nuclei ideali permanenti, che ne tramano o guidano il

cammino, assegnandogli una sostanziale continuità. Un sapere è tale per le sue regole analitiche, ma anche per i suoi connotati trascendentali, storico-culturali, per le strutture *a priori* che gli assegnano un senso e una funzione, ovvero un compito e un orientamento. La decostruzione vuole smascherare questi fondamenti, renderli leggibili e disvelarli; essa agisce come un dispositivo preliminare per dissotterrare i pregiudizi e far emergere le infrastrutture, i nascosti, i non-detti.

Nel luglio del 1983 Derrida si propone di spiegare il significato della "decostruzione" in una lettera indirizzata a un amico giapponese e tradotta in italiano, l'anno successivo, all'interno della "Rivista di estetica". In questo caso il filosofo francese, ammettendo la difficoltà a definire (e, soprattutto, a tradurre) l'*operari* decostruttivo, presenta la decostruzione al negativo e mostra che essa non è un'analisi, non è un metodo, non è un atto. Al contrario, essa è un "supplemento", una "traccia", un "farmaco" che agisce senza distruggere, per interpretare, rimettere in moto, spostare elementi, scomporre, desedimentare. Da qui il decostruzionismo si propone come una voce centrale nel pensiero filosofico contemporaneo, che ne richiama e valorizza il radicalismo, al di fuori di ogni esito metafisico, fondazionistico, affidandosi al primato dell'interpretazione per comprendere criticamente/integralmente una determinata esperienza/situazione.

Il decostruzionismo come *focus* della filosofia dell'educazione

Tra gli anni sessanta e gli anni settanta del xx secolo – soprattutto in Francia – anche la pedagogia ha subito un radicale processo di decostruzione, che ha smascherato/demistificato i condizionamenti profondi, le latenze e gli impensati presenti nel discorso pedagogico contemporaneo. Sollevandosi a una quota teorica altissima, tale fronte della ricerca pedagogica d'oltralpe ha attivato un ripensamento assoluto, insieme a uno scavo profondissimo, rive-

lati indispensabili per raggiungere una sorta di "grado zero" della pedagogia stessa e per rilanciare quei fattori che continuano ad innervare, *en profondeur*, il dispositivo della formazione. Infatti, le decostruzioni intervenute attorno all'educazione, realizzate da tutto quel *côté* della ricerca pedagogica che nel 1968 ha avuto il suo centro-motore e il suo marchio simbolico, ne hanno messo a nudo sia l'*ideologismo*, sia il *conformismo*, sia l'*autoritarismo*.

In quegli anni abbiamo assistito al rilancio di una teorizzazione pedagogica che caratterizza l'epoca del *dopo* le ideologie, del *dopo* l'epistemologia e del *dopo* le scienze dell'educazione, *verso* le nuove ontologie "regionali", *verso* la conquista di senso e l'emancipazione del soggetto, *verso* la perimetrazione di una disciplina plurale a forte rischio di espropriazione. Una frontiera che, maturata a partire dal 1968 e dintorni, ha condotto a una discussione sulle "scansioni" educative, quasi sempre giocate con i poteri, le ideologie, i saperi, le varie forme egemoniche ecc. Tutto ciò al fine di ripensare lo stemma teorico della pedagogia in vista di una sua rinascita epistemica a cui non è concesso di trascurare la società e le sue "funzioni" amministrative, economiche, politiche, culturali. In quegli anni un arcipelago di intellettuali (da Althusser a Bourdieu e Passeron, da Lapassade a Schérer, da Hocquenghem a Reboul, da Lacan a Dolto e a Mannoni, da Snyders a Charlot, su su fino a Lobrot e a Lourau, tanto per fare alcuni nomi) si è mosso procedendo verso una scomposizione/ricomposizione della pedagogia tradizionale, spesso carica di compromissioni, collusioni, ambiguità, perversioni. Una consapevolezza dislocata, multireferenziale e complessa, che si decanta in una costellazione disciplinare assai variegata (dalla filosofia alla pedagogia, dalla sociologia alla psicoanalisi ecc.), indispensabile per interpretare quel processo formativo (semanticamente e storicamente denso, si pensi alla linea *paideia-humanitas-Bildung*) indispensabile per il raggiungimento di un equilibrio etico-esistenziale e l'ottenimento di uno *status* di completezza. Costituzione/emancipazione che coinvolge

gli stessi saperi pedagogici, chiamati – oggi come ieri – a ripensare la loro complessità in vista di una formazione del soggetto interpretata in modo critico e radicale, dinamico e complesso, dialettico e utopico.

Questo movimento di innovazione pedagogica si è articolato, almeno in Francia, con una serie di istanze e di specificità, tra cui quella – pedagogicamente cruciale e paradigmatica – dell'emancipazione. Tutto ciò in un'atmosfera culturale che ha trovato nell'esperienza del 1968 la rappresentazione massima e il punto di svolta, proprio a partire dalla Francia. Una "rivoluzione copernicana" che ha investito la società e ha contribuito (insieme alla rivolta studentesca e operaia) a scardinare le istituzioni, ma anche i saperi e, soprattutto, i luoghi dove essi circolavano.

Quel contesto ha rappresentato una vera e propria fucina in cui è venuta elaborandosi una decostruzione pratico-teorica della pedagogia e un modo nuovo di affrontare i problemi dell'educazione, di interpretare l'istituzione scolastica, di leggere più in profondità quella familiare, di mettere a punto riflessioni pedagogiche "alternative". In questo clima di revisione radicale della riflessione teorica in educazione e delle pratiche didattiche, ad un tempo, la pedagogia è stata smontata nei suoi condizionamenti, nei suoi interessi, nelle sue forme egemoniche (che pesavano e pesano tuttora sul suo sapere, inteso come sapere istituzionalizzato e come sapere *tout court*) e nel suo ruolo di legittimazione e di conformismo. Si sono affermati, così, alcuni *exempla* innovativi che hanno contribuito a teorizzare un sapere a forte caratura scientifica, ma soprattutto a smascherare la riproduzione sociale operata dalle istituzioni educative, a combattere contro i "miti" degli adulti, a recuperare/valorizzare l'età infantile, a denunciare le forme "perverse" dell'insegnamento e le proceduralità "impossibili" della pedagogia, a rilanciare il ruolo della relazione educativa, promuovendo pratiche pedagogiche non direttive, anti-istituzionali, progressiste ecc.

Tali radicalizzazioni pedagogiche ci hanno consegnato un *dérèglement* della pedagogia e dell'educazione orientato a smascherare *ab imis* il congegno teorico della pedagogia, attivando una critica dell'ideologia pedagogica e una promozione di istanze radicali, ma anche una ricostruzione dello stemma epistemologico del sapere educativo determinato da una "antipedagogia" rivolta a descolarizzare la società, a demistificare la ritualità educativa e le istituzioni nelle quali essa viene a consumarsi. Un atteggiamento ermeneutico doppio, questo, che ha interpretato/spiegato – rivelandone i significati pedagogici – alcuni macro-vettori "latenti" nella/della condizione pedagogica: l'ideologia, il mito, il desiderio, l'inconscio, la libertà, la differenza, l'alterità ecc.

Un paradigma centrale in pedagogia

La *lectio* del decostruzionismo ha agito e agisce tuttora non solo in filosofia, ma in molte altre aree: nella cultura letteraria, nel pensiero giuridico, nelle esperienze artistiche e nelle progettazioni architettoniche, come pure in pedagogia. Sono molteplici i fronti sui quali il decostruzionismo ha operato in pedagogia. Un'operazione che ha realizzato un disvelamento dei nascosti, un recupero degli impensati, un esame dei non-detti, un'analisi dei silenzi. Aspetti che solo ad una lettura ermeneutica e decostruttiva si mostrano nella loro evidenza e possono essere pensati non come limiti, ma come matrici di un pensiero che può/deve essere riletto a partire da quelle radici implicite.

L'ottica decostruttiva deve, quindi, agire anche in pedagogia come un dispositivo preliminare, per dissotterrare pregiudizi e smascherare infrastrutture. Un'ottica che serve anche a corredare la pedagogia stessa di uno statuto autoriflessivo, di una valenza epistemologica, di una prospettiva critico-radical, di un ruolo socialmente/politicamente più audace.

Dunque, decostruire la pedagogia non solo è possibi-

le, ma è anche necessario: per liberarla, per riaffermarla nella sua problematica più genuina, per ripensarla secondo le origini e secondo quel *telos* che riappare dopo la decostruzione, dopo l'uscita dai condizionamenti più profondi, più antichi e più inconsci. In particolare, il decostruzionismo può operare in pedagogia, allo scopo di smascherare, attraverso alcuni itinerari di decostruzione, una serie di dispositivi che condizionano – oggi – il modo di pensare/fare educazione: la *metafisica*, il *dominio*, il *dualismo mente/affetti*, l'*etnocentrismo*, l'*ideologia*, la *corporeità*, la *mistificazione*, l'*insegnamento*, il *potere* (per fare solo alcuni esempi).

La *metafisica*. La pedagogia, che è vissuta in secolare simbiosi con la metafisica, solo in tempi recenti si è venuta scrollando di dosso questo "giogo". E lo ha fatto con un processo assai articolato e complesso, prima con un forte legame con l'empirismo, poi attraverso l'illuminismo, attraverso lo storicismo e il positivismo, poi il pragmatismo, il marxismo, l'esistenzialismo ecc., tutte filosofie che stanno oltre e contro il modello metafisico, lo accantonano e lo delegittimano, assegnando alla pedagogia uno statuto di scienza empirica da un lato e di scienza storica (e politica) dall'altro. Tuttavia, i rischi di un ritorno alla metafisica sono ancora presenti. Il *logos*, la *ratio*, il dominio, la coscienza, la mente, l'essere, la totalità enciclopedica ecc., sono tutte strutture che si riverberano in vari ambiti, compreso quello pedagogico. Pertanto, l'opera di decostruzione attorno alle radici metafisiche della pedagogia è attuale e importante per una conversione della pedagogia in un senso più storico, più critico e più epistemologico.

Il *dominio*. Le riflessioni del marxismo (soprattutto francese), della psicoanalisi lacaniana e della "teoria critica" francofortese hanno mostrato la permanenza del dominio come infrastruttura della cultura/civiltà occidentale, il suo caratterizzarsi come prerequisito e come impensato di un'identità collettiva. Il terreno della pedagogia/educazione legittima la riconferma di questa infrastruttura ge-

netica della nostra civiltà. Infatti, la pedagogia (dalla Grecia classica a noi) è strettamente congiunta – teoricamente e praticamente – al principio del dominio. La logica del dominio è vissuta come un *a priori* che agisce sulla teoria e sui modelli di formazione che produce. La formazione per la *polis*, il controllo del soggetto, l'autoritarismo del rapporto educativo, il ruolo della figura del padre sono tutti momenti di questa incorporazione del dominio nell'educazione, che nasce da presupposti lontani (come la supremazia del maschile) che hanno agito trasversalmente e costantemente *dentro* la tradizione pedagogica.

Il *dualismo mente/affetti*. Anche il dualismo mente/affetti ha attraversato millenni di educazione e pedagogia e si è attivato alle origini dell'Occidente. Da Platone all'ellenismo, dal cristianesimo alla Modernità, quel presupposto non è mai caduto. Solo con Freud è cominciato ad entrare in crisi, ha indebolito le proprie certezze, ma non è crollato: Piaget (e il cognitivismo) insegna. Ed è un dualismo che ha agito per molte vie: nella pratica scolastica (legandola alla *sola* formazione intellettuale e alla repressione degli affetti), nell'educazione familiare (autoritaria, adultocentrica ecc.), nella costruzione di pedagogie dualistiche ecc. Oggi percepiamo l'antinomia del dualismo e ci interroghiamo sulla sua legittimità, auspicando un oltrepassamento. Così, anche la pedagogia deve restituire spazio alle emozioni, riconoscendole e valorizzandole, superando il divorzio ancestrale tra mente e affetti e guardando a un'integrazione tra i due fattori costitutivi della vita soggettiva.

L'etnocentrismo. Il processo di decostruzione e comprensione caratterizza anche l'assetto cognitivo della *forma mentis* interculturale. La stessa decostruzione si carica, insieme, di un significato di vissuto concreto e di approccio metodologico, come qualcosa che investe l'io e il suo sé, la cultura da cui proviene, gli schemi mentali che lo strutturano, i valori che lo nutrono, l'etnocentrismo che porta con sé, ma che deve essere criticamente rivisitato, eventualmente qualificato come "pregiudizio" e come

"appartenenza" e quindi come un possibile "blocco" all'incontro e al dialogo.

Non si tratta di rovesciare/annullare l'identità: processo, tra l'altro, impossibile, poiché in essa "siamo", "viviamo", "agiamo" e "pensiamo"; bensì di rimetterla in discussione come "punto di vista" che *non* esclude altri "punti di vista", che deve anche misurarsi con questi; si tratta di "mettere in questione" l'etnocentrismo esclusivo e imperialistico oppure difensivo e aggressivo, per dare spazio a una visione più *relativistica*, più *critica*, più *dinamica* anche delle culture, a partire da quella di origine, ponendone in luce la *parzialità* nell'elaborazione dei valori, dei modelli, degli schemi mentali; operazione complessa – teorica e pratica – ma che risulta effettivamente "di base" per porsi in linea con la società pluralistica che è in marcia, anzi è già tra noi, per accoglierla come occasione, come sfida, come possibilità, come arricchimento.

L'ideologia. La scuola è anche il luogo privilegiato per una diffusione-razionalizzazione-riproduzione delle differenziazioni socio-culturali ed economiche. Con i loro contributi, Althusser, Bourdieu e Passeron prendono spunto da una lettura delle condizioni di produzione fino a dipanare le proceduralità (soprattutto quelle formative) attraverso le quali un certo potere riproduce i propri connotati (i mezzi e le forze) nella società stessa. *Mezzi* che determinano una riproduzione cristallizzata di quei "meccanismi globali" che procedono ininterrottamente all'interno di un sistema economico. *Forze* che, invece, vengono ad autodeterminarsi su un capitale variabile (a un tempo biologico e storico) che stabilisce la configurazione materiale grazie alla quale il soggetto può assicurare la sua produzione professionale. La scuola, secondo tali posizioni, si organizza in base a un modello di ragione che produce una trasformazione-omologazione-civilizzazione dei soggetti capaci di svolgere mansioni professionali razionalizzate nel paradigma storico dell'esistente. Ciò si spiega ancora meglio se pensiamo al fatto che la riproduzione della forza lavoro non richiede soltanto una riproduzione

delle professionalità, bensì una “violenza simbolica” e un’“autorità pedagogica” che implicano la riproduzione delle forme di sottomissione alle regole (moralì, politiche, sociali, economiche) costituite in una data fase storica.

La *corporeità*. L'*Emilio perverso*, che René Schérer pubblica nel 1974, è un esempio di pedagogia decostruttiva. Infatti, si tratta di una rilettura dell'educazione sessuale in vista di una pedagogia critico-radicalè, capace di rompere con i modelli della tradizione e di ripensare in modo nuovo i processi formativi. Già dal corpo infantile, secondo Schérer, inizia quel controllo sociale che si sviluppa per tutta la vita. Il bambino vigilato, controllato, censurato dall'educatore reprime la propria corporeità. Una vigilanza che è tipica dell'educazione e che è stata teorizzata dallo stesso Rousseau, il pedagogista libertario, ma conformatore. Da qui la necessità, secondo Schérer, di “perverso” Emilio, di sottrarlo al dominio del maestro per renderlo possessore di sé, del proprio corpo e della propria volontà. E liberarlo significa fargli esprimere interamente le funzioni del corpo. Infatti, Schérer rilancia la centralità formativa del desiderio che attraversa anche il rapporto educativo e lo rende prezioso, come dimostra l'esperienza della “paternità” o quella del “maestro filosofo”.

La *mistificazione*. Due anni più tardi – nel 1976 – anche se in un alveo più strettamente sociologico, il rapporto bambino/adulto è stato affrontato anche da Bernard Charlot. In uno dei suoi lavori più conosciuti, *La mistificazione pedagogica*, egli critica il fatto che l'educazione del bambino presupponga l'autorità dell'adulto e la trasmissione di determinati modelli a cui adeguarsi. Una forma pedagogica caratterizzata da una lunga tradizione all'interno dei sistemi filosofici e pedagogici, dove ritroviamo varie immagini d'infanzia collegate ad altrettante impostazioni teoretiche. Così, secondo Charlot, nella storia del pensiero filosofico (da Platone ad Aristotele, da Cartesio a Kant e da Locke a Rousseau), l'infanzia è stata considera-

ta come l'età della corruzione, la quale ricorre nell'immagine che ci facciamo del bambino come cattiveria, instabilità, disordine, impulsività, debolezza, incapacità, imperfezione, incompiutezza. Secondo Charlot, la problematizzazione messa in gioco dalla psicoanalisi è riuscita (almeno in parte e secondo un'ottica decostruttiva) a scardinare questa sorta di invariabile teorico-educativa e a porre sotto una luce totalmente diversa l'identità dell'uomo, a partire da quella infantile.

L'*insegnamento*. Derrida stesso, all'interno del GREPH (Groupe de Recherche sur l'Enseignement Philosophique), inizia negli anni settanta un lavoro di connessione tra le istituzioni educative e i processi formativi, toccando alcuni aspetti *profondi* e *celati* dell'insegnamento, specialmente di quello filosofico. La sua tesi centrale è che non c'è neutralità e naturalità nell'insegnamento. Esso si svolge *dentro* un'istituzione pedagogica che ha forme, norme, obblighi, quadri, regole, e che come tale deve essere sottoposta a critica. Anche nella scuola alberga quel “fallologocentrismo” che deve essere decostruito nella nostra cultura, a cominciare dalla scena scolastica, in cui si formano e si riconfermano i presupposti della metafisica tradizionale. Come mostra Derrida, la decostruzione ha sempre riguardato, in linea di massima, l'apparato e la funzione d'insegnamento in generale, l'apparato e la funzione filosofica in particolare e per eccellenza. Dobbiamo, così, lottare su due fronti, sul terreno del modello istituzionale-scolastico e su quello dell'insegnamento-guida – la filosofia – per arrivare a proporre la trasformazione positiva, affermativa, estensiva e intensiva dell'insegnamento pluralizzando il ruolo (critico), lo spazio (libero) e l'identità (dialettica).

Il *potere*. Michel Foucault è stato uno dei grandi *matres-à-penser* della cultura (non solo filosofica) contemporanea. Al cuore del suo lavoro permane una vocazione critica, anzi critico-radicalè, che lo porta a rileggere il costituirsi (e storico e teorico) di quelle nozioni da cui il

pensiero occidentale dipende (da quella di soggetto a quella di verità, da quella di scienza a quella di ragione) e a proporre riorganizzazioni assai eterogenee rispetto alle "immagini" tradizionali. In questo ampio progetto di rilettura e decostruzione dell'Occidente il soggetto riemerge dopo la "morte dell'uomo", di ogni antropologia umanistica, coscienzialistica ed essenzialistica e vive – invece – dentro la storia, dentro le sue strategie di potere, i suoi dispositivi di governo, le sue articolazioni di saperi e di pratiche sociali; fuori di lì è un'astrazione, ma dentro è un elemento-chiave (il più centrale, soprattutto nel Moderno, ma già in tutto l'Occidente) della totalità del reale. Pertanto, è un soggetto che va studiato nel suo costituirsi e va indagato presso le pratiche e le istituzioni che vengono a governarlo – secondo una logica "microfisica" – nella sua forma e nella sua funzione. Prima di quelle pratiche teoriche il soggetto è soltanto un punto vuoto, una pura inerzialità. Allora è il potere che ci permette di leggere correttamente il soggetto, e di leggerlo dentro le pratiche e i saperi che lo tematizzano, epoca per epoca. Nel Moderno, poi, tale "regola" del governare i soggetti per produrli si dispiegherà nella sua forma più esplicita, attivando il dispositivo del "sorvegliare e punire" che è, a conti fatti, una pratica teorica finalizzata a ridescrivere in modo funzionale al potere sociale la stessa interiorità del soggetto. Anzi, il Moderno produce un'idea di "governamentalità" che tende a farsi la regola della totalità fissandosi come *a priori* antropologico, per quel soggetto che – ormai – può vivere (essere, pensare) solo dentro l'ordine sociale, accogliendone l'ordine del discorso, anche del discorso su di sé. Foucault, dunque, è il teorico delle pratiche specifiche che permettono la costituzione dei soggetti. Una costituzione che non è solo un effetto sociale, un effetto politico, un effetto di vicende psico-socio-ambientali, ma è l'effetto di tecnologie, di pratiche, di dispositivi specifici, di macchine pedagogiche che Foucault ha contribuito a smascherare, a demistificare e a decostruire.

Alla ricerca degli impliciti pedagogici

Come abbiamo visto, i temi, le ricerche, i testi e le posizioni del *côté* decostruzionista mostrano che anche nella pedagogia (come in altri saperi) agiscono molteplici impensati, che vi operano più o meno esplicitamente e non sempre in modo lineare e univoco. In questo caso impensato non vale come nascosto, occultato o rimosso, ma anche come qualcosa di cui si è parzialmente consapevoli e che viene considerato come una condizione dell'agire e del riflettere in ambito pedagogico. Impensato come qualcosa di quasi naturale. Non si tratta solo dei silenzi, ma anche degli impliciti pedagogici, che vanno – comunque – definiti e interpretati (criticamente), decostruiti e ricostruiti (attraverso un lavoro ermeneutico) per una messa a punto epistemologica e un'autocomprensione del pedagogico. Si tratta di *a priori* storico-eidetici che solo un lavoro di rilettura genealogico-critica del passato (partendo dal presente) può far emergere e sottoporre a un'analisi logica e razionale. Ciò che va sottolineato in questo lavoro ermeneutico è che è sempre necessario partire da una decostruzione che liberi il sapere da condizionamenti inconsci, da prerequisiti taciuti, da infrastrutture nascoste, rendendo tutto più esplicito, criticabile, sottoposto al libero esame della ragione e dell'interpretazione.

Decostruire è, quindi, un compito specifico anche della riflessione pedagogica contemporanea. In altri termini, si tratta di un modello "collettore" della pedagogia critico-radical. Un compito difficile e sfuggente che è stato realizzato proprio nel corso degli anni sessanta-settanta (e oltre) attraverso una serie di nuclei di lavoro che hanno attraversato altrettanti aspetti della riflessione e della prassi educative.

Così, disponendosi su una dimensione decostruttiva, annodandosi intorno al congegno pedagogico secondo un'ottica che potremmo definire radicale-radical, reclamando una costante interrogazione attorno ai processi formativi, questo movimento non ha cominciato *d'emblée*,

ma è maturato precedentemente in seno alla filosofia, alla psicopsicologia, al modello marxista classico, alla psicoanalisi freudiana, all'antropologia e alla linguistica strutturaliste, in parte anche alla lezione pedagogica attivistica. L'obiettivo non era tanto quello di dissolvere le istituzioni educative esistenti, quanto quello di scuoterle, di rinnovarle, anche demistificandole. È evidente che tale azione era indispensabile per risolvere il problema dell'emancipazione del soggetto e condurlo dalle acque stagnanti del conformismo a quelle più agitate della libertà e della ragione critica.

Anche in pedagogia, infatti, ha prevalso un modello che ha guardato alla costituzione/emancipazione etico-politica del soggetto, individualmente e socialmente inteso. Ciò ha illuminato la pedagogia come una disciplina "di frontiera", collocata a cavaliere fra teoria e prassi, predisposta a vivere "in presa diretta" le sfide antropologico-culturali del proprio tempo. Una pedagogia che ha guardato, *in primis*, al rapporto educativo, al ruolo della cultura nella formazione, alle istituzioni educative, alle espropriazioni generate dal politico, alle strutture antropologiche interiorizzate, al recupero della corporeità in educazione, all'indottrinamento come degenerazione dell'insegnamento, all'enfatizzazione di una ragione edipica, alle forme di descolarizzazione e di educazione non direttiva.

Un'operazione decostruttiva ed ermeneutica che, attraverso un principio critico-radicalo, ha sollecitato, *en pédagogie*, una precisa concezione non riduttiva, dialettica e utopica della formazione umana dell'uomo.

Bibliografia

Manuali, enciclopedie, testi introduttivi e generali

- ALTAREJOS MASOTA F., NAVAL DURÁN C., *Filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2003.
- AVANZINI G., *Introduction aux sciences de l'éducation*, Privat, Toulouse 1976.
- BANFI A., *Pedagogia e filosofia dell'educazione*, Istituto Antonio Banfi-Regione Emilia Romagna, Reggio Emilia-Bologna 1986.
- BÁRCENA ORBE F. et al., *La filosofía de l'educación en Europa*, Dykinson, Madrid 1992.
- BARONI A., *La filosofia dell'educazione ed altri problemi pedagogici*, Malipiero, Bologna 1961.
- BERTAGNA G., *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000.
- BERTOLINI P., *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna 1996 (con la collaborazione di L. Caronia).
- BERTUGNO M. E., *Un itinerario di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- BOUVERESSE-QUILLIOT R. (éd.), *Éducation et philosophie*, Presses Universitaires de France, Paris 1993.
- BRUBACHER J. S., *Filosofías modernas de la educación*, Editorial Letras, Mexico 1964.
- CAMBI F. (a cura di), *La filosofia dell'educazione oggi*, in "Studi sulla formazione", 1-2, 1998.
- ID., *La filosofia dell'educazione: struttura, funzione, modelli*, in "Nuove Ipotesi", 1, 1993.
- ID., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- ID., *Sugli "universal" della pedagogia*, in "Studi sulla formazione", 2, 2003.
- CAMBI F., COLICCHI E., MUZI M., SPADAFORA G., *Pedagogia generale*, La Nuova Italia, Firenze 2001.
- CAMBI F., OREFICE P., RAGAZZINI D. (a cura di), *I saperi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- CATALFAMO G., *La filosofia contemporanea dell'educazione*, Signorelli, Roma 1977.

GIVES G., *La filosofia dell'educazione in Italia oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1978.

COLICCHI E., *Ragione e scienza nella filosofia dell'educazione classica*, Palumbo, Palermo 1984.

DE KONINCK T., *Philosophie de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris 2004.

DEMETRIO D., *Filosofia dell'educazione ed età adulta*, UTET, Torino 2003.

FINK E., *Natur, Freiheit, Welt*, Königshausen und Neumann, Würzburg 1992.

FLORES D'ARCAIS G. (a cura di), *Nuovo dizionario di pedagogia*, Edizioni Paoline, Torino 1982.

FORNACA R., *Introduzione alla pedagogia*, Carocci, Roma 1997.

FRABONI F., GUERRA L., SCURATI C., *Pedagogia*, Bruno Mondadori, Milano 1999.

FRABONI F., PINTO MINERVA F., *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 1994.

FULLAT O., *Filosofías de l'educaci3n*, CEAC, Barcelona 1992.

GENOVESI G., *Le parole dell'educazione*, Corso, Ferrara 1998.

GRANESE A., *Dialettica dell'educazione*, Editori Riuniti, Roma 1976.

ID., *Istituzioni di pedagogia generale*, CEDAM, Padova 2003.

HANNOUN H., DROUIN-HANS A.-M. (éds.), *Pour une philosophie de l'éducation*, CRDP, Dijon 1994.

HUSÉN T., POSTLETHWAITE T. N. (eds.), *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press, Oxford-New York 1985-94, 12 voll.

IORI V., *Filosofia dell'educazione*, Guerini e Associati, Milano 2000 (con la collaborazione di A. Risso).

IZZO D., *Manuale di pedagogia generale*, ETS, Pisa 1996.

LAENG M. (a cura di), *Atlante della pedagogia*, Tecnodid, Napoli 1990-93, 3 voll.

ID. (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia 1989-2003, 7 voll.

ID. (a cura di), *I contemporanei*, Giunti-Barbera, Firenze 1975.

LORO D., *Filosofia dell'educazione*, Libreria Editrice Universitaria, Verona 1998.

MANTEGAZZA R., *Filosofia dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano 1998.

MAPELLI B., *Nuove virtù*, Guerini e Associati, Milano 2004 (con un saggio di D. Demetrio).

MARCHESINI G. (a cura di), *Dizionario delle scienze pedagogiche*, Società Editrice Libreria, Milano 1929, 2 voll.

MARIANI A., *La pedagogia dei nostri giorni*, in "Pedagogia oggi", 1, 2004.

MCCLELLAN J. E., *Philosophy of Education*, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs (NJ) 1976.

MIALARET G., *Introduzione alla pedagogia*, Armando, Roma 1970.

MIALARET G., DEBESSE M. (a cura di), *Trattato delle scienze pedagogiche*, Armando, Roma 1971-80, 10 voll.

MORANDI F., *Philosophie de l'éducation*, Nathan, Paris 2000.

ORLANDO CIAN D. (a cura di), *Lineamenti di pedagogia generale*, in "Studium educationis", 2, 1999.

PETERS R. S. (ed.), *Philosophy of Education*, Oxford University Press, Oxford 1973.

PRELLEZO J. M., NANNI C., MALIZIA G. (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, ELLEDICI-LAS-SEI, Torino-Roma 1997.

REBOUL O., *La filosofia dell'educazione*, Armando, Roma 1997.

RESTA R., *Filosofia dell'educazione*, CEDAM, Padova 1942.

SERAFINI G., *Questioni di filosofia dell'educazione*, La Goliardica, Roma 1988.

SUCHODOLSKI B., *Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza*, Armando, Roma 1972.

ID., *Trattato di pedagogia generale*, Armando, Roma 1964.

TAROZZI M., *Pedagogia generale*, Guerini e Associati, Milano 2001.

TISATO R. (a cura di), *Pedagogia*, Feltrinelli, Milano 1974.

VAZQUEZ S. M., *La filosofía de la educación*, CIAFIC, Buenos Aires 2001.

VERGNIoux A. (éd.), *Penser l'éducation*, ESF, Paris 2005.

VIOTTO P., *Per una filosofia dell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 1981.

VOLPICELLI L. (a cura di), *La pedagogia*, Vallardi, Milano 1970-72, 14 voll.

XODO CEGOLON C., *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, CLEUP, Padova 1993.

Storia della pedagogia e dell'educazione

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

BLÄTTNER F., *Storia della pedagogia*, Armando, Roma 1972.

BOCHICCHIO F., *Democratizzazione della scuola italiana*, CLUEB, Bologna 1995.

BOWEN J., *Storia dell'educazione occidentale*, Mondadori, Milano 1979-83, 3 voll.

CAMBI F. (a cura di), *La storia sociale dell'educazione*, in "Studi sulla formazione", 1, 2004.

ID., *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005.

ID., *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2003.

- ID., *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 1995.
- CAMBI F., CHIARANDA M. (a cura di), *Storia della pedagogia/Storia dell'educazione*, in "Studium educationis", 2, 2001.
- CAMBI F., ULIVIERI S. (a cura di), *I silenzi nell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- CHIOSSO G., *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997.
- GIVES G., GENOVESI G., RUSSO P. (a cura di), *I classici della pedagogia*, Angeli, Milano 1999.
- FORNACA R., *La pedagogia filosofica del '900*, Principato, Milano 1989.
- ID., *Storia della pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1991.
- GENOVESI G., *Storia dell'educazione*, Corso, Ferrara 1994.
- HOBBSAWM E. J., *Il secolo breve*, Rizzoli, Milano 1995.
- MANNO M., *Ricordando Alcibiade*, Anicia, Roma 2005.
- MIALARET G., VIAL J., *Storia mondiale dell'educazione*, Città Nuova, Roma 1986-88, 4 voll.
- SANTONI RUGIU A., *Storia sociale dell'educazione*, Principato, Milano 1979.
- TRISCUZZI Z., *Storia sociale della psicologia*, Liguori, Napoli 1987.
- ULIVIERI S. (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 1999.

Classici e classici contemporanei

- AGOSTINO, *Confessioni*, Rizzoli, Milano 1994.
- ID., *De magistro*, Mursia, Milano 1993.
- ALBERTI L. B., *I libri della famiglia*, Einaudi, Torino 1969.
- ALTHUSSER L., *Ideologia ed apparati ideologici di Stato*, in "Critica Marxista", 5, 1970.
- ARDIGÒ R., *La scienza dell'educazione*, Drucker, Padova 1903.
- ARISTOTELE, *Etica nicomachea*, Laterza, Roma-Bari 1988.
- BAINÉ A., *La scienza dell'educazione*, Dumolard, Milano 1880.
- BERTIN G. M., *Educazione al cambiamento*, La Nuova Italia, Firenze 1976.
- ID., *Educazione e alienazione*, La Nuova Italia, Firenze 1973.
- ID., *Introduzione al problematicismo educativo*, Marzorati, Milano 1951.
- ID. (a cura di), *La filosofia dell'educazione, oggi*, in "Scuola e Città", 1-2, 1976.
- ID., *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1977.
- ID., *Ragione protetiforme e demonismo educativo*, La Nuova Italia, Firenze 1987.

- BORGHI L., *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1951.
- ID., *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze 1962.
- ID., *Presente e futuro nell'educazione del nostro tempo*, Liguori, Napoli 1987.
- BROCCOLI A., *Ideologia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.
- BRUNER J., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1990.
- CAMPANELLA T., *La città del sole*, Einaudi, Torino 1941.
- CAPPONI G., *Sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- CASSIRER E., *Saggio sull'uomo*, Armando, Roma 1968.
- CHÂTELET F., DERRIDA J., FOUCAULT M., LYOTARD J.-F., SERRES M., *Politiche della filosofia*, Sellerio, Palermo 1979.
- COMENIO J. A., *Grande didattica*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- ID., *Pampaedia*, Armando, Roma 1968.
- COMTE A., *Corso di filosofia positiva*, UTET, Torino 1979, 2 voll.
- DE MONTAIGNE M., *Saggi*, Mondadori, Milano 1970.
- DERRIDA J., *La disseminazione*, Jaca Book, Milano 1989.
- ID., *La scrittura e la differenza*, Einaudi, Torino 1971.
- ID., *Margini della filosofia*, Einaudi, Torino 1997.
- ID., *Materiali teorici per una decostruzione dell'insegnamento*, in "Studi sulla formazione", 1, 2000.
- ID., *Pacific Deconstruction*, in "Rivista di estetica", 17, 1984.
- ID., *Psyché*, Galilée, Paris 1998.
- DESCARTES R., *Opere*, Laterza, Roma-Bari 1967, 2 voll.
- DEWEY J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949.
- ID., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951.
- ERASMO DA ROTTERDAM, *La formazione cristiana dell'uomo*, Rusconi, Milano 1989.
- ID., *Sulle buone maniere dei bambini*, a cura di F. Cambi, Armando, Roma 2000.
- FAZIO-ALLMAYER V., *Saggi di filosofia dell'educazione*, La Voce, Firenze 1922².
- FICHTE J. F., *La missione del dotto*, La Nuova Italia, Firenze 1973.
- FOUCAULT M., *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano 1984.
- ID., *La "governamentalità"*, in "aut aut", 167-168, 1978.
- ID., *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano 1978.
- ID., *L'uso dei piaceri*, Feltrinelli, Milano 1984.
- ID., *Microfisica del potere*, Einaudi, Torino 1977.
- ID., *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino 1976.
- FOUCAULT M. et al., *Tecnologie del sé*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- FRÖBEL F., *L'educazione dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

GABELLI A., *Educazione positiva e riforma della società*, La Nuova Italia, Firenze 1972.

GENTILE G., *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Sansoni, Firenze 1954.

GRAMSCI A., *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Einaudi, Torino 1948.

HEGEL G. W., *La fenomenologia dello spirito*, La Nuova Italia, Firenze 1960, 2 voll.

ID., *La scuola e l'educazione*, Angeli, Milano 1985.

HERBERT J. F., *Pedagogia generale*, Roma, Signorelli, 1972.

HESSEN S., *Fondamenti filosofici della pedagogia*, Armando, Roma 1956.

KANT I., *La metafisica dei costumi*, Laterza, Bari 1970.

ID., *Pedagogia*, Paravia, Torino 1945.

KILPATRICK W. H., *Filosofia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1963.

LABERTHONNIÈRE L., *Teoria dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1968³.

LACAN J., *Scritti*, Einaudi, Torino 1974, 2 voll.

LAMBRUSCHINI R., *Della educazione e della istruzione*, La Nuova Italia, Firenze 1964.

LAPASSADE G., *L'autogestione pedagogica*, Angeli, Milano 1973.

LAPORTA R., *Avviamento alla pedagogia*, Carocci, Roma 2001.

ID., *Educazione e libertà in una società in progresso*, La Nuova Italia, Firenze 1960.

ID., *Educazione e scienza empirica*, RAI-DSE, Roma 1980.

ID., *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze 1971.

ID., *La via filosofica alla pedagogia*, in "Bollettino della SFI", 1, 1975.

LOCKE J., *Pensieri sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1976.

MARCO AURELIO, *Pensieri*, Rizzoli, Milano 1995.

MARITAIN J., *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2001.

MARX K., *L'ideologia tedesca*, Editori Riuniti, Roma 1958.

ID., *Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*, La Nuova Italia, Firenze 1978, 2 voll.

ID., *Manoscritti economico-filosofici*, Editori Riuniti, Roma 1980.

NIETZSCHE F., *Così parlò Zarathustra*, Mondadori, Milano 1957.

ID., *Schopenhauer come educatore*, Boringhieri, Torino 1958.

ID., *Sull'avvenire delle nostre scuole*, Adelphi, Milano 1975.

PICO DELLA MIRANDOLA G., *Discorso sulla dignità dell'uomo*, La Scuola, Brescia 1987.

PLATONE, *La Politica*, Laterza, Bari 1966.

ID., *La Repubblica*, Laterza, Roma-Bari 1978.

ID., *Le Leggi*, Laterza, Bari 1971.

PSEUDO-PLUTARCO, *Come educare i propri figli*, La Nuova Italia, Firenze 1994.

QUINTILIANO M. F., *L'istituzione oratoria*, UTET, Torino 1979, 2 voll.

RICHTER J. P., *Levana*, UTET, Torino 1972.

ROSMINI A., *Sull'unità dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1968.

ROUSSEAU J.-J., *Emilio*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

SCHELLING F. W., *Lezioni sul metodo dello studio accademico*, Guida, Napoli 1989.

SENECA L. A., *Lettere a Lucilio*, UTET, Torino 1951.

SIMMEL G., *L'educazione in quanto vita*, Il Segnalibro, Torino 1995.

SPENCER H., *Educazione intellettuale, morale e fisica*, La Nuova Italia, Firenze 1973.

ID., *I primi principi*, Bocca, Torino 1901.

TOMMASO D'AQUINO, *De magistro*, Armando, Roma 1965.

VICO G., *La scienza nuova*, Laterza, Roma-Bari 1978.

WASHBURN C. W., *Filosofia vivente dell'educazione*, Le Monnier, Firenze 1957.

Autori, correnti e modelli attuali

ACONE G., *Jacques Maritain e la filosofia cristiana dell'educazione*, Morano, Napoli 1988.

BALDACCÌ M., *Il problematicismo*, Milella, Lecce 2003.

BANDINI G., CERTINI R. (a cura di), *Frontiere della formazione post-moderna*, Armando, Roma 2003.

BARBIERI N., *La filosofia analitica dell'educazione e l'analisi del discorso pedagogico*, CLEUP, Padova 2001.

CAMBI F., *Decostruzionismo e pedagogia. Note ed appunti*, in "Studi di storia dell'educazione", 1, 1992.

ID. (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano. Modelli pedagogici*, Armando, Roma 2002.

ID., *Libertà da... L'eredità del marxismo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1994.

CAMBI F., OREFICE P. (a cura di), *Educazione, libertà, democrazia*, Li-guori, Napoli 2005.

CAMBI F., SANTELLI BECCEGATO L. (a cura di), *Modelli di formazione*, UTET, Torino 2004.

CULLER J., *Sulla decostruzione*, Bompiani, Milano 1988.

DARDER A., BALTOIANO M., TORRES R. D. (eds.), *The Critical Pedagogy Reader*, RoutledgeFalmer, New York-London 2003.

ERBETTA A. (a cura di), *L'imprendibilità dell'esistere*, Il Segnalibro, Torino 1997.

ERDAS F. E., *Decostruzionismo e pedagogia*, in "Scuola e Città", 5-6, 1995.

FADDA R., *La pedagogia critica*, in "Studi sulla formazione", 1, 1999.

FLORES D'ARCAIS G., *Le ragioni di una teoria personalistica dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1987.

ID. (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia 1994.

GENNARI M., *Interpretare l'educazione*, La Scuola, Brescia 1992.

GIAMBALVO E. (a cura di), *Cinquant'anni di personalismo critico*, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, Palermo 2001.

ID., *L'ipotesi pedagogica nel problematismo*, Ila-Palma, Palermo 1980.

ID., *Ricerche sullo strutturalismo pedagogico*, Ila-Palma, Palermo 1979.

GRANESE A., *Filosofia analitica e problemi educativi*, La Nuova Italia, Firenze 1968.

ID., *Il labirinto e la porta stretta*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

KOHLI W. (ed.), *Critical Conversations in Philosophy of Education*, Routledge, New York-London 1995.

LYOTARD J.-F., *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1981.

MALAVASI P., *Tra ermeneutica e pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

MANACORDA M. A., *Il marxismo e l'educazione*, Armando, Roma 1964.

ID., *Ricerca pedagogica, impegno educativo, testimonianza politica*, in "Studi sulla formazione", 2, 2002.

MANNO M., *La persona come metafora*, La Scuola, Brescia 1998.

MARI G., *Postmoderno, democrazia, storia*, ETS, Pisa 1998.

MARIANI A., *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*, Unicopli, Milano 1997.

ID., *Foucault: per una genealogia dell'educazione*, Liguori, Napoli 2000.

ID., *La decostruzione e il discorso pedagogico. Saggio su Derrida*, ETS, Pisa 2000.

ID., *La pedagogia sotto analisi*, Unicopli, Milano 2003.

ID., *Lo strutturalismo pedagogico francese tra teoria critica e ideologia*, in "Studi sulla formazione", 1, 2002.

ID., *Michel Foucault et la microphysique de l'éducation*, in "Le Télémaque", 10-11, 1997.

MUZI M., PIROMALLO GAMBARDELLA A. (a cura di), *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, Unicopli, Milano 1996.

SCUDERI G., *Il razionalismo critico come problema pedagogico*, Pellegrini, Cosenza 2005.

SNYDERS G., *Le pedagogie non direttive*, Editori Riuniti, Roma 1975.

VICO G., *Tempo ed educazione nel post-moderno*, La Scuola, Brescia 1990.

VOLPICELLI I., *Herbart e i suoi epigoni*, UTET, Torino 2003.

XODO CEGOLON C. (a cura di), *La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*, Pensa MultiMedia, Lecce 2004.

Categorie fondamentali

BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1988.

CALLARI GALLI M., CAMBI F., CERUTI M., *Formare alla complessità*, Carocci, Roma 2003.

CAMBI F. (a cura di), *Intenzionalità: una categoria pedagogica. Modelli fenomenologici*, Unicopli, Milano 2004.

ID., *La sfida della differenza*, CLUEB, Bologna 1987.

ID. (a cura di), *La tensione profetica della pedagogia*, CLUEB, Bologna 2000.

ID. (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo*, Edizioni del Cerro, Tirrenia 2005.

CAMBI F., PISCITELLI M. (a cura di), *Complessità e narrazione*, Armando, Roma 2005.

CERTINI R. (a cura di), *L'immaginario: una "frontiera avanzata" della formazione e della scuola*, Carocci, Roma 2004.

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

FADDA R., *La cura, la forma, il rischio*, Unicopli, Milano 1997.

GENNARI M., *Storia della Bildung*, La Scuola, Brescia 1995.

GIAMBALVO E., *L'uno, i molti, l'io, l'altro, l'identico, il diverso, il differente e la logica della compostibilità*, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, Palermo 1997.

KAISER A. (a cura di), *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, Bompiani, Milano 1999.

MADRUSSAN E., *Il relazionismo come paideia*, Erickson, Trento 2005.

MARIANI A., *Il profetismo della/nella formazione*, in "Studi sulla formazione", 1, 1999.

ID., *L'amicizia come sentiero della formazione*, in "Studi sulla formazione", 1, 2000.

MORTARI L., *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze 2002.

NUSSBAUM M. C., *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma 1999.

TRIFONAS P. P. (ed.), *Pedagogies of Difference*, Routledge-Falmer, New York-London 2003.

Teoria/metateoria dell'educazione e della formazione

- BRAIDO P., *La teoria dell'educazione e i suoi problemi*, PAS-Verlag, Zürich 1968.
- BREZINKA W., *Metateoria dell'educazione*, Armando, Roma 1980.
- CAMBI F., *Il congegno del discorso pedagogico*, CLUEB, Bologna 1986.
- COLICCHI E., *Linee di una teoria dell'educazione*, Herder, Roma 1984.
- ERBETTA A., *La pedagogia come teoria della cultura*, Marzorati, Milano 1983.
- ERDAS F. E., *Teorie dell'educazione*, Giunti & Lisciani, Teramo 1979.
- FLORES D'ARCAIS G., *Orizzonti della pedagogia*, Giardini, Pisa 1989.
- GENNARI M., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2001.
- GRANESE A. (a cura di), *La condizione teorica*, Unicopli, Milano 1990.
- MANNO M., *La struttura paidetica del discorso filosofico*, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, Palermo 2002.
- QUINTANA CABANAS J. M., *Teoría de la Educación*, Dykinson, Madrid 1995.
- RAVAGLIOLI F., *Profilo delle teorie moderne dell'educazione*, Armando, Roma 1982.
- SUTHERLAND M., *Theory of Education*, Longman, London-New York 1988.
- WELLINGTON B., AUSTIN P., *Orientations to reflective practice*, in "Educational Research", 3, 1996.
- WYNNE J. P., *Le teorie moderne dell'educazione*, Armando, Roma 1966.

Epistemologia pedagogica

- ANTISERI D., *Epistemologia e ricerca pedagogica*, LAS, Roma 1970.
- BREZINKA W., *La scienza dell'educazione*, Armando, Roma 1976.
- CAMBI F., *La doppia fallacia della pedagogia*, in "Scuola e Città", 9, 1984.
- CHIOSSO G., CIVES G., GENOVESI G. (a cura di), *Laicità e scienze dell'educazione*, Tirrenia, Torino 2002.
- CLAUSSE A., *Avviamento alle scienze dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1972.
- CORSI M., *Come pensare l'educazione*, La Scuola, Brescia 1997.
- DALLE FRATTE G., *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione*, Armando, Roma 2004.

- DE BARTOLOMEIS F., *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1953.
- EVERS C. W., *Epistemology and the Structure of Educational Theory*, in "Journal of Philosophy of Education", 1, 1987.
- FADDA R., *Pedagogia ed epistemologia*, Giunti & Lisciani, Teramo 1983.
- FLORES D'ARCAIS G. (a cura di), *Analisi del discorso pedagogico*, Giardini, Pisa 1985.
- FORNACA R., *Analisi critica dei fondamenti delle culture pedagogiche*, Il Segnalibro, Torino 1992.
- FRAUENFELDER E., *Pedagogia e biologia*, Liguori, Napoli 1994.
- FRAUENFELDER E., SANTOIANI F., STRIANO M., *Introduzione alle scienze bioeducative*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- GENNARI M., *Pedagogia e semiotica*, La Scuola, Brescia 1984.
- GENNARI M., KAISER A., *Prolegomeni alla pedagogia generale*, Bompiani, Milano 2000.
- GENOVESI G., *Scienza dell'educazione*, Edizioni del Cerro, Tirrenia 2005.
- GIAMBALVO E., *Identità nella distinzione di filosofia e pedagogia*, in "Bollettino della Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer", 1, 1992.
- IZZO D., *L'educazione tra filosofia e scienza*, Armando, Roma 1988.
- KAISER A., *Gnoseologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1998.
- KNELLER G. F., *Logica e linguaggio della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1975.
- LAENG M., *La pedagogia come sapere aperto*, in "Studi sulla formazione", 2, 2003.
- ID., *Problemi di struttura della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1960.
- LANEVE C., GEMMA C. (a cura di), *L'identità della pedagogia oggi*, Pensa MultiMedia, Lecce 2005.
- MARIANI A., *Die "pädagogische Autonomie" in der erzieherischen Reflexion Italiens*, in "Zeitschrift für pädagogische Historiographie", 1, 2005.
- ID. (a cura di), *Scienze dell'educazione: intorno a un paradigma*, Pensa MultiMedia, Lecce 2005.
- MASSA R., *La scienza pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1975.
- MASSA R., BERTOLINI P., *Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione*, in L. Geymonat, *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, Garzanti, Milano 1996, vol. IX.
- METELLI DI LALLO C., *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Venezia 1967.
- MIALARET G., *Il sapere pedagogico*, Pensa MultiMedia, Lecce 1999.
- ID., *Introduzione alle scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 1989.

- ID., *Le scienze dell'educazione*, Loescher, Torino 1978.
- MORTARI L., *Linee di epistemologia della ricerca pedagogica*, Libreria Editrice Universitaria, Verona 2004.
- NANNI C., *Educazione e scienze dell'educazione*, LAS, Roma 1984.
- OREFICE P., *I domini conoscitivi*, Carocci, Roma 2001.
- PETERS R. S. (a cura di), *Analisi logica dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1971.
- SCHEFFLER I., *Il linguaggio della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1972.
- SERAFINI G., *Epistemologia pedagogica in Italia (1945-1995)*, Bulzoni, Roma 1995.
- SOLA G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, Bompiani, Milano 2002.
- SPADAFORA G., *L'identità negativa della pedagogia*, Unicopli, Milano 1992.
- VENUTI M., *Epistemologia e filosofia dell'educazione*, Flaccovio, Palermo 1983.
- VISALBERGHI A., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano 1978 (con la collaborazione di R. Maragliano e B. Vertecchi).
- VOLPI C., *La pedagogia come sapere progettuale*, Bulzoni, Roma 1982.
- VOLPICELLI L. (a cura di), *Lessico delle scienze dell'educazione*, Valardi, Milano 1978.
- XOCHELLIS P., *Pädagogik oder Erziehungswissenschaft?*, Goldmann, München 1973.

Axiologia pedagogica

- BERTIN G. M., *Educazione alla ragione*, Armando, Roma 1975.
- BORGHI L., *Educare alla libertà*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- BORRELLI M., *Pedagogia come ontologia dialettica della società*, Pellegrini, Cosenza 1998.
- BREZINKA W., *Morale ed educazione*, Armando, Roma 1994.
- KAISER A., *Pedagogia e ontologia*, La Scuola, Brescia 2003.
- LAPORTA R., *L'assoluto pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- MALAVASI P., *Etica e interpretazione pedagogica*, La Scuola, Brescia 1995.
- ID., *L'impegno ontologico della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1998.
- MOLLO G., *La via del senso*, La Scuola, Brescia 1996.
- NANNI C., *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma 1990.
- SANTELLI BECCEGATO L., *Interpretazioni pedagogiche e scelte educative*, La Scuola, Brescia 1998.

- VICO G., *I fini dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1995.
- XODO CEGOLON C., *L'occhio del cuore*, La Scuola, Brescia 2001.

Formazione, educazione, istruzione

- BERTIN G. M., CONTINI M., *Costruire l'esistenza*, Armando, Roma 1983.
- ID., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma 2004.
- BOCHICCHIO F., *I formatori: l'educatore*, CELID, Torino 2000.
- CAMBI F., CATARSI E., COLICCHI E., FRATINI C., MUZI M., *Le professionalità educative*, Carocci, Roma 2003.
- CAMBI F., FRAUENFELDER E. (a cura di), *La formazione*, Unicopli, Milano 1994.
- CAMBI F., OREFICE P. (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo*, Liguori, Napoli 1996.
- DE SANCTIS O., *Studi sull'educazione*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1990.
- ERBETTA A., *Educazione ed esistenza*, Il Segnalibro, Torino 1998.
- FADDA R., *Sentieri della formazione*, Armando, Roma 2002.
- FORNACA R., *Scelte pedagogiche e istanze logiche*, Armando, Roma 1974.
- HANNOUN H., *Comprendre l'éducation*, Nathan, Paris 1995.
- HEGARTY S., *Teaching as a Knowledge-based Activity*, in "Oxford Review of Education", 3-4, 2000.
- LANEVE C., *Parole per educare*, La Scuola, Brescia 1994.
- LANGFORD G., *Teaching as a profession*, Manchester University Press, Manchester 1978.
- LOBROT M., *Effetti dell'educazione*, SEI, Torino 1975.
- MASSA R., *Educare o istruire?*, Unicopli, Milano 1987.
- MASSA R., MUZI M., PIROMALLO GAMBARDELLA A., *Saperi, scuola, formazione*, Unicopli, Milano 1991.
- MORIN E., *Educare gli educatori*, EDUP, Roma 1999.
- ID., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001.
- ID., *La testa ben fatta*, Cortina, Milano 2000.
- ID., *Relier les connaissances*, Seuil, Paris 1999.
- MOTTANA P., *Miti d'oggi nell'educazione*, Angeli, Milano 2000.
- OREFICE P., *Il lavoro intellettuale in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1991.
- PAPI F., *Educazione*, ISEDI, Milano 1978.
- PEARSON A. T., *The Teacher*, Routledge, New York-London 1989.

- PINTO MINERVA F. (a cura di), *Progetto sapienza: per una pedagogia del corso della vita*, Laterza, Roma-Bari 1988.
- PORCHEDDU A. (a cura di), *Gli incontri mancati*, Unicopli, Milano 1990.
- REBOUL O., *Apprendimento, insegnamento e competenza*, Armando, Roma 1983.
- ID., *L'indottrinamento*, Armando, Roma 1979.
- ROSSI B., *Tempo e progetto*, La Scuola, Brescia 1999.
- SCHÉRER R., *Emilio perverso*, Emme, Milano 1976.
- SCHÖN D. A., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993.
- SEMERARO A. (a cura di), *L'educazione dell'uomo completo*, La Nuova Italia, Firenze 2001.
- SIEGEL H., *Educating Reason*, Routledge, New York-London 1988.
- STRIANO M., *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.
- TREBISACCE G., *L'educazione tra ideologia e storia*, Pellegrini, Cosenza 1983.
- TRISCIUZZI L., *Elogio dell'educazione*, ETS, Pisa 1995.
- VOLPI C., *L'educabilità umana nella società della rete*, Bruno Mondadori, Milano 2004.
- XODO CEGOLON C., *Capitani di se stessi*, La Scuola, Brescia 2003.

Problemi educativi (aperti)

- ACONE G., *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia 1994.
- APPLE M. W., KENWAY J., SINGH M. (eds.), *Globalizing Education*, Peter Lang, New York 2005.
- BALDUCCI E., *L'uomo planetario*, Edizioni Cultura della Pace, Fiesole 1990.
- BARBAGLI M. (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Il Mulino, Bologna 1972.
- BARTHELME B., *Une philosophie de l'éducation pour l'école d'aujourd'hui*, L'Harmattan, Paris-Montréal 1999.
- BAUMAN Z., *Dentro la globalizzazione*, Laterza, Roma-Bari 1999.
- BENASAYAG M., SCHMIT G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.
- BERTOLINI P., *Educazione e politica*, Cortina, Milano 2003.
- BETTI C. (a cura di), *Adolescenti e società complessa*, Edizioni del Cerro, Tirrenia 2002.
- BOCCHI G., CERUTI M., *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano 2004.

- BOCCHI G., CERUTI M., MORIN E., *Turbare il futuro*, Moretti & Vitali, Bergamo 1990.
- BOFFO V., *Per una comunicazione empatica*, ETS, Pisa 2005.
- BONETTA G., CIVES G. (a cura di), *Laicità ieri e domani: la questione educativa*, Argo, Lecce 1996.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., *La riproduzione*, Guaraldi, Bologna-Firenze 1972.
- BROCCOLINI G., *Prolegomeni alla demitizzazione pedagogica*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1988.
- CAMBI F. (a cura di), *Immaginario giovanile e coscienza di sé*, in "Studi sulla formazione", 1, 2001.
- ID., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma 2001.
- ID. (a cura di), *La questione del soggetto tra filosofia e scienze umane*, Le Monnier, Firenze 2001.
- ID., *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- ID., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996.
- CAMBI F., CIVES G., FORNACA R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1991.
- CAMBI F., CONTINI M. (a cura di), *Investire in creatività*, Carocci, Roma 1999.
- CHARLOT B., *La mistificazione pedagogica*, Emme, Milano 1980.
- CONTINI M., *Comunicazione e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1980.
- ID. (a cura di), *Pedagogia della comunicazione*, in "Studium Educationis", 4, 2000.
- ID., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- CONTINI M., GENOVESE A., *Impegno e conflitto*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- DEMETRIO D., *Raccontarsi*, Cortina, Milano 1996.
- DOLCI D., *Comunicare, legge della vita*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- DOLTO F., *Psicoanalisi e pediatria*, Bompiani, Milano 1973.
- DUCCI E., *Essere e comunicare*, Adriatica, Bari 1974.
- FAROTTI F., *Sulla pedagogia del futuro*, Pensa MultiMedia, Lecce 2002.
- FRABNONI F., *Il domani dell'educazione*, Pensa MultiMedia, Lecce 2003.
- FRASCA R., *Il corpo e la sua arte*, Unicopli, Milano 2006.
- GALANTI M. A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Liguori, Napoli 2001.
- GALIMBERTI U., *Psiche e techne*, Feltrinelli, Milano 1999.

- GATTULLO M. (a cura di), *Educazione e ragione*, La Nuova Italia, Firenze 1985.
- GENOVESE A., *Per una pedagogia interculturale*, Bononia University Press, Bologna 2003.
- GIAMBALVO E., *Educazione alla singolarità*, Ila-Palma, Palermo 1984.
- GUTIERREZ F., CRUZ PRADO R., *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*, EMI, Bologna 2000.
- LANEVE C., *Derive culturali e critica pedagogica*, La Scuola, Brescia 2001.
- LEJEUNE P., *Il patto autobiografico*, Il Mulino, Bologna 1986.
- LOURAU R., *Analyse institutionnelle et pédagogie*, Épi, Paris 1971.
- MARIANI A. (a cura di), *Corpo e modernità*, Unicopli, Milano 2004.
- MARINO M. (a cura di), *Per una pedagogia dei diritti umani*, Anicia, Roma 2003.
- MORIN E., *L'industria culturale*, Il Mulino, Bologna 1963.
- MORIN E., CIURANA É. R., MOTTA R. D., *Educare per l'era planetaria*, Armando, Roma 2004.
- MORIN E., KERN A. B., *Terra-Patria*, Cortina, Milano 1994.
- MORTARI L., *Educare alla cittadinanza partecipata*, Sometti, Mantova 2004.
- ID., *Per una pedagogia ecologica*, La Nuova Italia, Firenze 2001.
- MOTTANA P., *Formazione e affetti*, Armando, Roma 1993.
- NASH P., *Authority and Freedom in Education*, John Wiley & Sons, New York-London-Sidney 1966.
- PINTO MINERVA F., *L'interculturale*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- PINTO MINERVA F., GALLELLI R., *Pedagogia e Post-umano*, Carocci, Roma 2004.
- PORCHEDDU A., *Zigmunt Bauman: intervista sull'educazione*, Anicia, Roma 2005.
- POSTMAN N., *Ecologia dei media*, Armando, Roma 1981.
- REMOTTI F., *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari 1996.
- RICOEUR P., *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano 1986-88, 3 voll.
- SANTELLI BECCEGATO L., ULIVIERI S. (a cura di), *Genere e educazione*, in "Studium Educationis", 2, 2003.
- SANTONI RUGIU A., *Crisi del rapporto educativo*, La Nuova Italia, Firenze 1975.
- SARSINI D., *Il corpo in Occidente*, Carocci, Roma 2003.
- ID. (a cura di), *Percorsi dell'autobiografia tra memoria e formazione*, Unicopli, Milano 2005.
- SARTORI G., *Homo videns*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- SEN A., *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano 2000.
- SERRES M., *Il mantello di Arlecchino*, Marsilio, Venezia 1992.
- SUSI F., *Come si è stretto il mondo*, Armando, Roma 1999.

Metodologia della ricerca educativa e pedagogica

- BALDACCINI M., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano 2001.
- BECCHI E., *Per una fondazione teorica della ricerca educativa*, in "Scuola e Città", 11, 1981.
- BECCHI E., VERTECCCHI B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Angeli, Milano 1984.
- CALIDONI P. (a cura di), *Ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia 2001.
- CAMBI F., *La ricerca in pedagogia*, Le Monnier, Firenze 1976.
- CLARK C., *The structure of educational research*, in "British Educational Research Journal", 3, 2005.
- DE BARTOLOMEIS F., *Il metodo della ricerca nella pedagogia e nell'educazione*, Tirrenia, Torino 1965.
- ID., *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano 1969.
- GENOVESI G. (a cura di), *Scienze dell'educazione e ricerca educativa*, Corso, Ferrara 1995.
- GRANESE A., *La ricerca teorica in pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1975.
- OANCEA A., *Criticism of educational research*, in "British Educational Research Journal", 2, 2005.
- OREFICE P., *Lo studio interdisciplinare dell'educazione*, Giunti & Lisicani, Teramo 1983.
- ORLANDO CIAN D., *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia 1997.
- TELMON V., BALDUZZI G., *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo*, CLUEB, Bologna 1990.
- TRINCHERO R., *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- TRISCIUZZI Z., *La sperimentazione*, Le Monnier, Firenze 1976.
- VISALBERGHI A., *Problemi della ricerca pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1965.

Indice dei nomi

- Adorno Th. W., 19
Agostino, santo, 43, 80
Althusser L., 16, 88, 93
Anscombe G. E. M., 27
Aristotele, 19, 80, 94
- Banfi A., 27, 67
Bauman Z., 60
Becchi E., 16, 43
Bertin G. M., 15, 27, 68-9
Binswanger L., 27
Borghi L., 16, 68-9
Bourdieu P., 16, 88, 93
Bruner J. S., 64
- Cambi F., 16, 27, 33, 43, 82
Cartesio R., 19, 94
Cassirer E., 37
Catarsi E., 82
Charlot B., 88, 94-5
Cives G., 16
Clemente P., 43
Colicchi E., 16, 82
Comenio J. A., 76, 80
Comte A., 19
Contini M., 16
- De Bartolomeis F., 16
De Man P., 43
De Sanctis O., 16
- Demetrio D., 43
Derrida J., 43, 85-7, 95
Dewey J., 7, 36, 58, 76, 80
Dolto F., 88
- Fadda R., 16
Ferrari M., 43
Feuerbach L., 85
Flores d'Arcais G., 16
Fornaca R., 16
Foucault M., 41, 43, 53, 95-6
Frabboni F., 16
Fratini C., 82
Frauenfelder E., 16
Freire P., 16, 59
Freud S., 92
- Giambalvo E., 16
Gramsci A., 67, 76, 80
Granese A., 16
Gusdorf G., 43
- Habermas J., 85
Hegel G. W. F., 19
Heidegger H., 19, 85
Hocquenghem G., 16, 88
Husserl E., 27
- Illich I., 16, 59

- Kant I., 19, 32, 39, 94
 Kneller G. F., 49
- Lacan J., 88
 Laeng M., 16
 Landsheere G. de, 16
 Lapassade G., 16, 59, 88
 Laporta R., 15, 55, 68, 70
 Lejeune P., 43
 Leopardi G., 19
 Lévinas E., 27
 Lobrot M., 59, 88
 Locke J., 80, 94
 Lourau R., 88
 Lyotard J.-F., 64
- Mannoni M., 88
 Marco Aurelio, 19
 Marx K., 85
 Massa R., 16, 68, 70-1
 McClellan J. E., 48
 Merleau-Ponty M., 27
 Metelli Di Lallo C., 15
 Mialaret G., 16
 Milani L., don, 59
 Misch G., 43
 Montaigne M. de, 20, 43
 Morin E., 35, 58, 64
 Muzi M., 16, 82
- Nietzsche F. W., 19
 Nussbaum M. C., 34
- Orefice P., 16
- Paci E., 27
 Pascal B., 19
- Pasolini P. P., 59
 Passeron J.-C., 16, 88, 93
 Pestalozzi J. H., 76, 80
 Piaget J., 92
 Piromallo Gambardella A., 16
 Platone, 19, 39, 80, 92, 94
 Porcheddu A., 16
 Proust M., 43
- Reboul O., 15, 88
 Remotti F., 63
 Ricoeur P., 64
 Rousseau J.-J., 19, 43, 76, 80,
 94
- Sartre J.-P., 27
 Scheler M., 27
 Schérer R., 16, 59, 88, 94
 Searle J. R., 27
 Sen A., 56
 Snyders G., 88
 Socrate, 53
 Spadafora G., 16
 Stein E., 27
- Tutino S., 43
- Ulivieri S., 16
- Visalberghi A., 15
 Voltaire (pseud. di François-
 Marie Arouet), 85
- Wittgenstein L., 19, 85